



**Universidade de Brasília**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROGRAMA DE PRÓS GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E SAÚDE**

**DESENVOLVIMENTO DE VALORES SOCIAIS NA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SEMIÓTICA-CULTURAL: UM  
ESTUDO COM MENINOS BRASILEIROS E COLOMBIANOS EM  
CONTEXTO LÚDICO SUGESTIVO DE VIOLÊNCIA**

**Francisco José Rengifo Herrera**

**Brasília – DF, Março de 2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015150.

R412d	<p>Rengifo Herrera, Francisco José.</p> <p>Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural : um estudo semiótico-cultural com meninos colombianos e brasileiros em contexto lúdico sugestivo de violência / Francisco José Rengifo Herrera. -- 2014.</p> <p>ix, 269 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.</p> <p>Orientação: Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco.</p> <p>1. Valores sociais - Aspectos psicológicos. 2. Crianças e violência - Aspectos simbólicos. 3. Psicologia infantil. 4. Cultura - Modelos semióticos - Aspectos psicológicos.</p> <p>I. Branco, Angela Uchoa. II. Título.</p> <p>CDU 159.922.74</p>
-------	--



**Universidade de Brasília**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PRÓS GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE  
DESENVOLVIMENTO E SAÚDE**

**DESENVOLVIMENTO DE VALORES SOCIAIS NA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SEMIÓTICA-CULTURAL: UM  
ESTUDO COM MENINOS BRASILEIROS E COLOMBIANOS EM  
CONTEXTO LÚDICO SUGESTIVO DE VIOLÊNCIA**

**Francisco José Rengifo Herrera**

**Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco**

**Tese apresentado ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde, na  
Área de Desenvolvimento Humano e  
Educação.**

**Brasília – DF, Março de 2014**

## Agradecimentos

Graças a Deus que me ensino que meus pensamentos não são os Seus pensamentos e os meus caminhos não são os Seus.

À minha esposa Hannya Eliana Herrera pelo seu amor, paixão e coragem. Eu te amo.

À minha filha Juanita Rengifo Herrera pela nobreza. Teu coração é bondoso.

À minha mãe Blanca Inés Herrera que batalhou sempre, nunca desistiu.

À professora Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco pelo carinho, apoio e inteira dedicação ao trabalho de ser professora e orientadora.

Ao Professor Jaan Valsiner por ter acompanhado essa ideia desde a concepção até o nascimento.

Este texto é também um exemplo de desenvolvimento.

Às crianças e famílias que doaram suas palavras, tempo e ações para me permitiram fazer essa pesquisa.

Às minhas colegas do Labmis, Raquel Manzini e Sueli de Souza Dias, sempre nas reuniões e conversas mostraram o carinho e ajudaram a me tornar uma pessoa melhor..

Ao Orlando, à Ceíça e às meninas (Mariana e Isabella) que têm sido nossa família ao longo desses quatro anos.

À República Federativa do Brasil por abrir os braços, por nos receber e por ter colocado em nós a paixão de viver *à la* Brasil.

À CAPES e à Universidade de Ibagué por ter dado apoio econômico para ter essa aventura.

## Resumo

A psicologia tem investigado acerca das características individuais e particulares da violência, mas o *mainstream* da disciplina tende a desconsiderar as abordagens que enfatizam no papel da cultura e não levam em conta que a violência se relaciona aos conflitos e dificuldades sociais e políticas. A existência de conflitos e problemáticas histórico-sociais na Colômbia e no Brasil favorece o surgimento de ações, práticas e significados relacionados a uma violência generalizada que suscita um grande impacto nos valores sociais e nas formas de interação entre as pessoas.

O principal propósito desta pesquisa visa contribuir, em termos teóricos e metodológicos, para o estudo da coconstrução de valores sociais em meninos colombianos e brasileiros. A opção por meninos decorre da prevalência cultural de expectativas que orientam os meninos para comportamentos mais violentos que as meninas. Devido aos processos de canalização e à presença de padrões culturais violentos, os meninos têm maior risco de se envolver em atividades vinculadas à violência e agressão física. A pesquisa fundamenta-se nas propostas da psicologia semiótico-cultural (Valsiner, no prelo), especialmente nos trabalhos sobre o desenvolvimento de valores de autores como Valsiner e Branco. Considerando a complexidade do tema apontada por pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais, na Universidade de Brasília, são analisados e discutidos os aspectos semióticos envolvidos, nos processos de internalização/externalização, a teoria dos campos afetivos e o papel dos signos promotores na ontogênese de valores sociais.

Os dados foram obtidos através da análise de falas e condutas dos meninos sobre contextos de violência sugeridos em uma sessão lúdica semiestruturada bem como por meio de entrevistas individuais. O propósito dos procedimentos foi a identificação e análise de indicadores de processos de significação relacionados aos signos promotores, de processos de canalização cultural, e a identificação e análise do papel de catalisadores nestes processos.

Os resultados permitiram identificar o impacto de processos de canalização cultural e a presença de catalisadores na internalização/externalização de processos semióticos envolvidos na emergência e organização hierárquica dos sistemas motivacionais dos meninos. A análise de nuances e variações nos sentidos/significados permitiu elaborações teóricas sobre os campos afetivo-semióticos, os processos de desenvolvimento dos signos promotores, bem como a elaboração de hipótese sobre a ontogênese dos valores humanos. A discussão teórica buscou criar e estabelecer ligações teóricas e metodológicas, a partir das análises dos dados, tendo em vista a elaboração de algumas contribuições teórico-conceituais acerca do desenvolvimento de valores.

A perspectiva semiótico-cultural adotada revelou-se promissora ferramenta teórico-metodológica para investigar esse tipo de fenômeno de grande relevância, uma vez que analisar a origem e o desenvolvimento de ações e valores de paz ou violência possibilita a criação de estratégias para a adoção de posicionamentos e condutas diante da necessidade de prevenção e intervenção em situações de crescente violência social e psicológica.

**Palavras Chave:** valores, violência, internalização, signos promotores, psicologia semiótico-cultural.

## Abstract

Psychology has investigated individual characteristics of the phenomenon of violence. However, the discipline's mainstream tends to disregard approaches that emphasize the role of culture, and it does not take into account that violence is importantly linked to social and political problems and conflicts. The existence of socio-historical conflicts and problems in Colombia and Brazil favors the emergence of actions, practices and meanings related to a widespread use of violence, which has a big impact on people's social values and ways of interacting with each other.

This research aims at contributing, in theoretical and methodological terms, to the study of the coconstructive processes that lie in the emergence of social values in Colombian and Brazilian boys. Boys were selected as participants due to the cultural prevalence of expectations guiding boys to more violent actions than girls. Due to processes of cultural canalization and the presence of violent cultural patterns, boys are at higher risk of engaging in activities related to violence and physical aggression.

Research carried out in the Laboratory of Microgenesis in Social Interactions at the University of Brasilia indicate the complexities of the phenomena. The present investigation is based on theoretical assumptions from semiotic-cultural psychology (Valsiner, in press), especially on the contributions of Valsiner and Branco regarding the development of human values. Semiotic aspects involved in internalization/externalization processes, and specific aspects of the theory of affective fields are analyzed and discussed, together with the role of promoter signs in the development of values.

Data were obtained from analysis of dialogues and actions presented by boys in contexts that suggested violent situations, that is, in a semi-structured playful session and individual interviews. These procedures were developed with the purpose of identifying and analyzing indicators of meaning-making processes related to promoter signs, indicators of cultural canalization processes, and also identifying and analyzing the role of catalysts in such developmental processes. The identification of nuances and variations in the senses/meanings allowed theoretical elaborations regarding the construction of affective-semiotic fields, the development of promoter signs as well as the development of hypotheses about the ontogeny of human values.

The semiotic-cultural perspective in psychology here used demonstrated a potential for investigating the issue, for it provides powerful theoretical and methodological tools to analyze this type of phenomenon, and may produce relevant theoretical and practical knowledge applications. After all, knowledge about the origins of individuals' values and actions of peace or violence is fundamental to understand the meanings of violence and to create strategies to prevent and to intervene in situations of both social and psychological violence.

**Key Words:** values, violence, internalization, promoter signs, semiotic-cultural psychology.

## Sumário

<b>Resumo .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>vi</b>
<b>Sumário .....</b>	<b>vii</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de Quadros.....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA Capítulo 1 A Psicologia e a Questão dos Valores Humanos.....</b>	<b>6</b>
A Origem: Axiologia, Filosofia e Valores .....	6
Abordagens Tradicionais na Psicologia: Valores e Moralidade.....	10
Fundamentos da Psicologia Semiótico-Cultural: A Coconstrução Permanente entre Práticas e Valores Culturais.....	15
<b>Capítulo 2 Configurações Afetivo-Semióticas Orientadoras do Desenvolvimento de Valores Sociais e a Questão do Conflito .....</b>	<b>19</b>
O Poder.....	19
A Violência .....	22
A Paz.....	24
O Conflito.....	27
<b>Capítulo 3 Desenvolvimento dos Valores na Perspectiva Semiótico-Cultural.....</b>	<b>30</b>
A Contribuição Fundamental de Peirce .....	31
Relações entre Signos, Psicologia e Tempo.....	35
Processos de Internalização e de Externalização .....	38
Campos Afetivo-Semióticos: Generalização, Hipergeneralização e o Modelo Teórico de Regulação Afetiva de Valsiner.....	41
Processos Envolvidos na Origem dos Signos Promotores .....	44
Simetrias e Assimetrias nas Relações Intersubjetivas .....	48
O Papel das Rupturas e Descontinuidades nos Ciclos Intransitivos de Desenvolvimento.....	50

<b>Capítulo 4 Cultura e Valores Sociais: Aspectos Relevantes dos Contextos da Colômbia e Brasil .....</b>	<b>53</b>
Colômbia: Pobreza, Narcotráfico e Conflito Armado.....	53
Brasil: Desigualdade e Exclusão .....	61
<b>PARTE II –METODOLOGIA .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 - Objetivos .....</b>	<b>70</b>
Objetivo Geral.....	70
Objetivos Específicos.....	70
<b>2.2 – Considerações Metodológicas.....</b>	<b>71</b>
O Fenômeno Pesquisado .....	71
Critérios para a Seleção dos Participantes.....	75
<b>2.3 - Método.....</b>	<b>77</b>
Participantes .....	77
Instrumentos, Materiais e Equipamentos .....	78
Procedimentos .....	79
Sessão Lúdica Semiestruturada .....	79
Entrevista Individual Semiestruturada .....	81
Procedimentos de Organização das Análises .....	82
<b>PARTE III – RESULTADOS.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 - Análises das Sessões Lúdicas Semiestruturadas.....</b>	<b>85</b>
Sessão Lúdica – Colômbia: 31 minutos e 9 segundos.....	85
Resumo do roteiro da sessão lúdica Colômbia.....	86
Sessão Lúdica– Brasil: 44 minutos e 31 segundos.....	111
Resumo do roteiro da sessão lúdica Brasil.....	112
<b>3.2 - Análise da Entrevista: Ilustração com o Caso Felipe (Colômbia) .....</b>	<b>138</b>
<b>3.3 - Análise Integral dos Casos: Colômbia e Brasil.....</b>	<b>158</b>
Análise dos Casos - Colômbia .....	158
<i>Caso Felipe – (CI)</i> .....	158

<i>Caso Antonio – (C2)</i> .....	162
<i>Caso Pedro – (C3)</i> .....	165
<i>Caso Daniel – (C4)</i> .....	170
Análise dos Casos – Brasil.....	174
<i>Caso Henrique – (B1)</i> .....	174
<i>Caso Geraldo – (B2)</i> .....	179
<i>Caso Luiz – (B3)</i> .....	181
<i>Caso Paulo – (B4)</i> .....	184
<b>PARTE IV – DISCUSSÃO</b> .....	<b>188</b>
<b>4.1 - Flexibilidade <i>versus</i> Rigidez na Avaliação dos Outros</b> .....	<b>189</b>
Posicionamentos Maniqueístas: Daniel e Pedro (Colômbia) e Luiz (Brasil) .....	189
Posicionamentos Complexos e Elaborados: Antonio (Colômbia) e Geraldo (Brasil).....	194
<b>4.2 - Os Signos Promotores e o Papel da Emergência dos Campos Afetivos</b> .....	<b>196</b>
<b>4.3 - Simetria e Assimetria: Estereótipos, Preconceitos e o Papel de Objetos Simbolicamente Poderosos</b> .....	<b>200</b>
Estereótipos e Preconceitos.....	200
Poder dos Objetos .....	201
Significações sobre a Mulher: a Questão do Gênero .....	205
Violência Gratuita.....	207
<b>4.4 - Dinâmica dos Campos Afetivo-Semióticos e o Papel da Ambivalência nos Processos de Desenvolvimento de Valores</b> .....	<b>210</b>
<b>PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>221</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>229</b>
Anexo 1. Fotos dos objetos usados pelas crianças durante a sessão lúdica semiestruturada	229
Anexo 2. Roteiro de Entrevistas para os meninos (Brasil e Colômbia) .....	231
Roteiro elaborado para Entrevistas Brasil .....	231
Roteiro elaborado para as Entrevista Colômbia .....	232
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	234

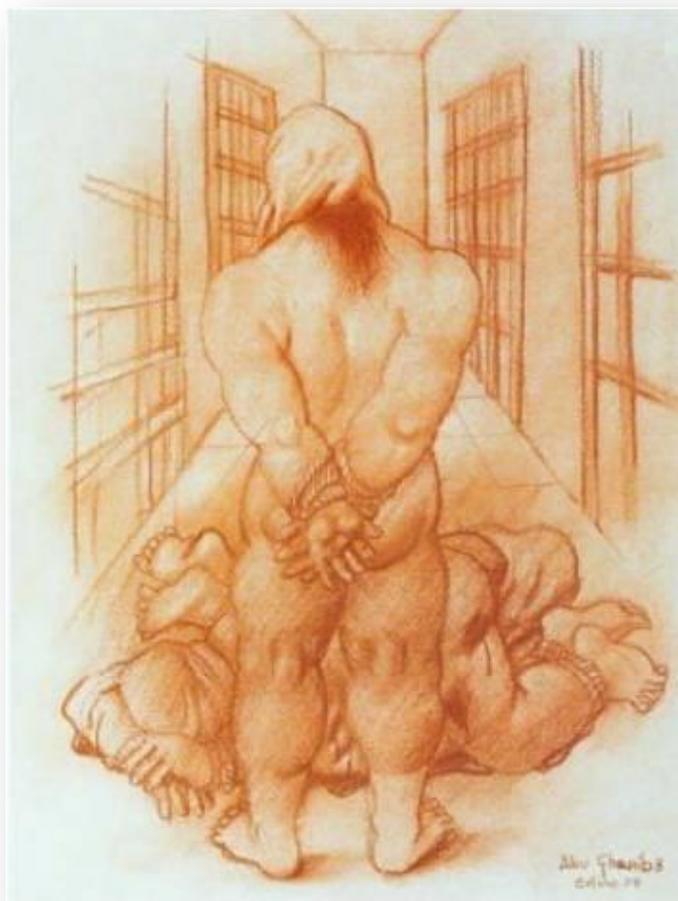
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Português .....	234
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Espanhol .....	236

## Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo laminar da internalização/externalização como dupla transformação. Valsiner, no prelo. ....	40
Figura 2 - Trajetórias ontogenéticas e estados e processos de paz e violência (baseado em Rengifo – Herrera, 2012 e Valsiner, 2007a).....	47
Figura 3 - Hierarquia intransitiva com ponto de ruptura (original em Valsiner, no prelo). .....	51
Figura 4 -Morte de crianças na Colômbia entre 2005 e 2012 .....	59
Figura 5 - Taxas de homicídio de mulheres (fonte: Mapa da Violência - Mulher, 2012). .....	60
Figura 6 - Violência familiar contra a mulher praticada pelo parceiro 2007-2011 .....	61
Figura 7 - Taxas de homicídios, por 100 mil habitantes América do Sul .....	63
Figura 8 - Evolução das taxas de homicídio feminino no Brasil entre 1980 - 2010 .....	67
Figura 9 - Taxas de óbito de crianças e adolescentes por causas externas Brasil entre 1980 - 2010.....	68
Figura 10 - Zoom in sobre os processos de internalização.....	191
Figura 11 - Zoom in sobre os processos de externalização .....	192
Figura 12 - Exemplos do processo de configuração dos signos promotores.....	198
Figura 13 - Assimetrias de reciprocidade mediadas por objetos materiais e simbólicos .....	203
Figura 14 - Ausência de condições catalíticas e das noções de tempo nos posicionamentos de Daniel e Luiz.....	213
Figura 15 - Condições catalíticas da emergência de novos componentes e a presença do tempo nos posicionamentos de Geraldo e Antonio .....	214

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Os cinco níveis de autorregulação na teoria dos campos afetivos. Baseado em: Madureira e Branco (2012), fonte original em Valsiner (2005).....	44
Quadro 2 - Meninos participantes da pesquisa e situações de coleta de dados .....	78
Quadro 3 - Momentos da sessão lúdica que foram selecionados para apresentar durante as entrevistas.....	82



**Fernando Botero. *Abu Ghraib Series – 9.***

Data de criação: 2004.

Técnica: Lápis sobre Papel.

*Pesquisador* “O que podemos fazer quando as pessoas são violentas? O que você acha? O que fazer quando as pessoas são, assim, tão violentas?”.

*Antonio* “Procurar um psicólogo”.

*Pesquisador* “Procurar um psicólogo? E dizer o que para esse psicólogo? Para ele fazer o que?”.

*Antonio* “Eu diria para ele conversar com essas pessoas e fazer psicologia”.

## INTRODUÇÃO

A América Latina caracteriza-se por condições históricas, econômicas, políticas, sociais, antropológicas, culturais e psicológicas específicas, as quais têm influenciado na origem de formas singulares de violência, bem como na legitimação de valores e princípios de violência contrários à vida, ao respeito pelo outro como indivíduo, e orientados exclusivamente para a busca de poder e controle sobre as pessoas. É importante, porém, dar destaque ao fato de que, embora esse tipo de violência seja frequente na região, o fenômeno da violência pode ser identificado sob diferentes formas em outras regiões do mundo. O importante a sublinhar são as particularidades do tipo de ações e valores de violência, e desvalorização da vida, que assolam o nosso subcontinente.

A Psicologia tem investigado acerca das características individuais e particulares da violência, mas o *mainstream* da disciplina tende a desconsiderar as abordagens que enfatizam como a cultura, mediante processos de canalização cultural, promove práticas violentas e a coconstrução de significados e sentidos antissociais nos indivíduos. Pesquisas psicológicas empenham-se em analisar a agressividade dos indivíduos e não levam em conta que a violência se relaciona, principalmente, com fatos derivados dos conflitos sociais e políticos, decorrentes do atraso, da desigualdade social e da injustiça. Conflitos muitas vezes armados, e sempre derivados de práticas culturais de opressão e de desconsideração por gestões minimamente democráticas.

A existência de conflitos e problemáticas histórico-sociais na Colômbia e no Brasil favorece o surgimento de ações, práticas e significados relacionados a uma violência generalizada que suscita um grande impacto nos valores e formas de interagir entre as pessoas em suas relações umas com as outras. No caso da presente pesquisa, nos interessou especialmente investigar como crianças do sexo masculino, mais vulneráveis à cultura do homem violento e dominador, vão constituindo ao longo de sua trajetória de vida valores sociais que emergem, assim, em contextos de violência.

Assim, com base nas proposições da psicologia semiótico-cultural (Valsiner, 2007a, no prelo) pretendemos investigar como meninos de ambos os países se posicionam em relação a questões como poder, violência, paz, justiça e conflito. Esses posicionamentos, a nosso ver, sugerem a emergência de processos psicológicos relacionados aos valores sociais em formação, os quais têm forte impacto sobre as possibilidades de construção de uma sociedade mais pacífica.

Nesta pesquisa são considerados os conceitos de desenvolvimento desde uma perspectiva cultural e semiótica, enfatizando como as crianças constroem signos e como esta construção tem implicações sobre os modos de agir, interagir e configurar metas, crenças e

valores sobre a vida. Valsiner (2007a, 2009 e no prelo) tem mostrado durante os últimos anos que os processos de desenvolvimento humano estão ancorados em sistemas semióticos, com raízes afetivas, os quais são criados e permanentemente transformados nos contextos culturais. Nesse sentido, as contribuições de Peirce (1935) para compreender os processos de organização dos sistemas também fazem parte do presente trabalho, pois é através dos signos que os indivíduos se constituem a si mesmos, e se relacionam com o mundo e com as pessoas em geral.

O marco da pesquisa se fundamenta nas explicações sobre a teoria dos campos afetivos generalizados e hipergeneralizados proposta por Valsiner (2007a) sobre como são organizados os sentidos/significados nas interações. Estes campos afetivo-semióticos orientam as ações para o futuro e também constituem a base da organização de crenças, motivações e valores no sujeito. Igualmente, os avanços e contribuições do autor (Valsiner, no prelo) a respeito dos processos de internalização/externalização, ciclos intransitivos de desenvolvimento e a atuação de catalisadores nestes processos são importantes elementos que foram identificados, analisados e discutidos com base nos dados da pesquisa. Na perspectiva da psicologia cultural (Branco, 2006, 2009, 2012), os modelos teóricos se apoiam em uma visão de sujeito que se transforma constantemente em interação com o contexto histórico-cultural também em desenvolvimento, e a compreensão da ação humana está centrada nos planos e metas traçadas ao longo das interações e relacionamentos sociais.

A contribuição teórica de Valsiner na formulação de uma psicologia semiótico-cultural (Valsiner, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2009, no prelo) e os trabalhos de Branco e colaboradores (Branco & Mettel, 1995, Barrios & Branco, 2007; Branco, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012; Branco & Valsiner, 1997, 2004, 2012; Madureira & Branco, 2005; Palmieri & Branco, 2004. Padilha & Branco, 2012), constituem a pedra angular do presente projeto de pesquisa. Vários trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais, na Universidade de Brasília (Barrios, 2009 e 2012; Branco & Valsiner, 2012; Martins & Branco, 2001, 2004; Valsiner, Branco & Dantas, 1997) indicam que os processos de constituição dos valores são complexos e, portanto, precisam ser analisados em suas diferentes dimensões. Neste sentido, eles têm procurado analisar processos de desenvolvimento dos valores e da moralidade desde essa perspectiva, e apontam para a necessidade de aprofundar o estudo de aspectos mais sutis – presentes em nível microgenético – e específicos da configuração psicológica dos sistemas de valores humanos.

A compreensão dos mecanismos da canalização cultural, dos modos de organização dos significados, das trajetórias ontogenéticas das quais participam pais, professores, colegas, enfim, do papel dos processos de internalização/externalização na geração de sistemas semióticos com os quais as pessoas percebem e antecipam o futuro, são todos aspectos fundamentais para compreender o desenvolvimento de valores nas crianças e suas relações com a temática pesquisada.

Os valores são o eixo de ulteriores relacionamentos com o próximo e os principais instrumentos simbólicos para os sujeitos encararem as diferentes exigências sociais e culturais, especialmente no que tange às ações a respeito de outros sujeitos. Segundo Branco (2008; Madureira e Branco, 2012b), os valores desempenham um papel importante no sistema motivacional da pessoa, e agem também no sentido de promover certo grau de continuidade do *self* dialógico ao longo de seu desenvolvimento.

Sendo assim, é essencial desenvolver e utilizar ferramentas metodológicas e teóricas que possibilitem a construção de conhecimentos sobre as intrincadas formas com que os valores são constituídos, bem como sobre o papel que assumem nas ações cotidianas das pessoas. Vale, especialmente, analisar o fenômeno durante a infância e a adolescência, período em que vão se configurando no presente como expressão de uma história pessoal, tendo em vista um futuro imaginado onde deverão orientar as ações frente às mudanças e transformações que a trajetória ontogenética vai lhes trazer.

As importantes mudanças em termos de valores e crenças, assim como mudanças nos critérios morais e éticos de determinada sociedade devem ser pesquisados em profundidade, através de abordagens multidimensionais. As pesquisas devem ter o propósito de criar estratégias e ações específicas para enfrentar temas como a violência social, a violência política e, também, temas como a promoção de práticas sociais em prol de uma cultura de paz.

O gênero é um aspecto a levar-se em conta neste projeto. Considerando a literatura sobre o assunto, optamos por investigar apenas os meninos, tendo em vista a necessidade de aprofundar e mergulhar nas origens de valores orientados para o poder, a violência, e o conflito. São geralmente os homens que não somente praticam como também perdem suas vidas, como resultado de práticas explicitamente violentas (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Cowie, 2000 e Ortega e Monks, 2005). Investigações conduzidas a partir de abordagens da aprendizagem social (Bandura, 1973; Hess & Haggan, 2006) sugerem como a agressão é aprendida mediante *scripts* e esquemas que guiam o comportamento dos indivíduos, e estudos realizados no âmbito de abordagens culturais (Staub, 1989, 2003a e b) explicam como a violência é originada no contexto de culturas violentas. No caso dos meninos, a agressividade e a violência teriam relação com os papéis atribuídos histórico-culturalmente ao gênero masculino, levando os meninos a aprender, ao longo de suas trajetórias de desenvolvimento, a serem particularmente agressivos e violentos.

No caso desta pesquisa, consideramos, portanto, que existe, sim, a prevalência cultural de expectativas que orientam os meninos para comportamentos mais violentos que as meninas. Devido aos processos de canalização e à presença de padrões culturais violentos, os meninos têm maior risco de se envolver em atividades vinculadas à violência e agressão física. Estudos mostram que as ações, comportamentos e crenças sobre agressão e atos violentos são mais presentes entre os meninos (Crick, Bigbee & Howes, 1996; Rose & Rudolph, 2006). Levando

em conta a literatura e o fato de que o projeto pretende identificar as características sociais e culturais em dois contextos diferentes, optamos por concentrar o trabalho no estudo do gênero masculino.

No que tange à estrutura do texto, ela é composta de cinco partes que organizam o processo de leitura. A Fundamentação Teórica aborda quatro grandes aspectos que consideramos fundamentais ao trabalho. Em primeiro lugar, a origem da noção de valor e a identificação de algumas importantes contribuições filosóficas e axiológicas sobre o assunto são tratadas. Em seguida, são analisadas as principais contribuições da psicologia sobre o desenvolvimento de valores, finalizando o primeiro capítulo com aspectos gerais da perspectiva semiótico-cultural.

O segundo capítulo realiza um mergulho conceitual sobre três configurações afetivo-semióticas relacionadas ao desenvolvimento de valores sociais – poder, violência e paz – e sobre o assunto do conflito. Essas quatro noções criam uma rede de interpretações para a compreensão do fenômeno pesquisado. Isso é possível, principalmente, porque a rede criada envolve contribuições de perspectivas sociológicas aos posicionamentos da psicologia semiótico-cultural sobre o tópico.

As mais relevantes considerações teóricas propostas pela perspectiva semiótico-cultural para a pesquisa são apresentadas no terceiro capítulo. O estudo do desenvolvimento de valores exige considerar importantes conceitos complexos desenvolvidos nos trabalhos de Valsiner (2007a, no prelo) e Branco (Padilha & Branco, 2012, Madureira & Branco, 2012). Os aspectos semióticos envolvidos, a análise dos processos de internalização/externalização, a teoria dos campos afetivos e o papel dos signos promotores são temas apresentados e discutidos. Além disso, algumas noções como a relação simetria/assimetria na configuração da intersubjetividade e as discontinuidades dos ciclos intransitivos de desenvolvimento são analisadas tendo em vista os objetivos da tese.

Finalmente, no quarto capítulo o leitor vai se deparar com uma visão geral sobre os aspectos econômicos, sociais e políticos dos dois contextos onde a pesquisa foi desenvolvida. Tanto o Brasil quanto a Colômbia vivem momentos economicamente favoráveis, porém também compartilham experiências de violência e abuso de poder nas relações humanas. Embora historicamente existam marcantes diferenças, como o fato da Colômbia estar envolvida em um conflito armado por mais de 50 anos, também existem aspectos comuns aí apontados com o objetivo de contextualizar o leitor sobre as dinâmicas e características de ambos os países.

A segunda parte da tese se foca na Metodologia. Inicialmente, temos os objetivos do trabalho, que basicamente consistem em contribuir em termos teóricos e metodológicos para o estudo da coconstrução de valores sociais em meninos colombianos e brasileiros entre oito e dez anos de idade. Para isso, foram analisadas falas e condutas dos meninos sobre contextos de

violência sugeridos pela sessão lúdica semiestruturada e durante as entrevistas individuais realizadas com as crianças, com o propósito de identificação e análise de indicadores de processos de significação dos signos promotores, de processos de canalização cultural, visando igualmente a identificação e o papel dos catalisadores nestes processos. Nesta seção do trabalho é justificada a metodologia e são indicados os participantes e procedimentos de pesquisa adotados na investigação.

A terceira parte da tese são os Resultados. Em primeiro lugar apresentam-se as análises dos resultados das sessões lúdicas semiestruturadas da Colômbia e do Brasil. Logo após, apresenta-se um caso ilustrativo, o caso Felipe, das análises iniciais das entrevistas feitas com todos os oito casos nos dois países. A seguir, na seção dos resultados, é apresentada uma análise integral de todos os oito casos, onde é feito um aprofundamento dos conteúdos, posicionamentos e dinâmicas de cada um.

A quarta parte corresponde à Discussão. O texto buscou estabelecer vínculos ou ligações teóricas e metodológicas com base nas análises dos dados tendo em vista arriscar algumas contribuições sobre os processos de internalização/externalização de significações e a participação de catalisadores. Identificar nuances e variações nos sentidos/significados abre caminho para elaborações teóricas sobre os campos afetivo-semióticos, os processos de desenvolvimento dos signos promotores, bem como a elaboração de hipótese sobre a ontogênese dos valores humanos. As Considerações Finais, com as principais noções e aportes desenvolvidos pela pesquisa encontram-se por último.

A compreensão de fenômenos como a violência, que envolvem múltiplas estruturas e funções, é uma necessidade importante que resulta de nossa responsabilidade urgente de compreender e atuar no contexto das sociedades atuais. A psicologia atualmente conta com promissoras ferramentas teóricas e metodológicas para analisar esse tipo de fenômeno, e deve, portanto, produzir conhecimentos teóricos e de aplicação prática sobre este importante tema. Afinal, analisar a origem de ações e valores de paz ou violência exige cuidadosa investigação, no sentido de entender suas formas, significações e transformações, e de criar estratégias para a adoção de posicionamentos e condutas diante das situações de crescente violência.

Finalmente, é preciso mobilizar o sistema educativo, que inclui a família e a escola, para viabilizar novas propostas de prevenção e intervenção em situações de conflitos destrutivos, as quais permitam promover dinâmicas sociais baseadas na ética, na democracia, e no respeito à vida humana.

# **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **Capítulo 1**

### **A Psicologia e a Questão dos Valores Humanos**

Neste primeiro capítulo a ideia é apresentar e analisar conceitos psicológicos como valores e desenvolvimento humano. A primeira parte do texto apresenta uma breve descrição sobre a noção de valor desde a perspectiva filosófica e axiológica. A noção de valor, porém, não pode ser entendida apenas desde perspectivas psicológicas, portanto, a análise da origem etimológica e dos usos filosóficos da ideia de valor são necessários à compreensão do fenômeno alvo desta pesquisa.

No entanto, não cabe apenas realizar uma análise filosófica. A Psicologia tem contribuído com diferentes abordagens, teorias e conceitos procurando desvendar os processos de emergência e organização dos valores. Nesse sentido, o texto faz um breve percurso pelos principais modelos teóricos desenvolvidos na Psicologia no século XX. Esses modelos, de uma forma ou outra, ainda estão em vigor e devem ser teoricamente analisados em explicações sobre os processos de desenvolvimento dos valores humanos.

Ao final, o texto apresenta os principais conceitos da abordagem Semiótico-Cultural (Valsiner, 2007, no prelo) que orienta este trabalho de pesquisa, esclarecendo os fundamentos teórico-epistemológicos que orientam nosso trabalho.

#### **A Origem: Axiologia, Filosofia e Valores**

Antes de percorrer as abordagens psicológicas sobre o desenvolvimento de valores é importante conhecer, de forma geral, alguns dos fundamentos filosóficos e axiológicos da noção de valor. Nesse percurso buscamos identificar algumas das perspectivas gerais acerca da configuração da noção de valor e as contribuições que essas noções têm dado à Psicologia visando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano e psicológico.

Teorias especificamente sobre o valor (Reale, 1991, p. 134) têm uma origem bastante recente. A Axiologia surgiu bem no começo do século XX e o conceito de valor na acepção atual aparece mais visível nas propostas filosóficas, econômicas, epistemológicas e científicas do século XIX. Na atualidade, o conceito faz parte de construções teóricas em diversas disciplinas, tais como a Antropologia, Sociologia, Economia e outras, e, como iremos analisar, mas fazendo ênfase nas contribuições da Psicologia.

A origem etimológica da palavra encontra-se na cultura clássica, especificamente na Grécia. Para os gregos, contudo, o substantivo *Áxia* estava relacionado apenas com o valor ou preço de uma coisa. Além disso, era utilizado para designar situações meritórias e para

considerar o grau ou o nível da punição a ser aplicada às pessoas; mas não fazia parte dos conteúdos importantes das reflexões filosóficas e ontológicas da Grécia Antiga (Reale, 1991).

Segundo Reale, os gregos davam mais realce ao adjetivo *Áxios* do que ao substantivo referido acima. No caso do adjetivo, cujo significado estava relacionado com ser digno de estima, este era comumente usado para se referir aos guerreiros, estadistas e artistas de destaque (Reale, 1991, p. 132). Autores como Platão e Aristóteles, por sua vez, empregavam a palavra *Ágathon* para se referir ao *Bem* (considerado o valor supremo) como valor. Segundo os textos clássicos, o conceito não gerou, porém, problemas filosóficos específicos para os pensadores da época.

Devemos salientar que, embora o vocábulo não fosse frequentemente utilizado nos últimos séculos, mesmo estando o seu significado presente desde o início da civilização, o seu desenvolvimento *como conceito axiológico e filosófico* surgiu apenas nos séculos XIX e XX (Reale, 1991). Assim, no período clássico pode se falar apenas de uma ontologia, e não de uma axiologia propriamente dita.

Reale faz referência ao assunto esclarecendo o seguinte:

Talvez se possa dizer que, enquanto um sentido não se substancializa plenamente, é sinal de que ainda se encontra em processo de formação ou revelação, o que mostra o contraste impressionante entre o uso da palavra Valor entre os antigos mestres ocidentais e os pensadores modernos, por assim dizer angustiados pelo emprego dominador dessa palavra-chave, tão ligada ao sentimento dos riscos que atualmente ameaçam o destino do homem.” (Reale, 1991, p. 132 – 133).

No contexto do século XX deve-se apontar a posterior emergência, no interior das controvérsias sobre a Teoria dos Valores, da dicotomia entre o *status metafísico* e o *estado subjetivista* do valor. O primeiro define o valor como afastado das relações com o homem, já o segundo considera o modo como o valor é constituído numa estreita relação com o homem e com as atividades por ele desenvolvidas (Abbagnano, 2000). O *Valor* em seu *status* metafísico tem que se diferenciar do *Bem*, cujo significado está presente ao longo da história da Filosofia desde a época clássica. Em uma condição metafísica, o valor se torna independente de suas relações com o homem. Os valores seriam “o dever-ser de uma norma que também não pode se realizar de fato, mas que é a única capaz de conferir verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis” (Abbagnano, 2000, p. 990).

Dentre as perspectivas baseadas no *status* metafísico, o trabalho de Max Scheler, ainda desconhecido por boa parte da Psicologia, pode se tornar um dos grandes aportes para ampliar as compreensões sobre a moral, a ética e os valores. Scheler faz uma importante contribuição sobre os valores que irá impactar os trabalhos de autores notáveis como Gadamer, Hartmann, Sartre, Jaspers, Merleau-Ponty, Chomsky e Ricoeur. Scheler, contemporâneo de Husserl e Heidegger, não teve o destaque que estes últimos tiveram, mas criou uma visão fenomenológica

que amplia a forma de encarar o tema dos valores, bem como uma perspectiva lógica sobre a configuração dos sistemas de valores que não pode ser esquecida nem desconsiderada na Filosofia, menos ainda na Psicologia.

Segundo Scheler, o conhecimento dos valores não é atribuído apenas do indivíduo, porém, tampouco a emergência dos valores se limita à uma criação do coletivo. Muito pelo contrário, a realização material dos valores apresenta uma relação mútua com as formações sociais. Levando em consideração esses princípios, ele propõe que a história pode ser vista como o resultado de uma série de valores coconstruídos ao longo do devir tanto do indivíduo, quanto do grupo. Segundo Scheler “As ideias, porém, não existem antes das coisas, nem nelas, nem depois delas, mas com elas” (Scheler, 2008/1928). Segundo Scheler, os valores são coconstruídos na experiência individual e social, as relações entre o eu e os outros são fundamentais na configuração tanto da individualidade como da coletividade. Ele reconhece uma condição universal dos valores nos indivíduos, no entanto aceita uma objetividade social que permite às coletividades suscitar e produzir valores previamente estabelecidos.

Queremos salientar que algumas das noções presentes na proposta teórica de Scheler parecem estar próximas das considerações que a Psicologia Semiótico-Cultural faz atualmente. A separação inclusiva e a consideração dos processos de coconstrução podem-se relacionar, de alguma maneira, com as ideias dele. O começo do século XX testemunhou o auge de posicionamentos filosóficos e axiológicos que parecem ter tido forte influência sobre complexos modelos teóricos, inclusive sobre perspectivas psicológicas europeias observadas nas primeiras décadas deste século.

Este breve resumo sobre alguns aspectos filosóficos dos valores sublinha o importante papel das noções filosóficas sobre os posicionamentos e ideias psicológicas. Nossa abordagem envolve, assim, aspectos fenomenológicos, afetivos e relacionais, e também ideias expressas ao longo da história da filosofia. Contudo, podem surgir algumas perguntas sobre este tema. Por que fazer um percurso de natureza teórica sobre a origem das noções de valores, moral e ética? Por que é discutido esse assunto? É o que veremos aqui.

Na parte final do capítulo vamos abordar, de forma geral, algumas questões que envolvem conceitos tais como ética e moral em associação com os valores, e noções da tradição filosófica nos oferecem, assim, um enquadramento para a compreensão de novas relações teóricas. Precisamos construir pontes conceituais que nos permitam a criação de relações teóricas entre noções filosóficas, antropológicas e psicológicas. Desta forma, buscamos contribuir com a discussão teórica que vem sendo feita pela abordagem semiótico-cultural.

A maneira com que tem sido abordada a noção de valor na Psicologia gera uma questão de difícil compreensão. Os valores estão em relação estreita com as categorias presentes nas discussões sobre ética e moralidade. Freitag (1992) faz um percurso através dos diferentes modelos filosóficos que explicam as concepções de ética e moral, e propõe ideias interessantes

para entender o desenvolvimento de valores no Ocidente. Em particular, cabe destacar a análise feita do mito de Antígona. Através da análise do mito, a autora identifica dois conceitos que, posteriormente, podem estar relacionados com as questões de cultura individual e coletiva, e com as noções de autonomia e liberdade.

Segundo Freitag (1992), a tragédia grega tinha três funções básicas: a expressão artística, a educação pública e a função catártica. Segundo essa linha, a autora apresenta uma reflexão e análise do mito de Antígona. Essa análise leva em consideração aspectos relacionados com os fundamentos epistemológicos de uma psicologia semiótico-cultural. Freitag salienta que

Antígona representa a lei divina (do *oikós*, ou seja, da família grega), em nome da qual enterra o irmão e contraria o tirano de Tebas. Creonte representa a lei dos homens (da *polis*, isto é, do Estado grego) em nome da qual condena Antígona à morte ferindo a lei do *oikós*”. (1992, p. 23).

Ou seja, existe uma tensão entre o social e o familiar a respeito da moral, do coletivo e do privado, sendo a família considerada a pedra angular da organização dos princípios e valores na vida dos indivíduos. Existem tensões sobre como os sujeitos devem estabelecer negociações (de significados) com o contexto para se adaptar e se posicionar em relação aos modelos canalizados pela cultura.

Freitag (1992) propõe uma distinção entre as noções de ética e moralidade. Para ela, a ética pode ser definida como uma dimensão de natureza social e coletiva que envolve aspectos políticos das relações entre os seres humanos. Por outro lado, argumenta em relação à moralidade, temos que nos basear em princípios subjetivos nas relações com os outros. Porém, este tipo de divisão deve sempre considerar que os processos humanos, em todos os níveis, se baseiam em mudanças. É por isso que não se pode argumentar a favor da existência de uma divisão taxativa entre essas duas dimensões. Os processos de desenvolvimento da ética e da moralidade, na relação sujeito-coletivo, são submetidos a mudanças, transformações e reestruturações constantes de significados culturais e sentidos individuais.

Ainda nessa discussão, se destacam as relações de tensão entre autonomia e dependência, como observou Giddens (2001), que são fundamentais para o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento das sociedades (ênfase de sua abordagem). Acreditamos ser possível estender essa tensão entre autonomia/dependência ao que foi proposto por Freitag a respeito das noções gregas de *Oikós* e *Polis*. É possível estabelecer ligações entre a dicotomia de Giddens e a tensão entre *Polis* e *Oikós* descrita por Freitag e usá-las para analisar a relação entre sujeito e contexto. As duas últimas noções estão mais próximas da discussão psicológica sobre os valores. Nas interações entre sujeito e família são canalizados significados e orientações para crenças e motivações que acabam se tornando em princípios gerais a definir o comportamento

(conceito de *Oikó's*). Da mesma forma, a ação e o impacto da sociedade e, principalmente, dos sistemas de lei (o conceito de *Polis*<sup>2</sup>) canalizam e criam regulamentações e restrições sobre quais devem ser – ou são – os valores, a ética e a moral do grupo. No meio dessa tensão encontram-se as relações entre sentido/significado, e entre cultura pessoal/cultura coletiva (Valsiner, 1998, 2007b).

Baseados no que foi apresentado por esses autores podemos dizer que os seres humanos utilizam os valores como instrumentos de regulação da ação. Da mesma forma, quando se analisa as propostas de Freitag e Giddens verifica-se que os valores são categorias construídas em cenários de alta complexidade, volatilidade e fragilidade. Portanto, eles não são construídos por simples exposição ou repetição de situações particulares. Os valores são trabalhados no interior de camadas semióticas que vão desde a camada histórico-social da comunidade, passando pelas formas de organização do Estado-Nação, até às camadas de nível subjetivo. No caminho destes processos ainda existem as camadas feitas das relações e significações familiares e sociais, até chegar aos modos específicos pelos quais os significados coletivos se convertem em sentidos individuais, que constituem a cultura pessoal (Valsiner, 1998).

Devemos sempre ter em mente que qualquer posição que tenhamos em relação às noções de ética e moralidade, precisamos estar atentos para manter um olhar bem longe do simplismo e do maniqueísmo. Conceitos e princípios morais devem sempre ser elaborados no sentido de evitar dualismos e antagonismos, os quais se baseiam em visões radicais, fundamentalistas e divisionistas sobre as relações entre o *ingroup* e o *outgroup*, o que sempre leva a justificativas preconceituosas para ações de eliminação e/ou exclusão dos 'outros'.

### **Abordagens Tradicionais na Psicologia: Valores e Moralidade**

Neste trecho, apresentamos de forma sucinta algumas das perspectivas psicológicas para a compreensão do desenvolvimento dos valores. Essa apresentação tem uma natureza mais descritiva e não pretende um aprofundamento teórico em cada abordagem.

Algumas perspectivas psicológicas supõe um desenvolvimento padrão, uniforme das capacidades psicológicas, especialmente dos comportamentos e capacidades cognitivas. Estas correspondem a uma perspectiva epistemológica que considera os processos psicológicos sobre a moral como fenômenos da natureza, biologicamente estabelecidos e cuja finalidade é preestabelecida pelas disposições da espécie (Prinz, 2008). Em adição a isto, os avanços obtidos pela pesquisa neuropsicológica nos últimos 15 anos têm criado a ideia do desenvolvimento como um processo vinculado estritamente aos genes. Essas perspectivas propõem que as mudanças psicológicas nas crianças são causadas por disposições da espécie (incluindo

---

<sup>1</sup> *Oikós* é uma palavra de origem grega que significa casa. Contudo, deve se entender como a unidade básica da sociedade em qualquer Cidade-Estado.

<sup>2</sup> *Polis* também tem uma origem grega que pode se interpretar como sinônimo de Cidade-Estado.

disposições genéticas de moralidade). Esses são modelos que se baseiam na ideia de uma causalidade linear, de natureza especialmente biológica (McGrath & Johnson, 2003).

Por outro lado, existe também uma longa tradição apoiada em explicações centradas nas causas externas e condições ambientais. Modelos desenvolvidos desde perspectivas comportamentais tais como o de Skinner e o de Bandura (anos 60 e 70) levaram ao surgimento de perspectivas como aquelas denominadas “teorias dos quadros relacionais” (Hayes, Gifford & Hayes, 1998). Nesses modelos o desenvolvimento psicológico tem sido visto como um conjunto de comportamentos governados por regras que são aplicadas para dirigir e determinar as ações dos sujeitos. Estas posições neoskinnerianas argumentam que o comportamento moral seria controlado por repertórios relacionais e seguimento de regras, sendo que essas regras também podem se organizar através de regras verbais (Hayes, Gifford & Hayes, 1998):

Do ponto de vista comportamental, o comportamento “deliberado” é guiado por formulações verbais das consequências da ação. Sendo assim, fazer o que é “certo” é inerentemente uma questão de responder com base em uma categoria verbal abstrata estabelecida de forma convencional. (p. 255)

Neste caso, a configuração de regras verbais faria parte do processo de desenvolvimento moral do sujeito, pois seus comportamentos são regulados por regras e contingências específicas, de acordo com perspectivas comportamentais contemporâneas.

O Estruturalismo que caracteriza a obra de Jean Piaget também oferece alguns elementos teóricos que ainda tem um enorme peso na compreensão psicológica. Para Piaget, o desenvolvimento é um processo recorrente de construção de mecanismos, estruturas e funções pelas quais são organizados os processos psicológicos. As configurações e a gênese do pensamento são eixos fundamentais da teoria para explicar as características do pensamento ao longo da infância, e esse modelo de infância é usado para dar conta das estruturas gerais de pensamento nos seres humanos. Segundo o autor, estruturas como as sensório-motoras, pré-operatórias, operatórias concretas e operatórias formais cumprem um papel fundamental não apenas sobre a cognição, mas também na organização moral do indivíduo.

Para Piaget (1994/1932), o desenvolvimento moral implica em relações sociais. No entanto, essas relações, e a compreensão destas relações, estão submetidas aos processos de desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas na criança. Isto significa que o desenvolvimento das estruturas lógicas tira a liberdade de ações e verbalizações na interação e faz com que as mudanças morais dependam de estruturas do tipo cognitivas construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, as estruturas lógicas serviriam de referência para o pensamento moral da criança.

Segundo o autor, a criança nos primeiros anos está submetida aos critérios morais externos que lhe são impostos, mediante a criação, pelo adulto, o que caracteriza a heteronomia como uma forma de se relacionar de forma dependente e fixada pelas regras e normativas

externas ao sujeito. Depois, ao longo do desenvolvimento a criança pode se descentrar dos critérios externos e se posicionar com relação a critérios morais próprios. A passagem da heteronomia para autonomia moral gera importantes mudanças. Na autonomia a criança consegue definir patamares, limites e criar formas específicas de autorregular as ações próprias, levando em conta o seu ponto de vista, mas também incluindo o que os outros podem pensar ou sentir.

Nesse sentido, as dicotomias (figural/operatórias, por exemplo) presentes na perspectiva piagetiana resultam úteis para a compreensão do desenvolvimento moral e dos valores humanos. Para o autor, as dicotomias são maneiras de explicar como as tensões se constituem nas dinâmicas das mudanças, bem como a forma de compreender o porquê as crianças precisam agir de formas singulares em momentos específicos do desenvolvimento. As transformações do pensamento (cognitivo ou moral) têm a ver com variações entre dicotomias como parte/todo, figural/operatório ou heteronomia/autonomia e outras propostas ao longo da sua teoria.

Contudo, é muito importante destacar que, para o autor, os processos de mudança das ações morais não dependem apenas dos estágios de desenvolvimento. Aliás, ele propõe que a solução das tensões entre os extremos da moral heterônoma e autônoma é que faz com que os sujeitos se desenvolvam e alcancem fases mais dirigidas pela autonomia.

A psicologia, especialmente os modelos propostos na segunda metade do século XX, tem se debruçado em encontrar critérios, índices ou provas acerca da universalidade das ações, da cognição. Nessa mesma direção, o trabalho de Kohlberg constitui-se em importante referencial das teorias sobre o desenvolvimento moral levando em vista critérios universais, sendo uma das mais produtivas contribuições teóricas sobre os valores e a moralidade nos últimos 25 anos. Nesse sentido, os estudos do Kohlberg fazem uma análise pormenorizada das características e posicionamentos das crianças frente a situações e dilemas morais que contribuiu na produção de novas perguntas e formas de pesquisa acerca de critérios, configurações e estruturas morais construídas pelas crianças durante o desenvolvimento, especialmente os juízos morais atingidos através da participação no sistema escolar.

Kohlberg propõe uma teoria baseada no raciocínio moral, fundamentada nas concepções de justiça presentes nas crianças. Para ele, cada nível, bem como cada estágio comportava uma série de formas ou orientações filosóficas específicas, mas também modos de diferenciar, organizar e categorizar as posições ou os valores que apresentados em determinado contexto ou situação.

A abordagem do autor leva em conta conceitos sobre igualdade, universalidade, equidade e reciprocidade como eixos de análise das perspectivas exibidas pelas crianças. Também devemos salientar a questão relacionada com a tomada de perspectiva prescritiva (*prescriptive role-taking*) como a principal ferramenta metodológica para analisar as variações nas significações e posições ao longo do desenvolvimento. Segundo Kohlberg, existem três

níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) cada um dos quais contém dois estágios que guiam as orientações morais específicas nesse momento do desenvolvimento. Para o autor (Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983), o domínio do desenvolvimento moral parece estar mais perto de noções como justiça, cognição e racionalidade do que de conceitos como contexto, pertença ou coconstrução de relações. Por conta disso, o referencial teórico do autor não consegue atingir um nível de explicação suficientemente claro sobre as inconsistências entre o juízo moral do indivíduo e as ações efetivas exibidas na realidade pelo mesmo indivíduo. Sua concepção teleológica e monotônica do desenvolvimento, seguindo as orientações da teoria piagetiana dos anos 50, criam uma perspectiva solipsista e individualista do desenvolvimento moral.

O projeto de Kohlberg de fincar as bases de sua teoria nas contribuições do Piaget epistemólogo, produz a perda de perspectiva sobre as propriedades contextuais, funcionais, bem como da relevância da ação no indivíduo coconstruída através da relação com os sistemas semióticos e culturais.

Além disso, a perspectiva universalista e a generalização dos critérios morais permitem atribuir um caráter moral único para todos os sujeitos. No que tange ao universalismo ético de Kohlberg é importante salientar suas explicações sobre o universalismo. Para o autor esse universalismo é, de fato, uma perspectiva que permite admitir alguns sistemas morais como estando hierarquicamente acima de outros. Aliás, a formalização das fases e etapas estabelecidas por Kohlberg não permite ir além das considerações estruturais dos níveis e estágios, e cria um modelo fixo, rígido e pouco flexível frente aos diferentes aspectos emocionais, motivacionais e contextuais vinculados no desenvolvimento moral.

Finalmente, é preciso destacar as abordagens baseadas na Psicologia Cognitiva de tradição anglo-saxônica (especialmente as perspectivas de cunho norte-americano) que têm privilegiado posições individualistas e centradas no sujeito autoconsciente e autorreferente. As categorias de autorreferência e autoconsciência têm sido privilegiadas nessas tradições levando em conta a proclividade dos grupos acadêmicos anglo-saxões com respeito a conceitos solipsistas, individualistas e excludentes sobre a realidade psíquica do indivíduo.

Diante das considerações apresentadas acima, vale salientar o trabalho de três autores que oferecem abordagens baseadas em premissas piagetianas e kohlbergianas sobre o desenvolvimento moral: Rest, Damon e Blasi.

O trabalho de Rest apresenta um clássico modelo processual e nos modelos processuais os elementos funcionais são importantes. Estas funções criam relações através dos processos intrapsicológicos que orientam as ações dos indivíduos, os quais são modificados pelos processos de realimentação que recebem do contexto, configurando um processo cíclico. Construtos teóricos como motivação, identidade e personalidade são fundamentais no fechamento dos círculos explicativos dessa proposta teórica.

Segundo Rest (1986) e Rest, Narvaez, Bebeau & Thomas, (1999) existem quatro componentes que, à luz de modelos causais, permitem explicar a emergência de ações morais. O primeiro componente, chamado de *Interpretação* das situações, permite ao sujeito avaliar como as próprias ações poderão promover estados de bem-estar nos outros. A *Formulação*, o segundo componente, é o processo que irá definir o curso de ação que leva em conta a condição moral ideal na situação encarada pelo sujeito. Como terceiro componente o autor propõe a *Decisão* de escolher o ideal moral ou outro valor que irá lhe permitir encarar a situação, ou seja, o sujeito seleciona entre valores concorrentes e decide qual o valor certo diante da situação específica. Finalmente, o quarto componente é chamado de *Atuação*. Esse componente relaciona-se com a maneira como o sujeito age de fato, em relação ao que o sujeito deveria fazer.

Mesmo existindo críticas por parte de Rest sobre o trabalho de Kohlberg, as distâncias reais entre as teorias não parece muito grande, pelo contrário existem convergências epistemológicas importantes. Mas existem diferenças nas explicações referentes às dinâmicas dos processos, Rest parece se separar da ortodoxia kohlbergiana juntando-se a posições que desconsideram o conhecimento como via régia para entender o desenvolvimento moral, levando em conta a falta de aprofundamento na análise sobre as significações e relacionamentos que se encontram em jogo nas interações entre os indivíduos e o contexto.

Damon (1984) igualmente baseia sua proposta na releitura de Piaget e Kohlberg, e busca aportar novidades conceituais e metodológicas. Os pontos de destaque da proposta do autor centram-se nos aspectos analisados a seguir. É importante investigar o papel que tem, no desenvolvimento, o que ele chama de divisão (*split*) entre duas moralidades na infância. Essa divisão dá lugar a dois momentos no desenvolvimento: o primeiro estágio de obediência e de restrição na moralidade, e o segundo estágio de cooperação.

Para Damon, o desenvolvimento toma o rumo para a consolidação do *Self* Moral. No entanto, no caminho para alcançar essa consolidação do *Self*, momentos do desenvolvimento como infância e adolescência desempenham um papel fundamental nessa estabilização. Segundo ele, na infância *Self* e Moralidade encontram-se separados, divididos (incomensuráveis). Depois, o processo de desenvolvimento dá lugar a integrações conceituais entre o *Self* e a Moralidade criando sistemas, antes incomensuráveis, abertos, interatuantes e cogerenciados pelas duas instâncias. Damon diz que as formas de estabelecer a moralidade estão ligadas às identidades do *Self*. O sujeito pode assumir posições heterônomas sobre a moralidade, bem como posições autônomas, mas, qualquer que seja a construção do indivíduo, a organização do *Self*, as metas e as crenças serão impactadas.

O último autor que vamos considerar dentro das perspectivas construtivistas/cognitivas é Blasi (1999, 2004). Segundo ele, as teorias acerca do desenvolvimento moral deveriam produzir explicações acerca de como e por que a compreensão moral guia o desejo de agir segundo critérios morais. Para ele, no processo de desenvolvimento, as crianças mais novas

ainda não tem se apropriado das obrigações pessoais, enquanto nos adolescentes o sentido de obrigação está ligado às crenças pessoais, e à integridade pessoal.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que Blasi tenta ir além das posições de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, mas, infelizmente, a herança kantiana acaba por limitar o seu trabalho. Tanto a noção de *Self* como a ideia de personalidade e identidade são aspectos importantes na teoria do Blasi, aspectos que vale a pena salientar como contribuições interessantes ao estudo sobre a moralidade.

Blasi propõe que nós estruturamos os nossos sistemas de agencialidade e, a partir disso, criamos a intencionalidade e, posteriormente, a nossa identidade. De fato, a ideia do autor é argumentar que as ações são orientadas pela identidade, mas ele acaba caindo na armadilha de atribuir tudo a escolhas racionais e se esquece dos processos afetivos envolvidos na organização da moralidade. Blasi afirma que o resultado da integração da personalidade (o sucesso do encaixe dessa integração) seria o que chamamos de moralidade. Essa integração é facilitada pela necessidade de consistência que se encontra por trás das escolhas de natureza moral. É essa consistência que, segundo ele, vai permitir ao sujeito a busca de coerência ou consonância das ações graças à moral (racional). Finalmente, temos a dizer que, para o autor, existe uma linha de desenvolvimento lógico que exige a sequência de organização da compreensão moral que leva à identidade moral. Finalmente, essa identidade torna possível as ações morais, e é a conjugação dos diferentes níveis que vai permitir a integração da personalidade.

### **Fundamentos da Psicologia Semiótico-Cultural:**

#### **A Coconstrução Permanente entre Práticas e Valores Culturais**

Sem dúvida, as mudanças epistemológicas, teóricas e metodológicas no campo psicológico durante os últimos 20 anos possibilitou o desenvolvimento de análises multinível no que tange às diferentes dimensões (biológicas, sociais, semióticas, ideológicas, culturais, individuais) que envolvem os fenômenos psicológicos.

As transformações teóricas foram promovidas por autores que rejeitam explicações baseadas em modelos apenas nomotéticos, que desconsideram as opções idiográficas que a Psicologia tem para aprofundar sobre os fenômenos que busca compreender.

O importante trabalho desenvolvido por Vygotsky tornou-se uma revolução epistemológica, teórica e metodológica na Psicologia. Suas contribuições teóricas sobre os processos de desenvolvimento humano e o fato dele trazer à tona os signos como elementos mediacionais entre a consciência e a realidade foram determinantes na transformação da disciplina. O trabalho de Vygotsky levou ao reconhecimento dos relacionamentos (interações) como via régia para compreender os processos de humanização. Isso deu origem a modelos teóricos que enfatizam o papel central da história e da cultura no desenvolvimento humano.

No começo dos anos 90, J. S. Bruner (1990) propõe uma abordagem que deixa de lado as considerações apenas cognitivistas e aponta para o papel fundamental da linguagem, dos signos e das narrativas na compreensão dos fenômenos psicológicos. Ocorrem mudanças inclusive na própria noção de cultura. Este conceito deixa de ser considerado apenas uma variável medida e avaliada nos estudos baseados na perspectiva Transcultural (*Cross-cultural*), e passa a ser levado em consideração como sistema fundamental para a emergência de processos psicológicos, caracterizado pelo entrelaçamento semiótico e afetivo entre o sujeito e a cultura (Cole, 1997, Rosa, 2000, Rosa, 2007, Valsiner 2005). Somam-se a estes aportes teóricos mudanças metodológicas, e modelos que se baseiam na coconstrução entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

As mudanças na abordagem da análise dos dados permitiram o desenvolvimento de modelos que reconhecem o papel das perspectivas idiográficas na pesquisa psicológica. Da conjunção dessas ideias (criadoras de um novo *Zeitgeist*), surgem os trabalhos de autores como Valsiner (1997), Rogoff (2005), Ratner (2002), Cole (1997 Branco e Valsiner (1997), Rosa (2000), Wagoner, (2009) e Rosa, (2007), que têm realizado contribuições baseados em uma perspectiva sociocultural de caráter semiótico e coconstrutivista).

Além disso, o ‘redescobrimto’ dos afetos e das emoções (Branco, 2009; Branco & Valsiner 2012; Valsiner, 2005, 2007a), e o destaque dado para essas categorias, vem contribuindo para mudanças de orientação em todos os níveis da pesquisa psicológica de tradição culturalista. As convergências e similitudes entre diferentes autores conformam o que atualmente se denomina como Psicologia Cultural, com maior ou menor ênfase na dimensão construtivista do desenvolvimento humano, encarnando uma série de pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos mediante os quais se procura explicar os processos psicológicos.

Uma das mais importantes contribuições epistemológicas às perspectivas culturais centra-se no trabalho de Valsiner (2007a, no prelo). O autor elabora a perspectiva cultural dando ênfase ao papel do afeto nos processos de regulação semiótica do desenvolvimento humano, levando-o a denominar esta abordagem como Semiótico-Cultural. Um dos importantes conceitos desenvolvidos pelo autor é o de *separação inclusiva*. Proposto inicialmente por Valsiner e Cairns (1992), o conceito permite a compreensão sobre os processos psicológicos levando em conta a dualidade da natureza desses processos. Segundo Valsiner, o uso da estratégia de separação inclusiva procura dar conta dos modos de organização do sujeito no marco do entrelaçamento que ele tem com o contexto:

O segundo modo de separar um fenômeno do seu contexto é através da separação inclusiva: o alvo é diferenciado do contexto, mas o contexto é mantido na análise subsequente, porque é considerado interdependente no fenômeno. Embora a ênfase na pesquisa é sobre o fenômeno/objeto, a

relevância do seu contexto é reconhecido na investigação. (Valsiner, 1997, p. 24).

Valsiner diz que a tradição psicológica tem-se centrado, de forma quase exclusiva, em uma abordagem baseada na separação exclusiva. Essa insistência da psicologia em aderir a modelos individuais, solipsistas e que isolam as ações do sujeito, têm trazido como consequência o surgimento de teorias e metodologias pouco pertinentes à realidade dos fenômenos psicológicos. Assim, reconhecer o papel da separação inclusiva é admitir a existência de condições de codependência entre sujeito e contexto, onde existem múltiplas possibilidades do sujeito lidar com as constantes variações do ambiente.

A compreensão dos valores é um aspecto que tem se tornado cada vez mais importante, principalmente na pesquisa semiótico-cultural dos últimos anos. Os valores têm a ver com construções envolvidas de conteúdos afetivos (Valsiner, Branco & Dantas, 1997) que recebem influência dos afetos estabelecidos nas relações com outras pessoas e dos processos de semiose coconstruídos ao longo de tais relações nos contextos culturais. Da mesma forma, Valsiner argumenta que os valores são “recursos humanos básicos de orientação afetiva ontogeneticamente internalizados; porém, sua externalização pode ser observada em diversos aspectos da conduta humana” (Valsiner, 2007a, p. 314).

Os valores correspondem não apenas a formas apropriadas de se comportar, nem a estilos mascarados de agir na busca de tirar vantagem dos relacionamentos com os outros. Os conceitos desenvolvidos desde a perspectiva semiótico-cultural permitem realçar o papel dos valores como categorias antecipatórias da realidade (futuro). Igualmente, os valores permitem a compreensão das motivações e crenças nas formas como os sujeitos se defrontam diante de variações e mudanças constantes no contexto.

Na mesma linha, sob a perspectiva semiótico-cultural, existe uma estreita relação entre as práticas culturais e a dimensão semiótica, a qual é povoada por valores, motivações e crenças. São processos bidirecionais de coconstrução de práticas e de crenças/valores. A bidireccionalidade é um dos fundamentos da explicação dos fenômenos psicológicos, e os significados e práticas são coconstruídos, codefinidos e cotransformados ao longo das trajetórias ontogenéticas dos sujeitos.

A lógica dialética para a análise dos processos de desenvolvimento é outra característica da perspectiva. O desenvolvimento não é visto como uma sucessão de estados definidos e consistentes, mas, pelo contrário, é baseado em um fluxo caracterizado por mudanças constantes. Mudança significa que nada se encontra em estado permanente, porém, as alterações do sistema exigem que ele tente se reestabelecer a cada momento. Da mesma forma, as noções de transição desempenham um importante papel na compreensão nos processo de desenvolvimento. As transições significam os processos de ruptura, passagem e adaptação dos processos psicológicos humanos.

De acordo com o modelo semiótico-cultural, devemos sempre ter em mente que a maneira como a cultura orienta os significados e práticas que dão conteúdo aos valores, à ética e à moral encontra-se relacionada com processos de internalização ativa por parte do indivíduo. A cultura canaliza ou guia esses significados, levando a uma internalização caracterizada por uma natureza subjetiva. Os produtos semióticos internalizados podem ser externalizados (também de forma ativa, transformada) em diferentes contextos sociais, proporcionando uma realimentação das práticas e significados que circulam na cultura. (Branco, 2006, 2009; Branco, Freire & Barrios, 2012; Valsiner, 2007; Branco & Valsiner, 2012).

Nesta seção do texto, descrevemos, em geral, os principais pontos a serem considerados a partir das abordagens semiótico-culturais. Mais adiante neste trabalho, no Capítulo 3, teremos um aprofundamento sobre os conceitos e ideias teóricas mais importantes da perspectiva adotada e que irá nortear o trabalho de análise de dados e discussão da nossa pesquisa.

## **Capítulo 2**

### **Configurações Afetivo-Semióticas Orientadoras do Desenvolvimento de Valores Sociais e a Questão do Conflito**

O propósito deste capítulo é apresentar alguns dos conceitos e elaborações teóricas, principalmente a partir das contribuições realizadas desde a antropologia e a sociologia. Os conceitos de disciplinas diferentes da psicologia auxiliam a esclarecer algumas das questões discutidas nesta pesquisa. Assim, vamos explorar a possibilidade de um diálogo entre estes conceitos e a perspectiva semiótico-cultural.

Inicialmente, vamos analisar as implicações das interações entre sujeito e cultura na emergência e organização da noção de poder como recurso de controle e submissão nas relações humanas. Nosso principal objetivo é apresentar algumas das contribuições desenvolvidas por outras disciplinas para que possamos ter uma maior amplitude na compreensão dos conceitos como o poder e as relações que podem se estabelecer a respeito de noções como violência e paz. A discussão entre as noções de violência e paz seria incompleta, porém, se não considerarmos o papel do conflito. Qualquer processo que envolve tanto a paz como a violência deve considerar esse debate, por isso, no final deste capítulo apresentamos algumas ideias a respeito do conflito como categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento de valores. Infelizmente, a noção de conflito tem sido pouco considerada e mal utilizada por parte dos pesquisadores e teóricos na psicologia, e o conflito é frequentemente associado a noções negativas ou ruins. Entretanto, o conflito faz parte do processo natural da vida e não apenas se relaciona com a violência e destruição. Conflito é dinâmica, movimento, mudança e transformação. Assim, poder, violência, paz e conflito, além de outros conceitos como valores construtivos e não construtivos, fazem parte da discussão.

#### **O Poder**

O poder é uma das noções que mais têm sido tratadas no campo da sociologia. Embora seja uma noção muito complexa, vamos nos aproximar do conceito de forma ampla destacando seus aspectos mais importantes. Vale a pena salientar que a psicologia tem pesquisado sobre a questão do poder, porém as abordagens que utiliza se baseiam em aspectos sociais muito gerais e, assim, essa disciplina parece não ter analisado e aprofundado nos processos semióticos vinculados a relações que envolvem o poder.

Iniciamos com o que a dimensão sociológica tem dito sobre o poder. Bobbio (1984) afirma que o poder, seguindo Hobbes, “se baseia nos meios para obter uma vantagem” (p. 32) e acrescenta:

O poder define-se como uma relação entre dois sujeitos onde um impõe ao outro sua vontade e lhe determina, mesmo contra a vontade, o comportamento. Como, porém, o domínio sobre os homens não é fim em si mesmo, mas apenas um meio para obter qualquer vantagem ou, mais exatamente, os efeitos desejados... a definição do poder como tipo de relação entre sujeitos deve ser integrada na definição do poder como posse dos meios, a saber, domínios sobre os outros e domínio sobre a natureza” (Bobbio, 1984, p. 32).

Claramente, o poder aqui está concentrado nos meios e não necessariamente se torna um fim. O poder favorece outros objetivos almejados pelo sujeito ou pelo grupo. O controle sobre os meios de obter e manter o poder torna-se o mais importante objetivo para muitas pessoas. O poder cria relações desiguais e essa desigualdade abre a brecha para produzir submissão e controle.

O poder, segundo as abordagens sociológicas, é um dos principais instrumentos para estabelecer o controle social, e a violência é uma das mais antigas estratégias para demonstrar que a utilização do poder e o controle estão relacionados de maneira direta com a dimensão política. Ou seja, a violência está ligada de forma inerente ao poder e, portanto, a violência legítima práticas, hábitos e rituais para garantir que existam, de alguma maneira, formas de controle de uns indivíduos sobre os outros, através de ações que obrigam os demais à obediência. Bobbio (1984) salienta que através do poder se procura a subjugação do outro e que, no caso do poder político, o controle e a regulação dos demais se convertem em um “poder para exercer poder ou influência sobre os outros ou para resistir a esse exercício” (Schmitter, 1979, p. 33).

Por sua parte, Giddens (2001) diz que os sistemas de poder estão sempre na tensão entre autonomia/dependência. Esta tensão se evidencia em como os sistemas sociais regulam as ações e sua organização para criar regularidades estáveis que derivarão em hábitos e regras com os quais os aspectos simbólicos e reais das ações dos sujeitos dominados são controlados. Como Giddens bem aponta (2001, p. 35): “Ele é, no entanto, mais intenso e durável quando se faz presente, silenciosamente, por meio da repetição de práticas institucionalizadas”. Giddens (2001) faz uma notável elucidação ao afirmar que:

O “poder”, em um sentido bastante generalizado, significa a “capacidade transformadora”, a capacidade de intervir em um determinado cenário de eventos de forma a alterá-los. A conexão lógica entre a ação e o poder é de suma importância para a teoria social, mas o significado “universal” de poder, assim subentendido, necessita de um refinamento conceitual considerável se for utilizado no interesse de uma pesquisa social substantiva.” (p. 6).

Vale a pena nos determos sobre o que essa afirmação em relação ao poder nos convida a refletir. O poder é tradicionalmente visto como uma forma de relação que busca criar submissão e dominação sobre os outros (consideração que se encontra principalmente nos modelos sociológicos), sendo aqui apenas considerada uma perspectiva negativa da noção de poder.

Contudo, Giddens afirma que o poder parece se vincular com as possibilidades de transformar, de mudar (interações, significados, objetos, pessoas, e até culturas), deixando em aberto possibilidades para essa transformação. Assim, é possível pensar que o poder se constitua em uma espécie de supervalor que pode levar a emergência de valores tanto de natureza construtiva, no sentido de benefício coletivo, como de natureza não construtiva, no sentido do autoritarismo e dominação. As motivações, crenças e significados sobre si mesmo e sobre os outros podem estar, assim, associadas a diferentes posicionamentos em relação ao poder.

O poder existe como fato inerente à própria organização das sociedades humanas. No entanto, devemos reconhecer que, na realidade, muito frequentemente o poder é uma dimensão das relações com os outros que está vinculada a sistemas semióticos relacionados com o controle, autoritarismo, submissão, exclusão e violência. Demonstrar que alguém detém o poder, através da exclusão e demarcação de limites para a ação dos outros, é uma forma de legitimar o comportamento dominante. Em termos gerais, o poder é usado para obter este domínio sobre as pessoas e sobre a vida. Nossas sociedades, mesmo aquelas consideradas mais democráticas, não privilegiam o uso do poder compartilhado sob a forma, por exemplo, da cooperação e colaboração entre os indivíduos. Podemos perceber isto nas práticas sociais e nos significados que circulam nas relações sociais, sendo difícil identificar exemplos de solidariedade e ajuda entre as pessoas. De fato, a democratização do poder é um dos pontos mais cobrados no exercício da política de governo. Há uma perda de sentido do que vem a ser os serviços públicos que devem ser prestados a população, pois estes ficam em segundo plano diante dos interesses individuais dos privilegiados governantes, que se esquecem das ações inclusivas que o poder deveria gerar.

Madureira e Branco (2012) argumentam com base nas ideias de Foucault (1996) que o poder não é uma coisa ou uma entidade, mas sim um sistema semiótico que se encontra intimamente ligado à dinâmica da relação estabelecida entre forças que tentam submeter, e outras que tentam resistir à subjugação. O poder diz respeito aos modos de significação/sentido das relações com os outros. A possibilidade de pertencer ao grupo A ou ao grupo B cria um leque de possíveis relações de/com o poder. O poder não é uma entidade e, portanto, não existiria como algo que é tangível, mas ele existe nas relações, práticas, emoções e pensamentos, e é promovido/ incentivado ou reprimido/expulso em conformidade com determinadas dinâmicas.

O poder – como já foi mencionado – pode ser, assim, considerado como um supervalor. Afinal, todos, em maior ou menor grau, necessitamos ter algum tipo de poder para realizar alguma coisa. A questão que se coloca é se a busca do poder irá promover a emergência de

ações de paz ou violência<sup>3</sup>. A seguir, apresentamos algumas das ideias que autores não psicólogos propõem sobre a noção de violência e, depois, vamos abordar a noção de paz.

### A Violência

Violência e paz são substantivos, ou seja, são signos que representam uma substância. Contudo, a noção de substantivo não tira a condição de ação que pode acompanhar esse tipo de substantivos. Ações de violência ou de paz expressam a forma como sentidos/significados são coconstruídos ao longo da vida e como eles representam os modos característicos de relacionamentos com os outros.

No contexto das relações sociais, a violência ou a paz expressam-se mediante ações explícitas e regras que dizem respeito à qualidade das interações humanas.

No que tange ao conceito de violência, Weber (1999) aponta que essa noção faz parte de todas as relações humanas. Ele amplia o conceito a ponto de argumentar que a violência deve ser entendida como qualquer busca de alterar, por meio de ações específicas, o comportamento do outro. De forma mais específica, porém, a violência também pode ser entendida como uma relação baseada na coação física ou simbólica, independente das condições nas quais essas relações são criadas. Para Giddens (2001) a violência se converte na expressão extrema e irregular do conflito. Para ele o conflito pode ser entendido como condição imanente e irrenunciável das tensões existentes no mundo da vida e no mundo social. Neste marco, Giddens propõe, assim, um vínculo estreito entre poder e violência.

Weber destaca que o monopólio dos meios de violência só tem êxito nos Estados-Nação, e também salienta que a violência controlada é legitimada e regulada pelo próprio Estado, e seus cidadãos devem capitular às regras que controlam a violência por parte do Estado.

Por sua vez, Agamben (2004a, b) utiliza a noção de campo para aprofundar o estudo dos Estados de Exceção e o uso da violência. Ele utiliza a noção de *homo sacer* (homem sacrificável) para mostrar como o sujeito pode se tornar alvo de atos de violência que suspendem ou mesmo eliminam as suas condições biológicas, políticas e até morais. Isto ocorreu de forma evidente, por exemplo, nos campos de concentração nazistas, e nas ações ou omissões de vários Estados nacionais contra populações específicas. Nessas ações o Estado (ou um grupo específico) desconhece todos os direitos de seus cidadãos (ou de outros indivíduos) e exclui todas as possibilidades destes como seres humanos, para torná-los em *homo sacer*.

A expropriação da condição ética, moral e biológica dos outros, no caso da categoria *campo*, parece fluir até outros cenários de forma encoberta mas real, como no caso dos feitos cometidos por certos atores em conflitos armados, no roubo cotidiano de vidas nas grandes

---

<sup>3</sup> Violência e Paz são dois são opostos naturais que devem sempre ser levados em conta nas análises, mas também mantém uma relação de separação inclusiva entre si.

idades, na retaliação e nas justificativas usadas para eliminar, excluir, desconsiderar e até matar os outros. Os grupos dominantes buscam reduzir as condições de subjetividade das pessoas (assimetria de mutualidade segundo o Valsiner, no prelo) e o controle dos sistemas simbólicos, de forma a obter todo o controle sobre estas pessoas, através da difusão de valores, rituais e ações que banalizam a violência tornando-a uma presença comum e naturalizada no contexto social.

Contudo, a violência é um conceito que parece escapar as possibilidades de uma definição compreensiva. Talvez pelo nível de abrangência que as ações violentas têm e pelas múltiplas origens dessas ações, associadas a situações diversas, afetos e práticas sociais que adquirem complexos significados.

Bowman propõe que a violência tem semelhança com um espaço integral que é arrombado. Para ele, a violência envolve significados associados com quebrar e profanar e argumenta que a violência está vinculada com a ideia de agir de forma que possa se evitar uma intromissão real ou simbólica por parte de outros. Bowman também define a violência como uma forma de fixar os limites que vão se tornar em sistemas de imobilização ou de regulação das ações dos outros que são percebidos como ameaça e que podem chegar a ser perigosas para os grupos de poder. Ele faz ênfase em dizer que a violência é uma força que favorece a criação de integridades (*integrityes*), porém também leva à criação de formas de violação, destruição e poluição dos outros.

A violência parece ser muitas vezes considerada uma entidade pré-existente e que emerge, do nada, nas ações do indivíduo. Nesse caso, a violência tem sido associada com aspectos evolutivos da espécie e que fariam parte das formas de regulação das ações de competição humana. Porém, esse tipo de argumentos parece ter muitas dificuldades de ser mantido por causa do papel que a cultura tem como fator promotor e regulador de ações de violência, e a significação histórico-cultural das ações que envolvem a violência.

Bowman (2001) propõe que por trás das ações violentas podemos sempre achar uma diferenciação taxativa entre eles (*outgroup*) e nós (*ingroup*). Para o autor, os aspectos políticos ajudam na configuração desse tipo de fronteira ao longo do tempo:

No decorrer do desenvolvimento dessa ideia eu tenho mostrado que a identidade política constitui fronteiras que vem a delimitar um “eu” ou “nós” e exclui - às vezes violentamente – os outros. (p. 42)

Além disso, Bowman (2001) complementa o argumento dizendo que:

Cheguei a sugerir que as comunidades, como os indivíduos, desenham fronteiras não tanto para afirmar a sua presença, mas para excluir a influência dos que são percebidos como uma ameaça para a persistência dessa presença. (p. 42).

Finalmente, Schöder e Schmidt (2001) têm se debruçado na análise e compreensão da violência e do conflito. A ideia de conflito (que será analisada depois) tem se associado, segundo eles, com a competição desenvolvida pelo processo evolutivo. Na perspectiva evolucionista a violência surge como consequência dos conflitos que emergem em contextos competitivos, porém Schöder e Schmidt argumentam que existe ampla evidência que contradiz essas afirmações. Para eles, os conflitos não necessariamente são resolvidos através de processos violentos, pois existe a possibilidade de deslocamentos, do intercâmbio ou da marcação de territorialidades como formas de solução de conflitos. Citando Simmel (1904), eles propõem que a violência deve ser entendida como um evento sincrônico, como uma forma de relação social entre indivíduos e grupos que têm objetivos específicos a alcançar tanto no nível intragrupal, como intergrupar.

Para Schöder e Schmidt (2001), a violência está muito além de ser apenas um comportamento de natureza instrumental. Chamam a atenção para o fato de que a violência é uma prática que está situada em um contexto histórico, tem aspectos simbólicos e culturais que agem como promotores desta violência no contexto cultural, muitas vezes organizado em estruturas também violentas. Segundo os autores, a violência é

A afirmação do poder ou... um ato que produz dor física considerado como legítimo por parte do executor... Uma vez que o ato violento é realizado de forma relativamente fácil e, ao mesmo tempo, é altamente visível e concreto, este torna-se uma maneira muito eficiente de transformar o ambiente social e encenar uma mensagem ideológica perante a audiência pública. (Schöder e Schmidt, 2001, 3.)

O que enfatizamos aqui, através do trabalho de Schoden e Schmidt, é a importância que têm os processos sociais na organização de ações violentas. Os valores sociais relacionados ao uso da violência estão na própria origem da violência, valores não construtivos promovem essas ações, valores construtivos regulam e impedem a emergência dessas ações. Os processos históricos, culturais, simbólicos e sociais que envolvem a configuração de valores no grupo podem se constituir em poderosos canalizadores de significações que vão desencadear sentidos/significados não apenas sobre o que o indivíduo acha sobre ele mesmo, mas sobre o que ele acredita e atribui aos outros. Assim, são gerados os valores, ou campos afetivos hipergeneralizados, carregados afetivamente que orientam a direção das ações do sujeito em relação aos demais (Branco, 2012).

### **A Paz**

O acelerado processo de globalização tem um peso importante no aumento das interações entre grupos humanos, o que pode resultar em um aumento das possibilidades de atritos e a criação de diferenças que acabam levando à utilização da violência como forma de interação (Salgado & Ferreira, 2012).

Nesse sentido, é preciso considerar e bem analisar a noção de paz. Os significados sobre a paz podem ser analisados em diferentes níveis. Por exemplo, a paz pode se opor à noção de conflito, violência e guerra em sua dimensão social. Contudo, paz também pode se referir a um estado interno (da pessoa). A concepção de paz pode fazer referência a relações específicas em uma determinada situação (como um acordo de paz entre duas facções), ou em nível global, envolvendo toda uma sociedade (resolução da guerra em uma região do planeta). A paz pode ser visto como parte de uma dicotomia (estados de guerra *versus* paz), ou pode ser considerada em função da noção de continuidade (paz como processo). Pode também ser considerada como uma criação coletiva ou individual que envolve ações, emoções e metas. Enfim, são várias as abordagens encontradas sobre esse tópico (Rummel, 1981).

A compreensão das formas como são organizadas relações éticas e pacíficas faz parte dos objetivos da presente pesquisa. A violência, a paz e o conflito são os eixos fundamentais para se compreender as motivações humanas e estes contribuem na construção de relações humanas éticas e morais. Estes, também, permitem compreender os processos de emergência e organização de valores construtivos e/ou não construtivos ao longo do desenvolvimento. Enquanto construto social e psicológico, a paz parece ter sido esquecida ou associada a aspectos pouco relevantes da atividade humana. Segundo Jares (2002), a paz sempre tem sido erroneamente colocada como antônimo da guerra, de forma simplista e pouco reflexiva. A guerra é apenas uma das muitas formas de expressão da violência. A paz precisa, pois, ser concebida como importante processo rumo ao exercício da justiça, igualdade, reciprocidade e respeito.

Devido às suas características e significados presentes nos diálogos da vida diária, noção de paz é bastante difícil de definir. A paz se tornou um conceito com infinitas possibilidades de compreensão, sendo evocado em múltiplos contextos. Dois dos conceitos mais próximos à noção de paz são o equilíbrio e a estabilidade, considerados como condições indefectíveis para a existência da paz. A harmonia e a tranquilidade são algumas das características presentes. Além do acima exposto, existe uma forte tendência a se considerar a paz como uma condição permanente e imutável, na qual as pessoas poderiam permanecer serenas e continuamente “em paz”. Nesse sentido, Galtung (1967) aponta que

Em primeiro lugar, existe uma antiga ideia de paz como sinônimo de estabilidade e equilíbrio. Essa concepção de paz também se refere a estados internos do ser humano, a pessoa que está em paz consigo mesmo. A paz também é considerada como “lei e ordem”, em outras palavras, a ideia de uma ordem social previsível, mesmo que esta ordem seja provocada pelo uso da força e de ameaças do uso da força. (p. 12).

Do mesmo modo, a noção de paz é às vezes definida como a ausência de violência. Alguns associam a paz com o desaparecimento de situações de morte e violência em contextos

específicos, ou seja, situações onde a violência está organizada e sob controle, não afetando as relações entre as pessoas. É o caso da presença de sistemas de regulação externos para tentar “pacificar” as ações de outros (como as ações das UPP da Polícia Militar nas favelas do Rio de Janeiro). No entanto, segundo essa abordagem, a paz não seria afetada por atos de violência esporádica onde mortes acontecem. Pelo fato dessas mortes não envolverem a participação de grupos organizados (gangues, máfias, guerrilhas, paramilitares), isto não afetaria a situação de “paz”. Os incidentes isolados ficam nestes casos em segundo plano, sendo totalmente ignorados.

Depois, existe a ideia de paz como ausência de violência coletiva organizada, em outras palavras, a violência entre os principais grupos humanos; em particular, os países, mas também entre classes sociais e grupos raciais e étnicos, devido à magnitude que as guerras internas podem ter. Vamos nos referir a esse tipo de paz como paz negativa. (Galtung, 1967, p. 12).

O autor apresenta uma terceira definição que leva em consideração aspectos sociológicos e culturais sobre a questão da paz. A “paz positiva” parece estar associada a condições sociais e econômicas que irão definir os conteúdos.

E depois há um terceiro conceito de paz, que é definido com menor clareza. A paz como sinônimo de todas as outras coisas boas da comunidade mundial, em particular a cooperação e integração entre os grupos humanos, com menos ênfase na ausência de violência. Nós temos chamado esse tipo de concepção de paz positiva, que vamos esclarecer mais adiante nesta seção. Por enquanto, vamos acrescentar aqui que este conceito de paz exclui a grande violência, mas pode ser tolerante com a violência ocasional. Este é um conceito que parece ser particularmente prevalente em grupos desfavorecidos (...); [os grupos mais privilegiados] estão interessados na estabilidade, na lei e na ordem, e desinteressados na violência, uma vez que a violência seria dirigida contra este mesmo grupo. (p. 12)

Embora a proposta de Galtung seja bastante interessante e esclarecedora, permitindo-nos compreender as várias concepções que envolvem a noção de paz, devemos lembrar que os aspectos macrossociais não focalizam relacionamentos específicos entre indivíduos e os significados que eles coconstroem. Mas em ambos os níveis, macro e micro, a paz não é um estado e, tampouco, uma condição; em vez disso, a paz está intimamente relacionada com a noção de conflito e suas formas de resolução. A dinâmica do desenvolvimento humano envolve sempre a presença de conflitos (a noção de conflito será analisada a seguir). A paz deve ser entendida, então, como um processo de equilíbrio das partes de um sistema. A paz é uma finalidade, mas sem fim determinado, sem fechamento, e deve ser compreendida como processo permanente das relações entre sujeitos ou grupos.

A maneira como dificuldades e conflitos são conduzidos pode gerar a organização de sistemas em que a paz enquanto processo emerge e pode ser produzida. Dessa forma, práticas culturais, ações, emoções e relacionamentos podem favorecer sistemas semióticos promotores de paz. Isto significa que a paz não está ligada às condições de harmonia, de simples controle

das ações violentas, ou de sistemas de regulação externa criados para prevenir a violência organizada. Muito menos se vincula à ideia de que a paz faz parte das coisas boas que deveriam de ser alcançadas de todas as formas possíveis. Em poucas palavras, a paz é um produto da ação humana, é um processo coconstruído e derivado de ações de cooperação e solidariedade, que exige o desenvolvimento de processos de regulação da competição entre os grupos e de solução construtiva dos conflitos em geral (Deutsch, 1993; Xares, 2002). A paz exige um trabalho planejado, ações de consenso, promoção de interações pró-sociais e o favorecimento de processos empáticos, de maneira a desenvolver sistemas afetivo-motivacionais de natureza pacífica, ao longo das trajetórias ontogenéticas.

### **O Conflito**

O conflito tem sido considerado como uma noção que estritamente faz referência a situações negativas e ameaçadoras. O conflito é uma noção que parece ser vinculada com situações e contextos gerais avaliados frequentemente de maneira negativa. Isso cria uma série de usos cotidianos de significados que acabam levando à popularização de noções de natureza restritiva. Simmel (1904) chama a atenção para este assunto afirmando que o conflito cria a possibilidade de superação de dualismos, trazendo de volta um sentido de unidade entre opostos. Os conflitos geram tensão, e recriam as condições de desenvolvimento de processos desenvolvimentais. O autor define o conflito como “a resolução da tensão entre os contrários... Essa concepção se caracteriza pelo contraste frequente entre ambas as formas de relacionamento e a mera indiferença recíproca entre os elementos” (p. 490).

A ideia de conflito como processo construtivo é muito importante porque traz à tona a questão da separação inclusiva proposta por Valsiner e Cairns (1992). O conflito recria a totalidade da estrutura e reformula a maneira como processos e dinâmicas acontecem. Nesse sentido, Simmel (1904) afirma que “é difícil esperar que exista qualquer unidade social em que tendências convergentes não sejam incessantemente atravessadas por elementos de divergência” (p. 491).

Tradicionalmente, o conflito na psicologia tem sido associado com situações em que existe uma perda de controle dos sistemas de regulação. O sujeito fica preso no conflito de forma inflexível ou radical e se torna instável. Isso faz com que ele vire alvo de situações potencialmente perigosas. Segundo Deutsch (1993), “o conflito é uma característica inevitável de todas as relações sociais. O conflito pode percorrer um caminho construtivo ou destrutivo. O conflito pode se tornar em uma controvérsia inspiradora ou pode gerar uma disputa mortal”. (p. 512)

Nas perspectivas sociológicas existe uma ênfase que privilegia os aspectos macroestruturais da relação entre o indivíduo e a cultura. A falta de análise dos sentidos subjetivos específicos envolvidos em situações de conflito ficam, portanto, totalmente

desapercebidos e não considerados. Isso leva à omissão de aspectos específicos das ações relacionadas com tópicos como a violência, a paz e seu significado para o desenvolvimento humano.

Sendo o conflito inevitável, não podemos criar estratégias para eliminá-lo, mas sim para identificar suas características, consequências e contribuições para o desenvolvimento dos processos individuais e sociais. A condição humana está presa à geração e desenvolvimento de conflitos, consigo mesmo e com os outros e, portanto, está presa às mudanças permanentes em nível individual e coletivo. Sujeitos e grupos encaram o tempo todo tensões e contradições na busca de formas de resolver os desequilíbrios gerados.

Existem conflitos que podemos denominar como construtivos ou destrutivos, seguindo as propostas de Deutsch. Existem dinâmicas que podem acrescentar elementos prejudiciais para os indivíduos e/ou para os grupos. As ações que incorporam valores do tipo destrutivo (antissociais, ou não construtivos) podem caracterizar certos conflitos. Os preconceitos e práticas de punição ou eliminação de grupos específicos podem estar vinculados com a emergência de conflitos destrutivos que conduzem à transformação dos valores e ao surgimento de práticas violentas. Mas apesar desta possibilidade, devemos reconhecer os conflitos construtivos. Estes criam e conduzem ações que são fundamentadas na solidariedade e valores pró-sociais e podem gerar práticas de inclusão e cooperação. Conflitos construtivos também geram impacto sobre as significações do grupo e recriam os conteúdos que são culturalmente canalizados para as próximas gerações. Valsiner (2009) diz que “O conflito é uma resolução para a tensão - e é seguida pela superação da tensão criada pelo conflito, transformando-o em um estado de não conflito” (p. 50).

A noção de conflito é muito importante. Graças a ela, podemos estabelecer que tanto o poder, como a violência e a paz, devem se submeter às dinâmicas dos conflitos (ou seja, dependendo se os conflitos são construtivos ou destrutivos). O poder como tem sido mostrado, não é apenas uma maneira de gerar subjugação dos outros, também está relacionada com a capacidade transformadora que o poder é capaz de gerar. A maneira como ele é canalizado culturalmente como um supervalor pode definir os usos que as pessoas fazem dele. Ações pró-sociais e antissociais estão intimamente ligadas aos significados que tem o poder tanto para o indivíduo, como para a coletividade. Práticas de eliminação ou de serviço em uma sociedade podem estar definidas pelas orientações para metas estabelecidas. Valores *ad hoc* como a vida ou a justiça, por exemplo, acabam por se subordinar a como o poder é significado pelo sujeito (e pela cultura em que se insere), dando origem a padrões de interação e de relacionamento social bastante distintos, como é o caso da violência gratuita *versus* compaixão, por exemplo.

Paz e violência são conceitos profundamente vinculados aos valores sociais. O poder deve ser considerado como um supervalor que orienta as ações de violência ou a paz. O conflito e as estratégias usadas para sua resolução, por sua vez, nos permitem compreender como o

poder é significado em determinado contexto, e como ele se torna um signo norteador que promove ações de paz ou ações violentas na resolução de situações críticas.

As configurações afetivo-semióticas que vão orientar os sentidos/significados do grupo ou dos indivíduos, construto proposto pela perspectiva teórica aqui adotada, são muito importantes para a análise e discussão teórica que estamos desenvolvendo. O conflito é, portanto, uma parte inalienável das interações humanas, e as configurações afetivo-semióticas orientadoras do desenvolvimento (os valores) são ao mesmo tempo dinamizadas, coconstruídas no contexto dos conflitos, como também orientam sua resolução. Entender o papel do poder como estrutura valorativa poderosa e sua expressão através de ações violentas ou pacíficas pode ser um campo de investigação importante acerca da ontogênese dos processos de hipergeneralização, dos campos afetivo-semióticos e dos signos promotores, aspectos fundamentais na emergência dos valores.

## Capítulo 3

### Desenvolvimento dos Valores na Perspectiva Semiótico-Cultural

A questão dos valores tem sido abordada nas ciências sociais e na psicologia, em forma geral, com base em perspectivas que não consideram o caráter dinâmico e desenvolvimental dos valores. Algumas abordagens consideram apenas certas dimensões, ignorando outras. A complexidade dos valores humanos, porém, exige que se considere a multicausalidade envolvida e os diferentes níveis de análise que poderão melhor revelar suas características e qualidades, e em especial, como eles emergem e se transformam no curso do desenvolvimento humano.

Autores como Kohlberg, Levine e Hower (1983), Lourenço, (1998) e Lapsley e Narvaez (2004), em seus trabalhos sobre o desenvolvimento moral, fazem apenas referência periférica aos valores. Por outro lado, boa parte da tradição da psicologia social fornece explicações reducionistas e não desenvolvimentais, associadas a categorias fixas e a relações causais simples, acumulativas e baseadas apenas nas influências genéricas do contexto sobre as formas de agir do indivíduo. Estas explicações desconsideram a importância do tempo e a forma como as crenças e orientações para metas organizam-se no sistema psicológico com o propósito de regular e antecipar o futuro através de as ações no presente (Fogel, King, & Shanker, 2008).

O estudo científico do desenvolvimento humano tem sido cenário de diferentes disputas e discussões epistemológicas e teóricas acerca das transformações que ocorrem nos indivíduos ao longo de suas trajetórias ontogenéticas. As explicações sobre o desenvolvimento têm encarado grandes dificuldades, especialmente por causa das noções mecanicistas e teleológicas existentes nas perspectivas epistemológicas que fundamentam certas tradições. Daí nosso esforço em construir novas perspectivas para o estudo teórico de fenômenos como os valores humanos a partir de uma abordagem mais complexa, sistêmica e caracteristicamente semiótico-cultural.

Seguindo os objetivos do nosso trabalho de pesquisa, vamos fazer uma imersão no que consideramos como aspectos centrais da teoria semiótico-cultural. Esses aspectos serão a base para explicar os processos de ontogênese de valores, especialmente em relação à forma como eles surgem e configuram os processos semióticos que fundamentam os valores (construtivos e não construtivos). Sendo assim, este capítulo destaca a contribuição da teoria dos campos afetivos de Valsiner (2007a, 2012, no prelo) e o papel dos processos de canalização e de internalização e externalização na ontogênese dos valores.

As crianças vivem em contínua interação com novidades e exigências que o contexto lhes coloca. Têm contato, desde cedo, com a realidade das regras e valores morais, e isto resulta em frequentes tensões psicológicas e na necessidade de desenvolver sistemas de regulação das

ações, sendo elas ativas no processo de construção e reconstrução desses sistemas e dos critérios morais utilizados para o julgamento das ações, suas e dos demais (Barrios & Branco, 2007).

Compreender o papel dos signos no desenvolvimento psicológico tem sido um tópico sobre o qual tem se debruçado a pesquisa da psicologia semiótico-cultural nos últimos anos. Sem dúvida, a contribuição de Valsiner (2001, 2007a, no prelo) tem sido fundamental para esse renascimento de questões semióticas e suas relações com a psicologia.

Seguindo esse argumento, não podemos mergulhar no assunto da semiótica sem abordar a teoria sobre os signos desenvolvida por Peirce (1935). A ideia de compreender o que são, quais são seus componentes e como os sistemas de signos surgem é muito importante para a psicologia. Essas noções facilitam o aprofundamento de questões específicas, como o desenvolvimento de valores e as formas de antecipar as ações para enfrentar o futuro por parte dos indivíduos. É por isso que vamos analisar alguns pontos da teoria que consideramos fundamentais deste filósofo americano.

### **A Contribuição Fundamental de Peirce**

Inicialmente é preciso conhecer a noção e os principais conceitos relativos ao signo na teoria de Peirce (1935). Não buscamos explicar todos os aspectos envolvidos em uma teoria tão complexa, porém tentamos detalhar as principais ideias do autor em relação aos signos. Especialmente, estamos interessados em analisar os processos referentes às mudanças que os signos sofrem como resultado das interações e o papel que eles têm na construção, internalização e externalização de valores sociais.

Para começar, devemos dizer que a proposta teórica elaborada por Charles Sanders Peirce tem sido um divisor de águas na compreensão dos processos semióticos e psicológicos. Talvez o mais importante avanço desenvolvido pelo autor seja a ideia de signo. Para o autor, fundamentalmente, os signos são as ferramentas centrais para desenvolver a análise dos processos de construção de significados ao longo das trajetórias de vida dos indivíduos, sempre levando em consideração que essas análises deverão se basear em abordagens que levem em conta a lógica, como o Peirce enfatizava.

Ao longo da sua teoria, Peirce elaborou e reelaborou diferentes formas de definir os signos. Dado que criou várias definições ao longo de seus escritos, consideramos apropriado nos concentrar apenas em uma delas, visto que esta compreende e define o signo abrangendo o maior número de elementos envolvidos, trazendo à tona alguns conceitos importantes para os objetivos da nossa pesquisa. Além disso, existem autores (Marafioti, 1994; Sherif, 1989) que acreditam que esta definição é a que confere maior clareza a respeito da ideia de signo. A definição de Peirce é a seguinte:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa

pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen* (Peirce, CP 2.228, 1934/1995).

Como visto nessa definição, os signos criam, comunicam e mudam os processos na mente. Além disso, os signos são criados, recebidos e transformados nas interações do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Os signos são sistemas criadores, dinâmicos, e que representam o que nós vivenciamos na vida diária. Contudo, os signos não comunicam e transmitem apenas informações em termos cognitivos, mas suscitam a emergência de experiências e emoções com os outros. Embora essas emoções não sejam expressas totalmente, elas abrem a possibilidade de um compartilhamento, como a empatia ou antipatia. No entanto, a estrutura e configuração dos signos é muito mais complexa e precisamos aprofundar a análise dos componentes que Peirce levanta a respeito dos signos.

Levando em consideração a definição dada por Peirce, e seguindo as análises de Marafioti a respeito da teoria do autor, os signos possuem quatro condições para serem considerados como tal: (1) Condição representativa: o signo deve estabelecer uma relação com o objeto ou representar esse objeto. Isso significa que todos os signos têm uma direção para um ou vários objetos na medida em que esses objetos estão “por algo”; (2) Condição presentativa: o signo representa o objeto em alguma forma ou capacidade (*ground*), o signo está em “alguma relação”; (3) Condição interpretativa: o signo determina, potencial ou realmente, um *interpretante*. Assim, o interpretante deve ser entendido como o signo que emerge para facilitar o desdobramento de sentidos/significados novos, a partir do signo original. Isso quer dizer que o signo deve ter a capacidade de criar outro signo equivalente ou mais desenvolvido; (4) Condição relacional: deve existir uma relação inalienável entre signo, objeto e interpretante (triadicidade) que torne possível o fato de todos os componentes precisarem uns dos outros para adquirir sentido (Marafioti, 2004, p. 74).

Um primeiro aspecto a notar sobre o signo é a sua natureza relacional, isso significa que está sempre envolvido em algum tipo de vínculo. Não é um sistema solipsista, assim como a mente humana tampouco é um sistema isolado de relações e afetos. Da mesma forma, o signo torna presente o objeto que ele representa. Ele permite trazer à tona as experiências, emoções e conhecimentos sobre esse objeto. Isto significa que a necessidade de uma abordagem sistêmica é fundamental na proposta do Peirce. Os signos são constituídos por elementos relacionais, isto é, que configuram dinâmicas e relações que se definem, coexistem e se desenvolvem.

Os signos cumprem a função de estabelecer relações entre o objeto, o contexto histórico-cultural e o sujeito. Os seres humanos arranjam a realidade (criam *representamens*) se baseando na emergência de sistemas semióticos, por meio dos quais configuram relações com os outros e com a realidade (*objetos*), relações cujo propósito é facilitar a apropriação e

ressignificação dos usos, práticas e ações mediante o recriar de sentidos/significados tanto em nível individual como coletivo (*interpretantes*).

Os signos vão permitir o desenvolvimento de processos de autorregulação da ação individual, mas também a coregulação de ações mediante regras estabelecidas coletivamente. Esses sistemas de autorregulação das ações individuais e coletivas são criados mediante processos de canalização cultural estabelecidos nos grupos humanos e que fazem parte das maneiras de vincular o sujeito com o contexto sociocultural.

O acima descrito está presente nas interações entre adultos, adultos e crianças e entre crianças. Como podemos ver, os signos canalizam e norteiam os significados das ações, porém, eles também são reconfigurados pelas experiências subjetivas dos indivíduos (adultos ou crianças), bem como são submetidos a processos de mudança. Os signos, na perspectiva peirciana, não são apenas representações que se encontram “na cabeça” dos sujeitos, pelo contrário, ele propõe uma perspectiva ampla para dar conta das análises relacionais entre o indivíduo e os contextos (Rodríguez, 2006; Valsiner, 2007, no prelo).

Nessa breve referência a contribuição seminal de Peirce, é preciso identificar algumas das características específicas dadas pelo autor com referência aos signos. Essas noções vão além de uma simples classificação, pois mantém entre si relações conceituais importantes para a compreensão dos tópicos desta pesquisa.

No caso das classes de signos, é importante voltar às relações existentes entre essas categorias e as maneiras como são organizadas as ações ao longo das trajetórias ontogenéticas. A realidade que vai sendo criada pela pessoa em desenvolvimento não é uma representação individual (solipsista) criada pelo indivíduo ao longo da vida, mas é coconstruída nas interações com o ambiente sociocultural, e isso implica em complexa organização de sistemas semióticos de natureza recorrente, auto-organizados e coorganizados, que definem olhares, sentires e saberes específicos (individuais ou hipergeneralizados pelo coletivo). As categorias propostas por Peirce em relação aos signos são importantes para melhor compreender como a realidade é construída durante o desenvolvimento humano.

Segundo Peirce existem três classes de signos: *ícones*, *índices* e *símbolos*. Cada um desses tipos de signos possui uma série de qualidades e características singulares. No entanto, cabe indicar que não existem signos puros, ou classes de signo isoladas. Os signos são amálgamas de relações entre ícones, índices e símbolos e, portanto, precisam ser examinados à luz de perspectivas epistemológicas de natureza inclusiva e não exclusiva (Valsiner & Cairns, 1992). Segundo Peirce, os *ícones* servem para representar objetos apenas na medida em que estes se assemelham ao próprio ícone. Os *índices* representam seus objetos independentemente de qualquer semelhança com eles, mas o fazem em virtude de terem conexões reais com eles, como a pegada de um animal indica sua passagem pelo caminho. Em terceiro lugar os *símbolos* representam seus objetos de forma independente tanto de qualquer semelhança, como de

qualquer conexão real com o objeto, mantendo, assim, conexões arbitrárias geradas por convenção cultural (Peirce, CP 2.460 – 2.461, 1935).

O ícone é um dos conceitos com maior dificuldade para ser explicado. Os ícones muitas vezes estão associados a emoções, sentimentos e relações que os tornam difíceis de expressar mediante a linguagem. Um exemplo da ideia de ícone pode ser achado nas imagens ou estruturas que remetem imediatamente para um lugar, por exemplo, a Torre Eiffel em Paris ou, no caso do Brasil, as muralhas de Cartagena das Índias ou Cristo Redentor, no Rio de Janeiro. Os ícones são signos que apresentam características de semelhança; permitem compreender qualidades do objeto, mas não podem ser identificados plenamente como signos explícitos. Os ícones são signos cujas relações existem pelas características inerentes e pelos atributos vinculados ao signo. Por causa disso, Peirce enfatiza que o ícone está relacionado com a semelhança e pode se definir como um caminho potencial para dizer algo, o ícone é primariedade. Essa potencialidade permite considerar os ícones como estruturas implicadas nas lembranças e nos sistemas de recuperação da história individual.

O índice, por sua vez, é um signo relacional, no sentido de precisar de um caráter de exibição da ação e dependente do contexto que envolve o signo. Portanto, os índices são signos de contiguidade, de fato os índices representam os objetos graças à contiguidade porque depende de estabelecer estritamente uma relação “aqui e agora” com o objeto (Marafioti, 2004).

Finalmente, o símbolo é subordinado a regras e convenções, e a linguagem consiste em seu melhor exemplo. À semelhança com o elemento de identidade do ícone, as relações complexas que caracterizam o índice passam a enriquecer a posterior organização de leis, convenções, argumentos, regras e teorias, todos expressos através de símbolos. Os *símbolos* cumprem a função de delimitar as ações mediante a estruturação de sistemas dedutivos. Essas deduções vão ter o poder de criar hábitos e regular as ações do coletivo, conduzindo as ações para canalizações, de caráter convencional, construídas ao longo da história do grupo. O símbolo, embora intimamente ligado à coletividade, também regula as ações individuais para o futuro e está, portanto, intimamente relacionado com sistemas para prever a realidade. Do ponto de vista de Peirce, os símbolos seriam os signos que desempenham o papel principal nos processos de antecipação do futuro (Peirce, CP, 2.249, 1935).

O símbolo torna presente as condições, características, medidas, estruturas e funções da realidade. Isso é essencial para se pensar sobre o papel dos símbolos e, ainda mais importante, para pensar sobre sua relação com a estruturação dos sistemas de valores e crenças sobre os indivíduos. Eles são, de preferência, construções socialmente estabelecidas, destinadas à estabilização das ações, porém, estas são também criadas para gerar padrões nas ações delimitadas em certos contextos, levando em conta as referências culturais estabelecidas.

Os conceitos que apresentamos neste trecho do texto vão nos facilitar a ter maior clareza sobre as outras dimensões que estão envolvidas nos processos semióticos. A partir

desses insumos conceituais podemos aprofundar as relações entre os signos, a temporalidade e as principais noções expressas pela teoria semiótico-cultural a respeito do desenvolvimento psicológico e a emergência dos valores.

### **Relações entre Signos, Psicologia e Tempo**

O tempo tem sido normalmente desconsiderado por parte da psicologia, principalmente em função da busca pela previsão e controle dos fenômenos psicológicos. No entanto, alguns autores têm se preocupado em desenvolver noções e conceitos que trazem de volta a noção de tempo como eixo central na organização psicológica e semiótica da mente humana.

Alguns dos conceitos apresentados por Vygotsky têm muito a ver com a noção do tempo e suas implicações para o estudo do desenvolvimento humano. Igualmente, as releituras feitas por Valsiner trazem contribuições valiosas para dar conta do papel do tempo no desenvolvimento (Valsiner, 2007a, b, 2012, no prelo). O tempo está relacionado com a maneira de emergir dos processos psicológicos ao longo do desenvolvimento. Não é apenas como emergência ou como surgimento, mas como aquilo que é exibido e se torna evidente e, portanto, precisa ser analisado como um fato coconstruído.

O tempo entendido como momentos de transição está ligado, na tradição mitológica, com as passagens do exterior para o interior, ou vice-versa; do profano para o sacro e assim por diante, através de outras oposições culturalmente lembradas nos rituais e outros processos simbólicos observados em todas as culturas (Paolicchi, 2002, 2007). No entanto, os processos psicológicos não emergem desde o interior, pelo contrário, surgem a partir dos relacionamentos e interações com os outros sociais. Nesse sentido, a coconstrução da consciência ao longo do tempo seria a forma de entender a configuração de sistemas semióticos que dão origem ao *self* na relação com outros *selves* e com os contextos em que estão inseridos.

O tempo também está caracterizado pelas sequências circulares que tornam os eventos da vida cotidiana em processos recorrentes que geram hábitos. Esses hábitos que produzem formas de antecipação e formas de antecipação que permitem diferir as ações que, principalmente, permitem estabelecer regras sobre as emoções e estratégias psicológicas necessárias para encarar a incerteza associada ao futuro.

Os conceitos acima referidos abrem várias possibilidades para realizar uma análise do papel do tempo na organização psicológica humana. Vale também lembrar as noções inauguradas por Peirce sobre as transformações que se estabelecem entre o “nada” para a generalização, e como, mediante a temporalidade, surge a necessidade de regular, antecipar, prever e especialmente criar hábitos (regras ou valores) mediante processos de semiose.

Os modelos semiótico-culturais têm se apoiado nessas contribuições gerais no contexto da lógica, da semiótica e da filosofia, e têm criado novas formas de tirar proveito das categorias peircianas para, desse modo, aprofundar as explicações sobre a origem dos diferentes processos

psicológicos. Para a psicologia semiótico-cultural, compreender o papel do tempo em seus diferentes níveis, e sua função no desenvolvimento psicológico humano, tornou-se fundamental nos últimos anos. Isto ocorreu especialmente por causa do reconhecimento do papel das emoções e os afetos nas ações e significações, bem como pela identificação da participação dos sistemas semióticos na constituição das relações mediacionais com a realidade. As palavras de Rosa e Travieso (2002) esclarecem de forma importante esta questão:

É sobre esse pano de fundo—formado por uma visão de mundo transportada sobre signos que permitem que a experiência se espalhe nas vivências presentes, nas memórias do passado e na imaginação do futuro—que se pode ter uma experiência do tempo, da esperança ou desesperança, da angústia da espera que a esclarecerá as incertezas, e da nostalgia do que já aconteceu. (p. 13)

Mediante o tempo, as pessoas conseguem estabelecer padrões e regularidades acerca da realidade, tanto sobre o passado como sobre o presente e o futuro. O tempo permite criar regularidades sobre os objetos, “proporcionar identidade” como propõem Rosa e Travieso (2002, p. 14), e também permite a possibilidade de identificar mudanças, variações, irregularidades e nuances imperceptíveis, ou seja, o tempo reconstitui a realidade a cada momento durante o devir da experiência humana.

Valsiner (2007a) faz uma abordagem interessante do ponto de vista psicológico e apresenta uma análise profunda sobre as maneiras de construção dos signos no indivíduo, além de explicar que os instrumentos psicológicos são orientações focadas no futuro. Neste aspecto, o signo desempenha um papel fundamental porque se configura na forma de estabelecer regularidades, padronizações, uma vez que o signo é instituído socialmente para encarar o futuro, como foi explicado acima. O conceito de futuro é fundamental na compreensão do desenvolvimento psicológico, mas também é importante reconhecer e aprofundar sobre o papel dos signos na configuração do tempo e, assim, compreender suas implicações psicológicas na coconstrução dos valores.

A irreversibilidade da experiência e do tempo, as ações dos indivíduos, as escolhas feitas ao longo das trajetórias ontogenéticas relacionam-se com a noção de tempo. Todas essas dimensões sugerem uma necessidade, por parte dos seres humanos, de regular e mediar suas interações para poder dar conta da volubilidade permanente dos contextos e da realidade.

O propósito dos processos de canalização nos contextos culturais é exatamente estabelecer critérios de regulação e antecipação do futuro tendo em conta as considerações do grupo a respeito de seus ideais, bem como das condições emocionais, afetivas, relacionais, representacionais e simbólicas construídas por seus componentes ao longo da história. Esta canalização é especialmente importante no sentido de constituir a criança como membro do grupo. Ao longo do tempo, ocorre a constituição da consciência individual e do grupo. Através

do tempo, os grupos humanos e os indivíduos geram condições para regular suas ações. Nesse sentido, construir a temporalidade é um marco fundamental na configuração psicológica (Rosa & Travieso, 2002), já que permite entender as relações entre permanência e transformação, bem como a aparente “estabilização” do tempo através da organização de práticas, rituais, valores e critérios éticos do grupo.

Os signos criam as formas de encarar, experimentar e vivenciar a temporalidade e a organização das explicações das experiências humanas (Valsiner, 2007a). Os sistemas semióticos tornam possível que as pessoas criem formas de relação, funcionalmente adaptadas, cujo propósito é regular, antever e garantir formas de antecipar o futuro, e assim coconstruir mecanismos de controle da realidade. Esse processo é inerente à filogenia dos seres humanos, mas é promovido através de apropriação de práticas, sentidos, emoções e significados culturalmente canalizados desde a infância, e que permanecem ao longo do desenvolvimento através dos diferentes dispositivos culturais de socialização.

A perspectiva semiótico-cultural descreve e analisa as maneiras como as relações semióticas e psicológicas criam estruturas complexas. Da mesma forma, explica como essas relações podem gerar compreensões sobre os processos de construção de conhecimentos, e sobre os valores pessoais e sociais, com base em uma perspectiva ampla sobre o desenvolvimento. No caso dos valores, estes envolvem os sistemas semióticos, a antecipação do futuro, e a criação de ferramentas emocionais e experienciais sobre como controlar, de certa forma, este futuro. Assim, os valores favorecem a emergência de formas de organização tanto da cultura pessoal, quanto da cultura coletiva.

A análise das ações e emoções não é realizada apenas com o foco em sua manifestação isolada, mas também realizada no contexto de signos que envolvem processos histórico-culturais. As ações e as emoções transformam-se nas relações dos diferentes sistemas de signos que se articulam com o presente, o passado, e o futuro. Ou seja, as ações do indivíduo estão na direção de procurar algo, estão dirigidas para o que se pretende atingir. O uso dos signos exige, portanto, que a psicologia se interesse não apenas pela história passada da pessoa em desenvolvimento, mas também pelas relações entre passado, presente e futuro considerando o contexto cultural no qual as ações se manifestam.

Na relação presente/futuro, por exemplo, existe um vínculo probabilístico da ação, e isso significa que o sujeito define seus programas de ação baseado nos sistemas semióticos que, sem dúvida, foram coconstruídos no passado, mas que, no presente, tornam-se reguladores das incertezas do porvir.

A formação de mecanismos redundantes de controle, cujo propósito é desenvolver formas de lidar com as emoções e as ações dos novos membros, faz com que nas sociedades e nas famílias sejam gerados sistemas de canalização dos significados. Esses sistemas permitem,

através de metassignos, favorecer certos padrões de relacionamento entre as pessoas em contextos culturais específicos (Valsiner, 2007a).

### **Processos de Internalização e de Externalização**

No momento que falamos do núcleo da sociabilidade humana estamos obrigados a nos referir ao domínio e exercício das regras de convivência e civilidade. Nesse sentido, os processos de internalização/externalização tornam-se via régia para compreender aspectos da organização de valores construtivos e não construtivos. Esses processos permitem compreender as formas de configuração da singularidade humana. A transcendência da experiência cultural surge a partir da coconstrução da mediação semiótica, e tais processos fornecem importante contribuição heurística para a compreensão dos processos de permanência/mudança do sujeito ao longo do desenvolvimento.

Como Valsiner tem proposto, a internalização permite compreender como significações geradas em camadas externas dão origem a mensagens que são internalizadas. O autor chama a atenção para os reguladores de limites (*boundary regulators*), e para a natureza dos conteúdos que as camadas têm. Ambos os processos, internalização e externalização, geram alternativas explicativas a respeito das significações, levando em consideração uma perspectiva de separação inclusiva (Valsiner, no prelo).

Para Vygotsky o processo de internalização pode ser entendido como “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica em função das operações de signos” (Vygotsky, 1988, p. 94). O produto da internalização permite constituir os instrumentos de mediação através dos quais o sujeito e a cultura se constituem através de processos de canalização e negociação de significações. Os valores são uma peça fundamental nos processos de constituição psicológica do ser humano.

A internalização, segundo Valsiner é “o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente e de sua síntese sob uma nova forma dentro do domínio intrapsicológico” (Valsiner, 2007a, p. 340). Esse processo facilita ao sujeito incorporar de forma ativa e criativa as diferentes as diferentes dimensões dos processos de significação, inclusive as formas de sentir convencionais que foram estabelecidas durante os processos de coconstrução historiogenética do grupo.

O sujeito, por sua vez, introduz novidades na cultura. Ele negocia e interage em diferentes cenários criados pelo coletivo mediante processos de externalização que, segundo Valsiner, “é o processo de análise dos materiais pessoal-culturais existentes em nível intrapsicológico (subjetivos) que ocorre durante sua transposição do interior da pessoa para o seu exterior, e a modificação do ambiente externo como uma forma de nova síntese desses materiais” (Valsiner, 2007a, p. 340).

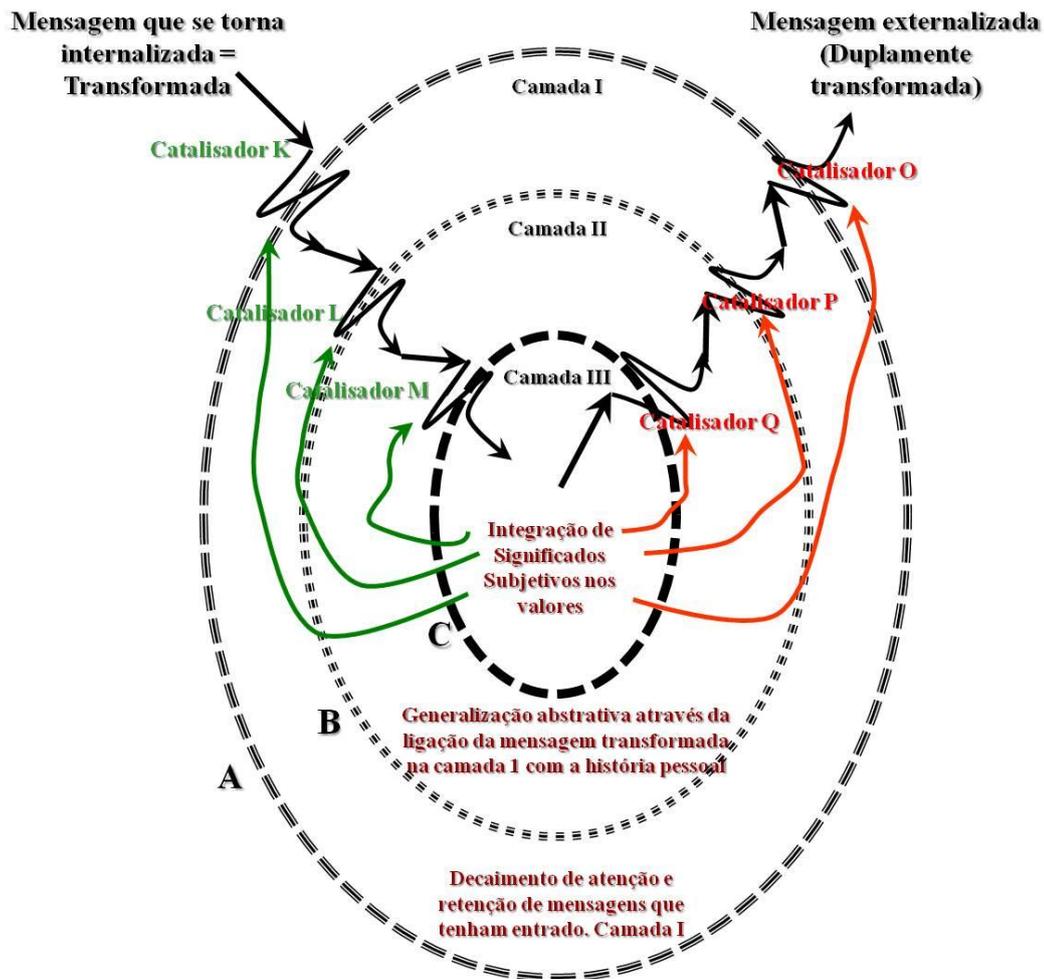
Tanto a internalização quanto a externalização são a base da dinâmica transformacional do sujeito e do coletivo. Esses dois processos permitem entender com clareza a origem e o papel dos valores na constituição psicológica do sujeito, e sua atuação durante o seu desenvolvimento, em especial na infância, precisa ser investigada. Nessa perspectiva, esta pesquisa pretende aprofundar os conceitos acima apresentados para criar um sistema potente para realizar a análise dos dados coletados, em termos da ontogênese de valores que geram prosocialidade ou ações antissociais. São as interações que as crianças têm com outras crianças e com adultos, nos vários contextos sociais, que geram significações específicas sobre formas de regulação das ações e favorecem o envolvimento de processos afetivos na configuração dos valores.

Valsiner levanta a ideia de uma unidade quadrática composta por duas duplas de infinito: dentro/fora e passado/futuro. A primeira dupla permite compreender as tensões existentes entre as incertezas das tensões subjetivas e sociais e a segunda as incertezas a respeito do futuro. Ao longo do desenvolvimento o sujeito deve coordenar constantemente esses infinitos. No que tange aos infinitos passado/futuro, temos de enfatizar que, no caso do passado, este é seletivamente esquecido devido a aspectos de natureza tanto afetiva, como cognitiva.

É grande o poder que têm as tensões a respeito do futuro e do passado. O sujeito internaliza aspectos que são emocionalmente significativos, porém os afetos vão colorir esses sentidos/significados coconstruídos no contexto dos processos de canalização cultural. Esses sentidos/significados são criados com objetivo de imaginar tanto o futuro como a necessidade de reimaginar o passado.

Os processos de internalização/externalização são codependentes e são uma condição *sine qua non* um para o outro. Estes são processos construtivos e reconstrutivos que mantêm vínculos com o fluxo regulatório da função prospectiva (*regulatory feedforward stream*). Esse vínculo alimenta a dinâmica de intercâmbio dos sistemas semióticos tanto no infinito interno (*inner*) como no infinito externo (*outer*). A divisão entre interno/externo não se baseia, vale lembrar, na ideia da existência de mundos psicológicos separados, mas de espaços de fronteira, de fluxo, troca, mudança. Reiteramos que não se trata de duas realidades que apenas se conectam pela fronteira, separadas e excluídas. Na verdade, a fronteira é o espaço mais importante, porque é o lugar onde emergem as funções de antecipação prospectiva do futuro, mas também é o lugar onde surge a função retrospectiva através da qual o passado é reimaginado. A fronteira é a membrana que separa, mas simultaneamente liga as partes e o todo, sempre a partir de uma perspectiva de separação inclusiva (Valsiner, no prelo).

Valsiner elaborou um modelo em camadas para facilitar a compreensão dos processos de internalização/externalização, e com isso deu uma contribuição valiosa para a investigação da ontogênese dos valores e do preconceito (aqui conceituado como um “valor” de rejeição).



**Figura 1 - Modelo laminar da internalização/externalização como dupla transformação. Valsiner, no prelo.**

As mensagens recebidas pelo sujeito são transformadas em vários níveis no processo de internalização. Passam pelas três camadas propostas na Figura 1, até atingir o nível mais interior (*inner*, nível de integração de significados subjetivos do tipo valores). As passagens de um nível para outro envolvem mudanças, filtros e reconstruções, que resultam na transformação das mensagens. A membrana mais exterior seria responsável pela seleção das informações mais generalizadas para a primeira camada, e não envolve (necessariamente) a ação de barreiras afetivamente ancoradas na história individual da pessoa.

A passagem da mensagem da primeira para a segunda camada pode ser o caminho de potencial internalização. Reguladores de limite (*boundary regulators*) impulsionam mudanças nas dinâmicas semióticas, que permitem colorir essas mensagens com sentidos/significados subjetivos coconstruídos no contexto específico e ao longo da trajetória ontogenética. Na segunda camada, a mensagem sofre algumas transformações, mas os significados generalizados ainda não fazem parte do mundo intrapsicológico do sujeito (*Self*). Os reguladores sociais (*social regulators*) poderão, então, facilitar ou provocar transformações semióticas sobre a mensagem, conduzindo-a para a camada seguinte. Ou seja, os reguladores sociais vão acelerar

os processos de internalização da mensagem agindo como *catalisadores*. Devemos lembrar que a catálise deve ser entendida como um processo que modifica os processos de mudança envolvidos em uma reação. No caso da ideia apresentada por Valsiner, os catalisadores modificam os processos de semiose presentes na mensagem, adaptando os conteúdos para aspectos afetiva e cognitivamente importantes no contexto da história de experiências e vivências do sujeito.

Caso a mensagem chegue à terceira camada, profundas conexões afetivas envolvem a mensagem, criando significações fundamentais para a pessoa. Na terceira camada então, vão se constituindo de forma sistêmica os valores pessoais (signos hipergeneralizados associados à busca) que podem ser prosociais/antissociais, construtivos/não-construtivos e também possíveis preconceitos (signos hipergeneralizados associados à rejeição). O processo inverso – externalização – consiste na passagem de mensagens do interior para as camadas exteriores. Nesse sentido, as mensagens seguem o mesmo percurso (da camada III para a camada I). A mensagem neste percurso também é regulada e reconfigurada, sendo expressa no nível mais exterior. Isso significa que a mensagem se altera tanto durante os processos de interiorização como de externalização, e as alterações semióticas acontecem o tempo todo.

Vamos nos concentrar em um aspecto importante para o tópico aqui investigado, o papel dos reguladores de fronteira (que definem a camada I) e dos reguladores sociais (as camadas II e III). Em ambos os casos, esses reguladores agem como catalisadores e aceleram o processo pelo qual as mensagens são interpretadas (ou ignoradas) afetivamente pelas significações profundamente ancoradas no sujeito. Parece que esses reguladores orientam aos afetos para incorporar ou descartar conteúdos que são considerados importantes, que podem robustecer sistemas de crenças, valores e motivações. Esse processo tende a manter a estabilidade e a regulação das ações do futuro, contribuindo na reimaginação do passado.

Em resumo, os processos de internalização e externalização parecem guiar-nos na direção melhor compreender a ontogênese dos valores, preconceitos, da discriminação, da colaboração ou mesmo do altruísmo (Madureira & Branco, 2012). Permitem, também, compreender as sutis diferenças entre conceitos como estereótipo e preconceito (Padilha & Branco, 2012). Com isto, conferem maior abrangência explicativa sobre fenômenos psicológicos de grande complexidade.

### **Campos Afetivo-Semióticos: Generalização, Hipergeneralização e o Modelo Teórico de Regulação Afetiva de Valsiner**

Não existe uma forma definida, nem receita, que possa explicar a estrutura geral dos processos psicológicos humanos. Contudo, levando em consideração as contribuições de Valsiner (2005, 2007a, b, 2009, no prelo), Branco (2009, 2012), Branco e Valsiner (2004) e

Branco e Valsiner (2012), serão aqui apresentadas algumas noções centrais propostas pelos autores que podem dar contribuições específicas para nossa pesquisa.

Têm sido várias vezes sublinhado neste trabalho o papel que cumprem os sentimentos e as emoções na constituição dos sistemas semióticos ao longo da ontogênese. É preciso levar em conta a importância das experiências afetivas no curso do desenvolvimento, bem como compreender como as emoções, os sentimentos e os afetos tornam-se processos de difícil acesso, Valsiner considerada três domínios do fluxo da experiência contínua (Valsiner, 2007a): o ontogenético, o mesogenético e o microgenético.

No caso das experiências microgenéticas, identifica-se o papel dos campos de significação que são dispositivos semióticos construídos para fazer frente ao caos que, ao longo da experiência do sujeito, está à espreita nas novas condições que este tem de encarar no fluxo do tempo. O domínio, ou nível microgenético é constante, faz parte da experiência imediata e é superabundante, bem como hiperprodutivo. Já no caso do domínio mesogenético, existe uma condição de repetição dos quadros de atividade, dos conjuntos de ações e de estabilização de padrões resultantes das interações entre os vários campos de experiência culturalmente canalizados. Por último, o domínio ontogenético é o mais permanente e considera a trajetória do indivíduo ao longo da vida toda. Nesse domínio torna-se possível observar as permanências/mudanças que surgem nas ideias e ações do indivíduo no contexto das práticas do coletivo.

No domínio *mesogenético* pode-se identificar a ritualização de fatos que permitem a configuração de emoções e sentimentos ligados às ações. Do mesmo modo, os processos de afetogênese canalizam e criam vínculos entre emoções/sentimentos, os quais dão origem às crenças, motivações e valores sociais, bem como a orientações para metas. Isto abre espaço para vincular as categorias de *esquematisação* e *pleromatização* propostas pelo Valsiner (2007a) na explicação sobre os processos de semiose no desenvolvimento de valores, e as relações desses termos com os níveis de signos pré-verbais e hipergeneralizados.

A *esquematisação* tem a ver com as formas de simplificação dos signos através de formatos mais simples. Nesse sentido, os signos esquematizados têm um caráter de réplica geral, sem detalhes sobre o objeto que ele representa. Isso tem muito a ver com aspectos de caráter afetivo e emocional que definem o nível de complexidade dos processos de semiose. Já os processos de *pleromatização* criam complexas relações representacionais dos objetos, levando além das condições e atributos do mesmo. Ambas as formas de representação cumprem papéis importantes na organização semiótica dos sentidos, significados e significações do sujeito.

Os processos de codificação dessas formas de sentir canalizadas pelo coletivo, bem como os afetos e emoções aí implicados, tornam-se dispositivos semióticos que dão origem a sistemas de regulação de natureza afeto-cognitiva que atuam sobre as ações e interações do

sujeito com outros seres humanos. As relações com outras pessoas e com os dispositivos de canalização cultural têm como resultado duas classes de efeitos secundários sobre a ontogênese do sujeito:

Isto leva a dois tipos de “efeitos colaterais” para a ontogenia: no primeiro tipo, a pessoa externaliza um modelo pessoalmente modificado daquele valor (valor geral reconstruído) para o domínio social, onde ele se torna parte do *input* disponível para alguns outros... O segundo “efeito colateral” do processo envolve o desenvolvimento e a consolidação da própria filosofia pessoal de vida. Ao longo de seu curso de vida, os seres humanos se tornam analistas contemplativos de sua própria sabedoria de vida (Valsiner, 2007a, p. 319).

O posicionamento teórico aqui adotado acerca dos valores está fundamentado, portanto, nos processos semiogênicos afetivos, ou seja, no papel das emoções na constituição desses dispositivos<sup>4</sup> semióticos. A afetividade cria e recria camadas de sentidos/significados nas práticas, crenças, motivações e valores humanos. Essas camadas permitem orientar as significações para processos de generalização. Isso quer dizer que os sistemas semiótico/afetivos dos sujeitos extrapolam limites específicos e contextuais, e se tornam mais abrangentes, e aplicáveis a diferentes cenários. Essa generalização está envolvida por aspectos que se relacionam com processos de regulação que nem sempre são expressos verbalmente nem dirigidos intencionalmente.

Os signos hipergeneralizados parecem se caracterizar pela ausência de acesso consciente e, profundamente dependentes da afetividade, são ainda mais enraizados e ancorados em aspectos experienciais altamente envolvidos por emoções/sentimentos coconstruídos ao longo da experiência de vida do sujeito. Campos afetivo-semióticos hipergeneralizados orientam a pessoa, impulsionando a emergência de ações, emoções e cognições não necessariamente comunicáveis: “o nível mais alto de integração hierárquica é o de um sentimento hipergeneralizado, semioticamente mediado, subordinando todo o discurso racional sobre emoções à sua orientação constantemente presente. Nesse sentido, a racionalidade humana é profundamente irracional” (Valsiner, 2007a, p. 314).

Os processos de generalização favorecem a organização de formas de significação sobre a realidade, criando formas de expressar as emoções e experiências durante o processo de desenvolvimento. Contudo, a hipergeneralização dos campos afetivos começa a colorir e criar nuances específicas em cada uma das experiências de vida, fortemente ancoradas no afetivo, e que servem de base para a emergência de valores construtivos ou não construtivos.

Valsiner propõe a existência de cinco níveis de organização desses campos de regulação afetiva do fluxo da experiência.

---

<sup>4</sup> Dispositivo tem relação com o verbo dispor que segundo o Houaiss significa colocar numa certa ordem, disposição, configuração que garante estabilidade.

**Quadro 1 - Os cinco níveis de autorregulação na teoria dos campos afetivos. Baseado em: Madureira e Branco (2012), fonte original em Valsiner (2005).**

<b>Nível 4</b> <b>Campo afetivo semiótico</b> <b>hipergeneralizado</b>	Eu sinto alguma coisa... eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo.... Mas isso me faz sentir como...	<b>Valores e preconceitos</b>
		Desaparecimento da referência verbal
<b>Nível 3</b> <b>Categorias generalizadas de emoções</b>	Eu sinto desconforto e um certo mal-estar	
<b>Nível 2</b> <b>Categorias específicas de emoções</b>	Eu sinto nojo	<b>Emoções Específicas</b>
		Emergência de referência verbal
<b>Nível 1</b> <b>Tônus emocional imediato</b>	A sensação não é boa	
		Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica.
<b>Nível Zero</b> <b>Nível Fisiológico</b>		

O nível zero é o fisiológico, o nível 1 abrange sentimentos pré-semióticos; o nível 2 envolve o uso de termos específicos, ou categorias de emoção; no nível 3 as palavras já não descrevem o afeto experimentado, e no nível 4 a complexidade afetiva experimentada, ao envolver campos afetivo-semióticos hipergeneralizados, não pode ser traduzida em palavras, o que caracteriza este nível como pós-verbal. No nível 4 achamos um dos construtos psicológicos mais importantes para nós, os valores. Estes são internalizados e coconstruídos ao longo da história de vida do sujeito, são “recursos humanos básicos de orientação afetiva ontogeneticamente internalizados; porém, sua externalização pode ser observada em diversos aspectos da conduta humana” (Valsiner, 2007a, p. 314). Os processos de generalização e hipergeneralização tornam-se, assim, a base da teoria dos campos afetivos.

Igualmente, resulta importante levar em consideração a função dos campos afetivo-semióticos hipergeneralizados como dispositivos para encarar e antecipar o futuro, o que torna o valor um dos mais importantes conceitos para entender e explicar os fundamentos da psicologia humana.

### **Processos Envolvidos na Origem dos Signos Promotores**

Os valores, como ferramentas, preparam o caminho para uma compreensão sobre a intencionalidade da ação: “os resultados da ação humana geram sempre reguladores de antecipação, tanto do momento futuro imediato (próximo), ou de algum momento (indeterminado) no futuro” (Valsiner, Branco & Dantas, 1997, p. 293).

Os sistemas semióticos impregnados de valores não apenas regulam as ações presentes, mas também prefiguram e definem as futuras relações com pessoas e grupos, relações éticas e morais baseadas em princípios e valores pessoais e coletivos, as quais, porém, nem sempre são compatíveis com as noções de ética e moralidade definidas na filosofia clássica. Valsiner

(2007a) apresenta uma forma de explicar o processo pelo qual a história dos grupos sociais procura o estabelecimento de acordos mediante a internalização e canalização de valores. Esses valores dirigem e orientam de forma importante as crenças e significações que os indivíduos desenvolvem na participação em contextos culturais.

Retomando as pesquisas feitas por Muzafer Sherif nos anos 30 (Valsiner, 2007a, 37), Valsiner explica que as normas sociais são construídas nas relações com outros e para sua constituição é necessário considerar os esforços feitos pelos sujeitos para satisfazer suas necessidades, dando cumprimento dentro do grupo a papéis como “eu” e “nós”. Sherif sugere que o “eu” é construído na relação com o “nós”, sendo importante considerar que as possíveis mudanças nas normas sociais têm relação com as modificações na estrutura sociocultural que lhes deu origem. Para Sherif, a história cultural está intimamente ligada à história institucional do coletivo constituída pelo grupo ao longo do seu desenvolvimento. Como expõe Valsiner (2007a) a respeito da proposta do Sherif, “A história dos sistemas de crenças culturais implica na replicação construtiva envolvendo atenuação, e em outros momentos, amplificação, das relações entre significados específicos  $\leftrightarrow$  práticas complexas que as pessoas estabelecem a cada nova geração” (Valsiner, 2007a, p. 37).

Devem-se destacar as importantes contribuições de Sherif sobre o movimento de autocinesia. Suas indagações permitiram compreender como se criam e propagam as normas e as ilusões sociais construídas nos grupos e o papel dos modelos mentais na avaliação de tais normas. O papel do movimento autocinético possibilita entender como alguns indivíduos podem regular as ações e os sistemas psicológicos de outras pessoas, bem como suas expectativas acerca de outros.

Para entender a importância das crenças e os valores, bem como de suas relações com estruturas sociais, deve-se considerar o papel da recorrência das estruturas mencionadas. Essa recorrência tem papel importante na organização das crenças e valores, uma vez que os fixa e valida mediante processos de canalização dirigidos por mecanismos de internalização e externalização (Valsiner, 2007a, no prelo).

Os sujeitos, no entanto, não são receptores passivos instalados nos sistemas culturais para reproduzir conteúdos, sem criatividade, oposição ou resistência. Os participantes do processo podem resistir às mudanças. Por isso é importante analisar a tensão existente entre indivíduo e cultura na criação da história dos sistemas culturais de crenças e valores como réplicas construtivas ao longo do tempo e do desenvolvimento do grupo, e não apenas como processos individuais.

Branco (2003, 2006, 2007) faz importantes contribuições ao propor que as crianças desenvolvem sofisticadas estratégias para coconstruir significados. Os processos coletivos/individuais articulam e facilitam a apropriação e criação de sentidos/significados. Dessa forma, os processos de canalização cultural e organização de sistemas semióticos criam

condições para produzir as diretrizes para metas em cada ação ao longo da história do indivíduo e do grupo.

Valsiner (2007a), em relação ao papel dos signos, sugere a importância de compreender o papel da generalização na configuração de diferentes sistemas semióticos. Essa configuração se dá através de conjuntos de signos abstratos que permitirão a criação de indicadores para encarar o futuro segundo o conjunto de valores coconstruído pelo sujeito com a sua cultura. Ele propõe a noção de *signo promotor*, e argumenta que estes signos “são profundamente internalizados e operam como orientações pessoais baseada em valores” (p. 58). Além disso, Valsiner (2007a) acrescenta que “o papel promotor desses signos define-se como uma função prospectiva (*feedforward*): os signos estabelecem uma gama de fronteiras de significação possíveis para as experiências futuras no mundo, que são impossíveis de imaginar, apesar de antecipadas” (p. 58).

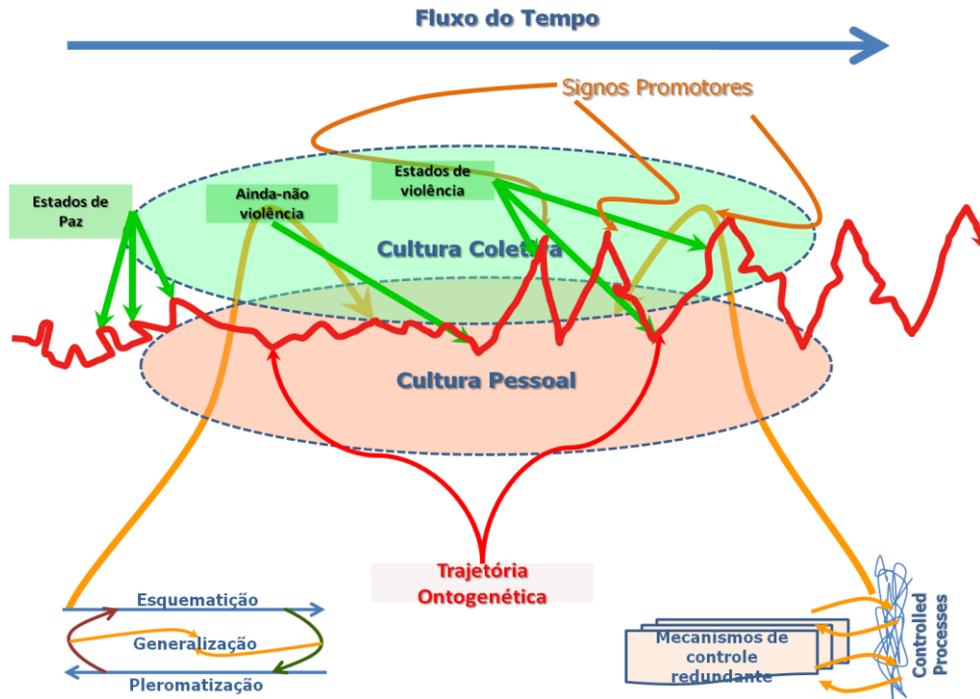
A função dos *signos promotores* é servir como mediadores semióticos que orientam as opções possíveis de variabilidade na construção de significados para afrontar o futuro. Mas, talvez, o aspecto mais interessante da proposta de Valsiner seja a ideia da generalização dos signos. Uma vez que os signos promotores permitem a canalização subsequente de ideias e ações a serem internalizadas, essas ideias e ações tornam-se sentimentos fortemente ancorados na dimensão afetiva e passam a guiar as construções possíveis sobre o futuro, bem como a reimaginação do passado.

Os signos promotores executam funções de regulação da relação entre sujeito e contexto, mas também permitem explicar como esses signos tornam possíveis as relações entre a *anamnese* (passado) e *prolepse*, (futuro) levando em conta a *poiesis* (presente). Assim, a criação de significados não apenas orienta a conduta aqui e agora, mas também permite que a apropriação ou internalização das emoções se torne parte dos modos de relacionamento do indivíduo.

Os preconceitos, por exemplo, estão orientados por signos promotores que geram significações compatíveis com estereótipos, critérios de discriminação, segregação, e exclusão, levando a ações de rejeição das pessoas ou do objeto do preconceito. É por esta razão que os hábitos, como um apoio para os processos de construção de valores, não são apenas dependentes de uma condição social, mas são também construídos a partir de sentimentos gerados pelo indivíduo. Sentimentos coletivos e individuais são um aspecto definidor das ações e regulamentações posteriores de emoções e comportamentos do sujeito no futuro.

Na Figura 2, pode-se observar as relações entre os diferentes componentes do processo semiótico e o fluxo do tempo em contextos violentos, levando em consideração os termos de Valsiner, estados de ainda-não-violência e/ou paz ou violência. A representação gráfica sugere a complexidade das relações envolvidas na organização dos valores, crenças e orientações para metas no desenvolvimento humano.

O papel dos signos promotores é, portanto, guiar os processos de significação mediante a hipergeneralização, gerando sistemas de ideias, crenças, valores e práticas no tocante aos outros. Os signos promotores estão profundamente internalizados e operam de maneira fundamental como orientadores de valores.



**Figura 2 - Trajetórias ontogenéticas e estados e processos de paz e violência (baseado em Rengifo – Herrera, 2012 e Valsiner, 2007a)**

Como exemplo, vamos considerar o que ocorre em contextos violentos ou cenários de conflito armado. As pessoas devem, nestes contextos, desenvolver não apenas um sistema regulatório da vida cotidiana, mas também reconfigurar as significações atribuídas às situações de conflito ou irregularidade. Deverão estabelecer novas estratégias para lidar com as mudanças na realidade, conviver com novos sistemas de valores, e encarar hábitos e metas forçadas pela situação, que deverão ser cumpridas.

O poder das ações e da linguagem, em situações de conflito ou violência, cria cenários de agitação, ansiedade e confusão que podem ser aproveitados pelos agentes de violência para firmar a sua posição, e também (e mais importante) estabelecer uma nova ordem de valores. Isso significa criar novas significações, revestidas de poder e sentido tanto para a vítima quanto para o perpetrador. Os valores, como sistemas orientadores de práticas e ações, então atuam como guias de controle, de antecipação. No caso dos contextos de violência ou nos estados de guerra, novas atribuições de significado passam a ser dadas a eventos que, em outros contextos, seriam considerados de forma bastante diversa.

Os atores violentos, envolvidos nos contextos de violência, interpretam as ações pessoais e as intencionalidades dos outros tendo em vista critérios arbitrários e/ou confusos que estão vinculados a dicotomias entre amigos *versus* inimigos. Isso se constitui em uma forma de explicar os modos de agir por parte dos perpetradores, no que concerne às vítimas. Os primeiros não reconhecem a condição de alteridade das vítimas, e se permitem desse modo, executar ações além dos limites éticos, estéticos e morais devido à desconsideração da filiação humana da vítima.

A banalização do mal e da violência, a falta de princípios éticos em tais condições torna possível compreender como ocorre a hipergeneralização de significados que alteram a interpretação de eventos que, em contexto diverso, seriam considerados violentos, imorais. Alteram-se disposições afetivas e emocionais, alteram-se as formas de julgamento e interpretação da realidade e da qualidade das interações sociais. São estes significados de alta complexidade que estão, frequentemente, enraizados nas práticas culturais da violência e dos estados de guerra.

### **Simetrias e Assimetrias nas Relações Intersubjetivas**

Ao longo deste capítulo analisamos os signos, dimensão importante na organização teórica de nosso trabalho, especialmente para compreender como estes funcionam e se organizam durante o desenvolvimento humano. Do mesmo modo, a análise dos processos de internalização e externalização abre a possibilidade de compreender o complexo processo de criação e transformação de significados. Além disso, os princípios de generalização e hipergeneralização servem de uma base para a compreensão do papel dos processos afetivos na consolidação dos conteúdos de significados. Por fim, tratamos dos signos promotores, que regulam, antecipam e orientam os processos de significação na direção do previsível ou desejável para o sujeito, proporcionando consistência e estabilidade a suas ações.

Nessa seção, consideramos uma ideia apresentada por Valsiner (no prelo) sobre as características simétricas e assimétricas de relações intersubjetivas. Padrões simétricos nos relacionamentos com outras pessoas são utópicos. Além desta assimetria básica, outra importante característica dos relacionamentos humanos é a busca de certo grau de controle e poder sobre o(s) outro(s), o qual varia de uma condição de igualdade democrática até à necessidade de dominação incondicional. Assim, interações e relações sociais podem ser mais ou menos equilibradas e caracterizadas por maior, ou menor, opressão ou dominância entre os participantes.

Os processos de construção de sentido baseiam-se na criação de sistemas semióticos orientados para a antecipação. Estes sistemas criam, muitas vezes, a ilusão de um compartilhamento de significações com os outros, constituindo afetos (empatias) que visam o estabelecimento de certa compreensão mútua, mediante a construção de relações intersubjetivas.

A intersubjetividade deve ser assumida na relação, mas é a construção de intersubjetividades ilusórias que geram transações, intercâmbios semióticos, afetivos que facilitam o sucesso das dinâmicas relacionais entre sujeitos. Valsiner propõe o seguinte:

O padrão assimétrico existe em qualquer diálogo. Simetria é apenas uma fase transitória entre diferentes estados de assimetria. Assimetria - de diferentes formas - é o estado normal de qualquer relacionamento. Estes começam a partir da fixação das relações de poder dentro de uma sociedade - a “conversa” de uma pessoa com o chefe, o policial, ou o ladrão é diferente da conversa com um dos cônjuges ou com os filhos. (Valsiner, no prelo, p. 34).

Os padrões assimétricos fazem parte de todos os relacionamentos. Embora suas expressões sejam mais ou menos explícitas, as assimetrias sempre existem. Valsiner propõe que relações simétricas são apenas fases transitórias entre diferentes estados de assimetria. A assimetria cria pontos fixos (padrões ou regularidades) ao redor dos quais os sentidos e significados são construídos no que tange ao estabelecimento de relações de poder na sociedade. Assim, as relações de poder, submissão, exclusão estão na base das configurações na construção de intersubjetividades.

Existem relacionamentos onde precisamos lidar com “outros perigosos” que podem machucar, submeter, ou segregar. O sujeito, para encarar esse tipo de “outros”, cria assimetrias de reciprocidade (*asymmetry of mutuality*) através das quais procura gerar controle, bloqueio e regulação de ameaças ou aspectos que podem se tornar perigosos no futuro. Isto é muito importante nos processos envolvidos na nossa pesquisa. No desenvolvimento, as crianças podem identificar esse tipo de signos nas relações com os outros, nos objetos e nos símbolos, os quais passam a garantir segurança ou controle diante de situações difíceis. A zombaria, as piadas e, inclusive, os preconceitos podem fazer parte desse tipo de signos usados para controlar o outro e bloqueá-lo. Da mesma forma, armas, dinheiro, amuletos e outros elementos fazem parte desse tipo de regulação das ações dos outros.

Valsiner diz que objetos como luvas utilizadas para não se infectar, camisinhas ou amuletos para proteção simbolizam formas de controle semiótico sobre a realidade. No caso das crianças o comportamento violento, mas também a utilização de armas nas brincadeiras pode ilustrar esse tipo de usos assimétricos nos relacionamentos. Os objetos configuram sistemas de mediação entre o indivíduo, os outros e o contexto.

O fato de atuar sobre os outros para gerar controle sobre as ações bem como para bloqueá-las faz parte do papel das assimetrias de reciprocidade. É claro que em todo relacionamento usamos recursos simbólicos ou materiais para mostrar o nosso lugar e nossa forma de nos posicionar perante os outros.

Os relacionamentos buscam essa tendência assimétrica para garantir regulação e principalmente antecipação das ações, emoções e orientações dos outros. Hierarquizar os

diálogos, as narrativas fazem parte desse sistema de coconstrução da intersubjetividade, cujo intercâmbio permite negociar, ou não, alguns dos sentidos/significados que vão se coconstruindo com os outros ao longo das interações. Como diz o Valsiner (no prelo), a simetria é apenas uma fase meramente transitória e não uma busca prevalente nos processos intersubjetivos.

Embora os conceitos apresentados acima não tenham sido desenvolvidos amplamente no contexto da teoria de Valsiner, nós queremos estender a ideia da assimetria de reciprocidade ao contexto das interações sociais que envolvem valores. A noção de assimetria encaixa muito bem na compreensão dos processos que envolvem a promoção de valores prosociais e antissociais. Em ambos os casos, as formas simbólicas ou materiais usadas nos intercâmbios com outros são guiadas por signos (valores) que envolvem sentidos/significados específicos envolvendo o reconhecimento do outro como semelhante, ou o seu afastamento e exclusão, por considerá-lo diferente.

Os preconceitos ou a solidariedade podem ser impulsionados ou desconsiderados a partir das significações que estão envolvidas nas relações (assimetria ou simetria). Mesmo existindo uma prevalência das assimetrias de reciprocidade, valores sociais podem atenuar ou aumentar as distâncias, com ou sem uso de alguns objetos simbólicos ou materiais na configuração desse relacionamento.

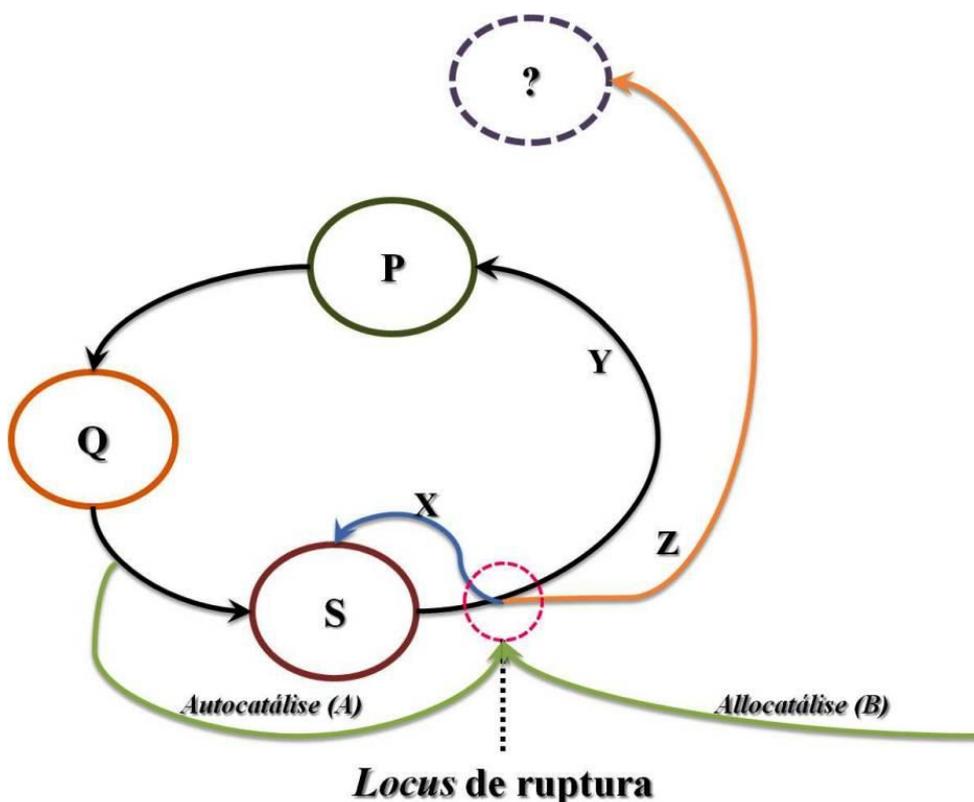
### **O Papel das Rupturas e Descontinuidades nos Ciclos Intransitivos de Desenvolvimento**

Um dos aspectos abordados na discussão do desenvolvimento humano está relacionado com os processos de regulação da ação. Normalmente apela-se à ideia de que os processos psicológicos devem dirigir a pessoa, entendida como sistema aberto, para a estabilidade, diminuindo as variações ou oscilações dos elementos que fazem parte do sistema. De fato, a maior parte das propostas teóricas sugere que os processos psicológicos estão orientados para permitir o desenvolvimento de sistemas controlados e dirigidos racionalmente em determinada direção teleológica. Isto, porém, desconsidera o papel da indeterminação e complexidade dos processos envolvidos no desenvolvimento humano. A teoria semiótico-cultural, entretanto, advoga a complexidade destes processos.

Como vimos ao longo deste capítulo, os signos são altamente mutáveis. Eles são, por sua própria natureza, difusos e indefinidos, e são continuamente transformados nos processos de internalização e externalização, podendo gerar inclusive contradições. Afinal, os signos não só comunicam e transmitem informações em termos cognitivos, eles também, e especialmente, suscitam afetos em diferentes níveis e ativam a reimaginação de experiências do passado e a projeção do futuro, através da incorporação das experiências e da atualização das emoções envolvidas.

Os signos, assim concebidos como campos de significação, caracterizam-se, assim, por possíveis inconsistências encontradas nos processos semióticos, e na perspectiva adotada tais ambivalências e contradições podem ter importante um papel no desenvolvimento dos seres humanos, abrindo margem para a emergência de novidades. Os processos de desenvolvimento, na perspectiva semiótico-cultural, são caracterizados pelo rompimento e descontinuidade, longe de qualquer ideia de estabilidade permanente.

Quando falamos de sistemas abertos aceitamos que os processos de semiose gerem tendências caracterizadas pela intransitividade, ou seja, pelo rompimento de ciclos recorrentes, repetitivos, com pequena possibilidade de adaptação (relações de transitividade). Assim, a inovação e reconstrução dos processos de significação nos seres humanos baseiam-se na possibilidade de rupturas e descontinuidades típicas da intransitividade (Figura 3).



**Figura 3 - Hierarquia intransitiva com ponto de ruptura (original em Valsiner, no prelo).**

As trocas que ocorrem entre sistemas abertos como os sistemas semióticos e o contexto permitem *manter*, *extinguir* ou *favorecer* a criação de novas relações entre os elementos desses sistemas, abrindo a possibilidade da emergência de outros sentidos/significados.

As pessoas em suas interações e intercâmbios com outros são levadas muitas vezes se reposicionar em função da ocorrência de novos eventos, experiências e situações da realidade, que podem agir como catalisadores (*allocatalisadores*) de rupturas que geram mudanças e

desenvolvimento. Outras vezes, são os próprios signos internalizados em movimento dinâmico que, acionados por processos de avaliação e reflexão intrapsicológicos, geram *autocatalisadores* que levam a mudanças em aspectos específicos dos sistemas semióticos.

Como explicado Valsiner (no prelo), rupturas podem ampliar o potencial de inovação de sistema semiótico humano. Algumas trajetórias/experiências favorecem a manutenção do sistema, outras podem se tornar destrutivas eliminando certas significações e, finalmente, outras geram inovação, favorecendo processos de transformação do sistema semiótico. Rupturas são uma grande transformação qualitativa e um importante avanço, especialmente diante da rigidez de alguns sistemas semióticos. É importante ressaltar que isso não significa que existam sistemas absolutamente rígidos e fechados para mudanças. O que existe é uma maior ou menor tensão entre regularidade e mudança do sistema.

No caso dos valores, falamos de aspectos do sistema motivacional que tendem a se manter ao longo do tempo, mas os processos de internalização/externalização e canalização cultural podem gerar mudanças significativas na dinâmica motivacional, gerando inovações. Estas são promovidas por, e podem promover, rupturas e contradições ao longo do tempo na configuração do sistema, alguns conteúdos afetivos ou cognitivos podem ser descartados, não mais valorizados na experiência do sujeito, e outros podem ser introduzidos. Em outras palavras, os valores podem ser bastante resistentes à mudança, uma vez que ficam ancorados numa dimensão afetiva; mas, ainda assim, eles podem se alterar ao longo da história ontogenética da pessoa.

Interações sociais, enquanto processos dialógicos produzem conteúdos que podem gerar configurações específicas, que levam à regulação dos sistemas afetivos e motivacionais do sujeito, e isto restringe a flexibilização de seus posicionamentos. Mas as rupturas ou descontinuidades do desenvolvimento humano são maneiras de gerar novidades no sistema, e sem a sua presença, as mensagens culturais acabariam por reafirmar os conteúdos que robustecem os sistemas de crenças, motivações e orientações para metas, deixando pouco espaço para o desenvolvimento.

## **Capítulo 4**

### **Cultura e Valores Sociais: Aspectos Relevantes dos Contextos da Colômbia e Brasil**

Neste capítulo, apresentamos um resumo dos principais aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e educacionais de ambos os países. Sem dúvida, uma síntese destas características é muito difícil, especialmente quando a complexidade dos eventos históricos significa considerar uma ampla variedade de fatores envolvidos na configuração do que é chamado de nação ou país. No entanto, consideramos importante ilustrar para o leitor as características gerais dos dois contextos socioculturais aos quais pertencem os participantes da pesquisa. As características econômicas, culturais, sociais e políticas dos países são mostradas de maneira ampla, talvez superficial, porém imprescindível para contextualização dos dados e para a análise dos posicionamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa.

#### **Colômbia: Pobreza, Narcotráfico e Conflito Armado**

A Colômbia destaca-se como um dos países emergentes com grande potencial de transformação, não apenas pelas condições econômicas, mas também pelo tamanho da sua população e pela modernização industrial. O país tem recebido menções do presidente do HSBC, Michael Geogheganen, como pertencendo aos países chamados de CIVETs ou países de tamanho médio, importante crescimento econômico e com boa cotação como país atrativo para o investimento de capitais. Além disso, agências de classificação de crédito como *Standar & Poor's* elevaram o grau de investimento e apresentam o país como uma economia estável e segura para os investidores, transformando-o na terceira economia da América Latina, apenas atrás do Brasil e do México.

As condições de desenvolvimento econômico e a dinâmica comercial da Colômbia não são excepcionais com relação à América Latina. No entanto, os dados nesse campo surpreendem, levando em consideração que carregam o peso do conflito armado mais prolongado da região. Além disso, os indicadores econômicos divergem quase paradoxalmente dos indicadores de desenvolvimento humano da população, especialmente os indicadores sociais, políticos, educativos e de inclusão, entre outros. Os índices de desenvolvimento humano do relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – (PNUD, 2011), mostram à Colômbia na posição 91 com cifras que estão muito perto dos índices do Brasil (85), mas contraditórias se comparadas com as de países como Venezuela (71), Chile (40), a Turquia (90) ou a China (101).

O PIB colombiano tem se mantido em constante crescimento nos últimos 15 anos. Para 2013, esperava-se crescimento igual ou superior a 4,5% e no final do ano a inflação foi de 1,9%.

Esses são indicadores positivos, porém não suficientes para superar as condições críticas de uma boa parte da população. O crescimento econômico da Colômbia é desigual em diferentes setores e regiões, e isto privilegia o avanço de apenas alguns grupos sociais, especialmente daqueles que vivem nas grandes cidades e que têm tido a possibilidade de acesso à educação. Contudo, o desenvolvimento econômico tem criado outros problemas por causa do aumento de brecha social e da exclusão social. O país tem mantido uma taxa anual importante de diminuição da pobreza (-3,1%) em 2011. Não obstante, esses indicadores apontam que a Colômbia ainda tem 37,6% da população em condição de pobreza e 12,3% da população vive em condições de indigência (CEPAL, 2012). Segundo o DANE (Departamento Nacional de Estatísticas, 2012), a Colômbia apresenta o índice de Coeficiente de Gini de 0,539, coeficiente que mede a desigualdade de distribuição de renda na população dos países (o valor do coeficiente varia entre 0 e 1). Os países que têm melhor desempenho nesse indicador apresentam valores que oscilam entre 0,24 e 0,28.

A Colômbia, em 2013, apresentou uma taxa de desemprego de 7,6% (DANE, 2013), o que sugere altos índices de informalidade. O emprego informal (sem carteira assinada) tem consequências importantes no desenvolvimento social, porque muitas pessoas trabalham nessa condição (49,2% da população em atividade laboral são trabalhadores informais). A situação de indicadores de desenvolvimento humano é muito mais complexa no campo do que na cidade por causa de condições sociais, econômicas, de educação e saúde ainda mais difíceis, com riscos e dificuldades maiores no campo. A corrupção e a desigualdade de oportunidades de mudança social favorecem ações de violência e de retaliação.

Em relação à violência, produto do conflito armado, a *Unidad Nacional de Fiscalías para la Justicia y la Paz*<sup>5</sup> com os seguintes indicadores: 175.514 assassinatos e 35.108 desaparecidos como produto da guerra interna, embora não exista certeza do começo do registro destes dados. Da mesma forma, segundo o relatório do CODHES (2011), nos últimos 25 anos o número acumulado de pessoas deslocadas pela violência é de 5.195.620, sendo o caso colombiano o segundo com maior número de deslocados internos (refugiados) depois de Sudão. No que tange à violência social, os dados da Colômbia também são historicamente preocupantes. Ao longo das últimas décadas o país esteve na frente das taxas de homicídios por cada 100 mil habitantes. A taxa colombiana era seguida pela do Brasil, mas nos últimos anos foi ultrapassada pelo aumento significativo da violência na Venezuela. Segundo os dados de (UNODC, 2011), a Venezuela é o país que apresentou a maior taxa de homicídios por cada 100 mil habitantes na América do Sul.

---

<sup>5</sup> A *Fiscalía General de la Nación*, cujo equivalente no Brasil seria a Procuradoria Geral da República, conta com diferentes instâncias. Uma delas – A *Unidad Nacional de Fiscalías para la Justicia y la Paz* – tem como propósito investigar os casos que envolvem mortes e desaparecimentos de pessoas envolvidas ou vítimas do conflito armado na Colômbia. Para ampliar informações ver <http://www.fiscalia.gov.co/jyp/>

Os atuais indicadores têm antecedentes históricos que permitem compreender a situação paradoxal que hoje ocorre na Colômbia em relação à prosperidade econômica de uma parte da sociedade, e o profundo drama da outra parte da população. Assim, é preciso analisar o país à luz dessas contradições, além de se levar em conta que um conflito armado de 60 anos passa por mudanças tanto em sua dinâmica, quanto em suas características políticas, sociais, econômicas e culturais. Tais mudanças geram impacto no desenvolvimento das crianças e da população em geral.

Sumarizar a história do conflito armado colombiano é uma tarefa quase impossível. A história da Colômbia está associada com conflitos e divisões políticas desde a independência da Coroa Espanhola<sup>6</sup>. É preciso identificar alguns fatos de natureza política, econômica, social e cultural que ocorreram durante a primeira metade do século XX, e seu impacto sobre as condições atuais do país. Essas situações vão desde uma história de dominação e controle da terra por parte de latifundiários, até a enorme fragilidade do Estado em algumas regiões do país, como representante e controlador da lei, das políticas, da justiça e dos meios para o exercício da violência.

Uma boa parte da classe política promovia o *status quo* e o “*gamonalismo*” (Manda-Chuva, Coronelismo), e a estagnação de algumas regiões era comparável a de sistemas feudais. Essa situação facilitou, na década dos anos 40, o surgimento de uma das épocas mais sangrentas da história recente da Colômbia, o período chamado de “*La Violencia*”.

Nesse período desencadeou-se uma guerra partidária entre membros dos partidos liberais e conservadores através da organização de grupos armados à margem da lei, cujo propósito era eliminar membros (e suas famílias) de um ou de outro partido e, dessa forma, garantir o controle político nas diferentes zonas do país. O processo atingiu o seu ponto máximo em 1948, com o assassinato de Jorge Eliecer Gaitán, candidato liberal à presidência da república. A sua morte gerou o acontecimento conhecido como “*El Bogotazo*” que causou atos de vandalismo e saques, gerando um estado de sítio e a destruição de uma boa parte do centro de Bogotá. Depois disso, os atos violentos por causa da morte de Gaitán espalharam-se pelo resto do país.

Na segunda metade do século XX, os grupos armados favorecidos pelos partidos (Liberal e Conservador) perderam apoio econômico e político e acabaram tornando-se grupos criminosos que se apropriavam das terras e coagiam as pessoas a lhes financiar. Na maioria dos casos se tratava de facções criminosas sem ideologia político-partidária. Mas também a influência das ideologias marxistas, leninistas ou maoistas gerou uma série de movimentos de autodefesa dos camponeses, e a luta pela terra em algumas regiões do país levou à organização de grupos armados conhecidos na atualidade como *guerrillas* (guerrilhas). .

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que há 190 anos o território total de Colômbia (*La Gran Colombia*, como era chamada na época) correspondia aos territórios atuais da Venezuela, Equador, Panamá e norte da Amazônia do Peru. Porém, as disputas políticas e guerras civis criaram divisões e movimentos de separação.

Assim sendo, grupos guerrilheiros como o ELN e o EPL se estabeleceram em diferentes regiões e começaram suas atividades clandestinas sob a inspiração da revolução Cubana. Enquanto isso, alguns dos camponeses que foram vítimas de “*La Violencia*” haviam se deslocado para zonas alheias à violência bipartidária dos anos 40 e 50. Esses movimentos camponeses de autodefesa armada, principalmente aqueles localizados no sul do departamento do Tolima, começaram a exigir dos governantes a melhoria das condições de vida e títulos de propriedade das terras. Mas, para o governo de Bogotá, aquelas regiões haviam se tornado “repúblicas independentes” que deviam ser controladas de novo pelo Estado.

O bombardeio da Força Aérea Colombiana em outubro de 1961 sobre a região de “Marquetalia”, no município tolimense de Planadas, deu origem ao grupo guerrilheiro denominado *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia* – FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), o mais antigo grupo com essas características na América do Sul. Logo depois, as FARC adotaram uma ideologia marxista e se oficializaram como grupo armado à margem da lei.

Finalmente, o último grande grupo guerrilheiro que surgiu na Colômbia foi o M-19, movimento armado que nasceu em protesto contra um suposto esquema de fraude nas eleições presidenciais do ano 1970. O grupo reivindicava a vitória nas eleições de seu candidato, o General Gustavo Rojas Pinilla, da *Alianza Nacional Popular* – ANAPO – (Aliança Nacional Popular), que tinha assumido a presidência da república mediante um golpe de Estado em 1953, permanecendo no poder até 1957. Esse grupo armado tinha uma grande diferença, se comparado às outras guerrilhas, pelo fato de ter um comando formado por profissionais de diferentes áreas e uma ideologia de centro-esquerda. O começo das atividades ilícitas do M-19 se deu mediante o roubo da espada de Bolívar, bem como outras ações como a tomada da embaixada da República Dominicana em 1980, e do Palácio da Justiça em 1985.

Mas foi o surgimento do narcotráfico como negócio no começo dos anos 70s que ocasionou a total transformação das dinâmicas do conflito armado e das mudanças no tipo de violência na Colômbia, e se tornou um ponto de ruptura para a emergência dos posteriores fatos e acontecimentos. Grandes quantidades de maconha foram as primeiras cargas de drogas ilícitas dos narcotraficantes colombianos que se comercializaram para os Estados Unidos. Depois, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a cocaína foi a principal droga de comércio dos narcotraficantes. Daí houve uma diversificação na produção de diferentes substâncias psicoativas que gerou o estabelecimento de uma nova ordem na violência no país.

Do mesmo modo, nos anos 80s e nos anos 90s o narcotráfico levou à emergência de poderosos grupos de criminosos que procuravam o controle econômico e político principalmente das terras nas regiões de produção. Isto acrescentou ainda mais elementos às difíceis condições de instabilidade, corrupção na política e nas forças armadas, fraqueza do

Estado, problemas na institucionalização da Justiça, baixa cobertura na qualidade educativa, crise econômica, anarquia e confusão moral e ética (Bushnell,1996).

Nos últimos 25 anos, tem se produzido uma grande concentração da terra por parte dos narcotraficantes, empenhados em conquistar o poder e o controle político do país. Isto levou a classe governante do Congresso da República, senadores e deputados, a agir com o propósito de favorecer os interesses políticos, econômicos – inclusive os interesses penais – desses criminosos. A ação dos traficantes alcançou o controle dos governos locais, manipulando a eleição dos candidatos para *Alcaldes* e *Concejales* (prefeitos e vereadores) dos Municípios, bem como para governadores e deputados dos Departamentos (equivalentes a noção de Estados no Brasil). Para analisar essas condições do país é necessário compreender a crise institucional e estrutural em que vivia a Colômbia até o final os anos 90.

No começo dos anos 90, a presença do narcotráfico permitiu que as guerrilhas tivessem uma fonte de financiamento de maior lucratividade em função de um baixo custo de produção. Assim, as guerrilhas constituíram-se em cartéis de droga e começaram a se transformar em grupos sem ideologia nenhuma, carentes de referências éticas e se tornaram em bom negócio para o enriquecimento ilícito sob o domínio do comércio de cocaína. Suas ações violentas, tais como ataques a povoados, assaltos ao exército e controle militar de algumas regiões na floresta amazônica buscavam ocultar a realidade sob a aparência de luta política movida por uma suposta reivindicação de igualdade social e melhora nas condições de vida da população desfavorecida.

O aumento da ganância gerou uma ampliação na capacidade de luta, o aumento do número de guerrilheiros e o fortalecimento do poder bélico. Isto gerou confrontos cada vez mais sangrentos com o exército que ficava cada vez mais desprotegido e fraco por conta da ausência de interesse político na recuperação do poder do Estado por parte dos governantes e as elites da capital.

A capacidade crescente para dominar e causar danos à população em geral teve repercussões sobre o investimento estrangeiro por causa dos sequestros e extorsões às multinacionais, criadores de gado, proprietários de terra e industriais. Nesse contexto, pode-se entender porque a confusão, a anarquia e a desordem social facilitaram a emergência, no começo dos anos 90, dos grupos Paramilitares.

O país encontrava-se a mercê da confusão institucional, do poder dos narcotraficantes, da aliança entre políticos e os *narcos*. Seguiu-se a isso a debilidade das forças militares, a carência de liderança política, o caos no campo e o começo das uniões entre alguns membros do exército e traficantes que tinham sido vítimas de sequestro e extorsão por parte das guerrilhas ou de grupos de narcotraficantes. A guerrilha cobrava aos envolvidos no tráfico taxas para permitir as operações deles, mas logo depois as guerrilhas começaram a dirigir e traficar diretamente. A

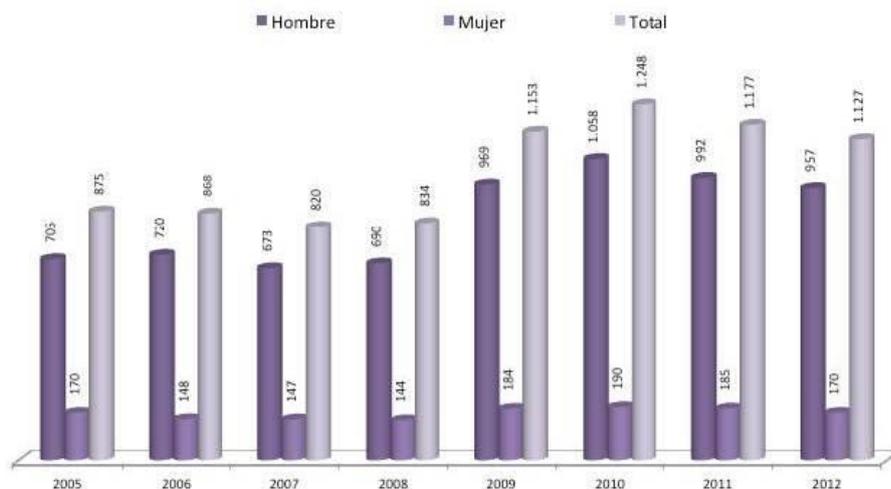
anterior descrição oferece à vista do leitor a complexidade do fenômeno e um panorama do espiral de violência e confusão vivido na Colômbia nos anos 90.

O controle sobre os territórios para produção e para garantir os caminhos do tráfico de drogas tornou-se aspecto fundamental no conflito armado. Desse modo, a aquisição de grandes extensões de terra converteu-se na estratégia mais importante para cumprir os propósitos dos poderosos, e assim surgiram as ações de deslocamento da população civil, e os ultimatos, sob intimidação e repressão, para o abandono das propriedades, feitas por grupos à margem da lei. Essas práticas foram compartilhadas pelos grupos guerrilheiros, paramilitares e aproveitadas para conquistar propriedades de maneira ilegal.

A aquisição de terras servia também para a lavagem de dinheiro, o que criou círculos de corrupção e gerou o envolvimento de quase todos os níveis sociais e de governo. Os acordos entre militares, narcotraficantes, políticos, guerrilheiros, proprietários de terra, industriais geraram um sistema de exclusão da população pobre e carente, o que teve consequências sobre as condições de desenvolvimento econômico, social, educativo, político e cultural.

Os números falam de mais de três milhões de deslocados na atualidade pelo conflito armado e pela violência, em consequência do furto e apropriação indevida de terras. Esses deslocados migraram do campo para as grandes cidades e ergueram favelas que acrescentam ainda mais problemas às comunidades. Esta migração aprofunda dificuldades e facilita a emergência da violência social. De um modo geral, essas pessoas não tiveram acesso à escola e, quando tiveram, a qualidade do ensino no campo não garantia às crianças níveis mínimos de competência para encarar situações no contexto urbano. Além disso, a inoperância judicial, a ausência permanente do Estado para proteger e garantir os direitos dessa população, as taxas de desemprego no campo, facilitavam a adolescentes e jovens para fazer parte dos grupos armados ilegais (paramilitares ou guerrilhas) ou não (Exército) como única opção de obter recursos para o sustento pessoal e familiar.

Embora o conflito armado e o narcotráfico tenham sido fatores preponderantes da crise e violência política que o país experimentou nos últimos 30 anos, não podemos deixar de considerar a violência social como outro elemento envolvido nas cifras e condições sociais da Colômbia. Os casos de assassinato produto de violência social também fazem parte de uma importante porcentagem dos assassinatos ocorridos no país. Segundo os dados do Observatório de Bem-estar da Infância (Colômbia), crianças entre um e 18 anos tem experimentado um aumento significativo nas cifras de morte. A Figura 4 abaixo ilustra os dados de 2005 a 2012. Mesmo tendo diminuído o número de mortos em 2012, os dados são aterradores.



Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses – INMLCF –

Cálculos: Observatorio del Bienestar de la Niñez.

**Figura 4 -Morte de crianças na Colômbia entre 2005 e 2012**

Tantos as crianças, como os adolescentes são alvos de violência, principalmente por causa do conflito armado (Frisancho, Cárcamo & Rengifo-Herrera, no prelo). A violência social tem alcançado importantes níveis, bem como tem atingido especialmente os adolescentes, que são a maior parte da população vítima de homicídio. Mas existem outros alvos de ações de violência, como é o caso das mulheres. Na Colômbia, os dados de homicídio de mulheres colocou o país no 5º lugar e o Brasil no 7º lugar do mapa (Waiselfisz 2012a, Figura 5).

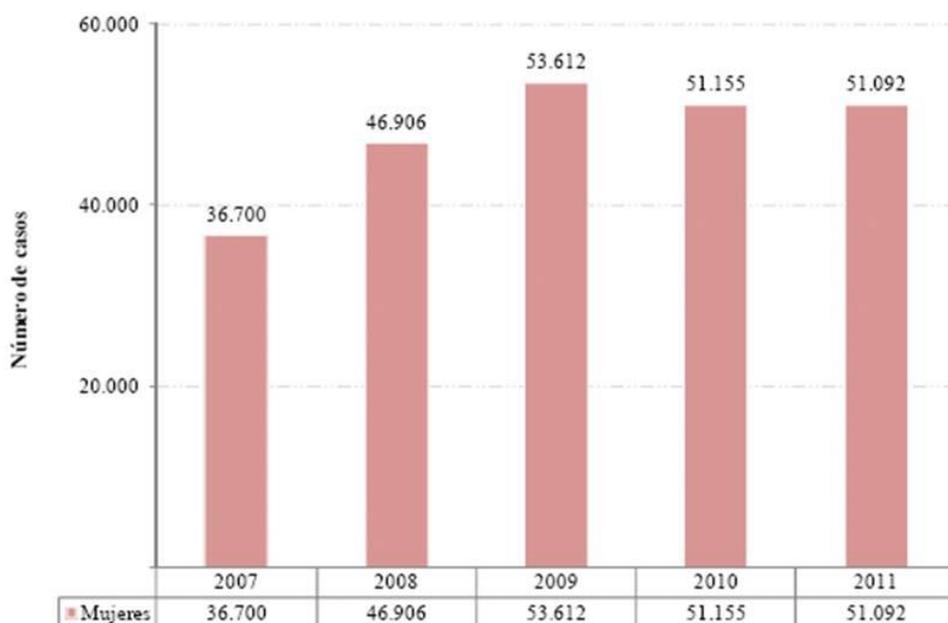
**Taxas de homicídio feminino (em 100 mil mulheres)**

País	Ano	Taxa	Pos
El Salvador	2008	10,3	1º
Trinidad e Tobago	2006	7,9	2º
Guatemala	2008	7,9	3º
Rússia	2009	7,1	4º
Colômbia	2007	6,2	5º
Belize	2008	4,6	6º
<b>Brasil</b>	<b>2009</b>	<b>4,4</b>	<b>7º</b>
Casaquistão	2009	4,3	8º
Guiana	2006	4,3	9º
Moldávia	2010	4,1	10º
Bielorrússia	2009	4,1	11º
Ucrânia	2009	4,0	12º
São Vicente e Granadinas	2008	3,7	13º
Panamá	2008	3,7	14º
Venezuela	2007	3,6	15º
Iraque	2008	3,2	16º

**Figura 5 - Taxas de homicídio de mulheres (fonte: Mapa da Violência - Mulher, 2012).**

No entanto, o homicídio é, infelizmente, apenas um dos dados importantes na análise da violência contra a mulher. A violência doméstica e as ações de maus-tratos por parte do parceiro íntimo tem se tornado um dos assuntos mais polêmicos e preocupantes nos últimos anos na Colômbia. Os dados tem se incrementado significativamente. As consequências dessas ações não atingem apenas a mulher, mas também o núcleo familiar. As crianças assistem ações violentas e recriam emoções e valores culturais a respeito do comportamento contra as mulheres. Vale salientar que as ações violentas do parceiro não correspondem apenas a classes sociais de baixa renda. Muito pelo contrário, nas classes média e alta essas ações apresentam frequência significativa, mas a maior parte não é denunciada.

## Violência familiar contra a mulher praticada pelo parceiro 2007 - 2011



**Figura 6 - Violência familiar contra a mulher praticada pelo parceiro 2007-2011**

De acordo com o contexto descrito acima, as condições do conflito social e político na Colômbia apresentam múltiplos fatores e variáveis que tornam difícil compreender todas as dimensões semióticas, toda a significação, deste contexto. No entanto, fica claro que essas condições têm favorecido o desenvolvimento e a constituição de uma cultura de valores baseada na violência, bem como a legitimação crescente desses valores nas práticas cotidianas. Esses fatos e características tornam a Colômbia um cenário particular e importante para compreender valores humanos relacionados à violência, e sua utilização para afrontar o futuro e para o restabelecimento de relações que possam se basear na reconstrução do país.

### **Brasil: Desigualdade e Exclusão**

O Brasil é um dos maiores países no mundo no que tange à população, mas também no que tange ao desenvolvimento econômico, recursos naturais e desenvolvimento agrícola. No entanto, o país tem tido também uma tradição contraditória em termos de avaliação de seu desenvolvimento, considerando a disparidade entre os índices econômicos e os índices de desenvolvimento humano (saúde, educação e distribuição da riqueza).

Nesta apresentação sucinta do país, fazemos menção a alguns elementos históricos, sociológicos, econômicos, sociais, culturais, tendo em vista uma breve análise da condição do país. O Brasil é a principal economia da América Latina e, ao longo dos últimos anos, tem se constituído em referencial obrigatório para o resto dos países da região. Nos últimos 20 anos o

modelo econômico desenvolvido através do Plano Real impulsionado por Itamar Franco e continuado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como a ampliação da estrutura do Estado e a manutenção de políticas econômicas bem sucedidas no período do governo “Lula”, tornou o país num dos exemplos de transformação econômica e social do presente século.

No entanto, existe uma longa história sobre violência e exclusão social nesse país. O Brasil foi uma colônia portuguesa que fornecia boa parte das matérias primas do império português. As diferenças específicas com o resto da América Latina, nesse sentido, não parecem ser tão significativas e replicam o modelo de exploração colonial que foi tradição durante os séculos XVI a XIX nesta parte do mundo. Sem dúvida as questões da língua e dos costumes da herança lusitana têm importância, mas a tradição de exploração, abuso do poder, exercício da violência por parte dos donos das terras e o coronelismo, entre outros fatores, permitem estabelecer similitudes e convergências com as histórias do resto dos países da região.

Vale a pena salientar que a história brasileira é tão desconhecida no resto da América Latina como a história das colônias espanholas é ignorada no Brasil. É provável que a diferença linguística e o isolamento criado pela mata amazônica e cordilheira dos Andes tenham estabelecido essa distância entre ambas as culturas. As principais interações do Brasil têm sido com os países que tem portos no litoral atlântico da América do Sul, ou então com o Paraguai e a Bolívia, pelas zonas comuns de planalto. Para além dessas interações, o contato e as interações interculturais têm sido quase nulos.

Um dos principais aspectos de destaque no caso brasileiro tem a ver com as enormes diferenças em termos de desenvolvimento entre as diferentes regiões do país. As regiões sul e sudeste do país apresentam alguns indicadores parecidos com países do primeiro mundo, no entanto, as regiões norte e nordeste exibem fortes diferenças sociais, econômicas e de infraestrutura, especialmente de educação e saúde.

Os indicadores de desenvolvimento humano do Brasil mostram que o país tem alcançado importantes conquistas nos últimos anos, especialmente no que tange a tirar quase 30 milhões de pessoas dos índices de pobreza. Contudo, nos últimos anos o Brasil não tem conseguido modificar de forma significativa sua posição nos relatórios de desenvolvimento humano do PNUD. Em 2012, o Brasil ocupou o lugar de número (85). Contudo, tanto o Brasil, como a Colômbia (91), pertencem ao segundo nível de classificação do IDH, sendo considerados como países de desenvolvimento elevado, segundo esses padrões.

Após dez anos de bons indicadores de crescimento econômico, principalmente na primeira década do século XXI, o Brasil começou a ter um rápido processo de desaceleração da economia. O PIB brasileiro tem decrescido até alcançar o atual 1.9% previsto para 2013. Aliás, a inflação aumentou de forma significativa chegando a quase 6% nesse ano (IBGE, 2013). Em 2011 o Brasil conseguiu reduzir em -2% os indicadores de pobreza. Embora existam grandes

avanços nos indicadores brasileiros, ainda há 24,9% da população em condição de pobreza e 7% em condição de indigência (CEPAL, 2012). O índice de desigualdade (Gini) para o Brasil em 2012 foi de 0,522 segundo o IPEA (2012), sendo as regiões centro-oeste e nordeste as mais desiguais na distribuição da renda. No caso da região centro-oeste, Brasília influencia bastante esses dados por se tratar da cidade com maior índice de desigualdade do país (0,62).

No que tange à taxa de desemprego, o Brasil tem um dos indicadores mais baixos da região com apenas 5,5% da população desempregada. Contudo, a porcentagem de população sem carteira assinada no contexto laboral (trabalhadores informais) é de 22%, segundo dados fornecidos pelo IBGE (2012). De outro lado, os indicadores de desigualdade e pobreza favorecem a emergência de cenários que conduzem à violência e a criação de espaços sociais caracterizados por intensa busca do poder, do controle do tráfico de drogas e o comércio ilegal (prostituição, armas, bens e serviços) constituem-se em focos de ações violentas. A violência social tem sido um fator prevalente na vida cotidiana do brasileiro. As taxas de homicídios são dados importantes que devem ser levados em consideração no momento da análise. No caso do Brasil, as taxas de homicídios se mantiveram em segundo lugar na América Latina ao longo dos últimos anos, estando sempre atrás dos dados da Colômbia. Contudo, desde 2001, a Venezuela tem visto um notável aumento das taxas de homicídios, tornando-se o país com mais homicídios por 100 mil habitantes da região. Ver Figura 7 (Estudo Global de Homicídios, UNODC, 2011).

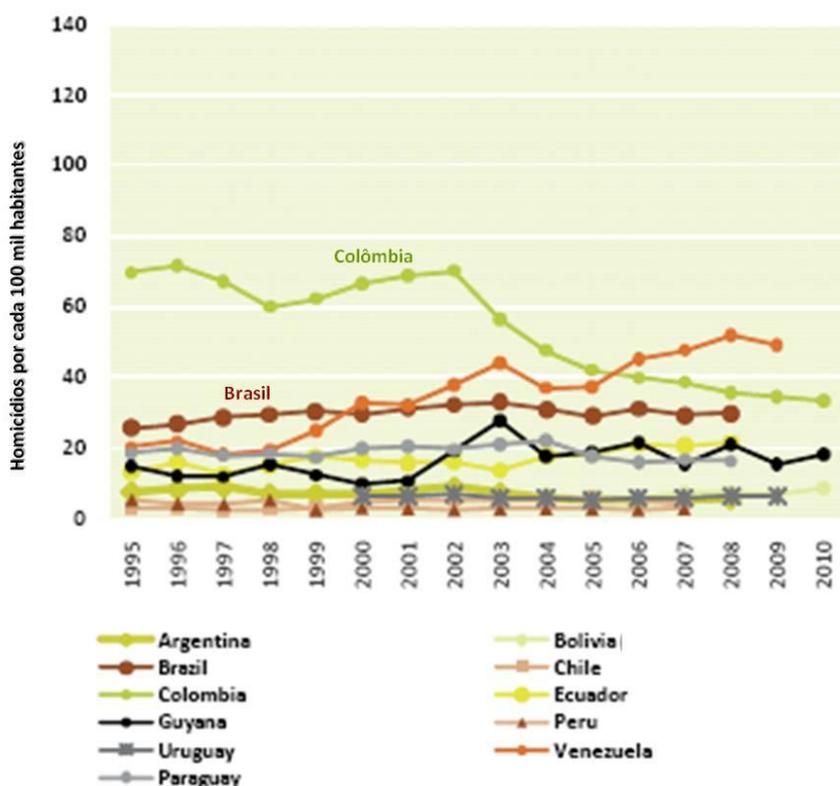


Figura 7 - Taxas de homicídios, por 100 mil habitantes América do Sul

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado pela existência de grandes diferenças sociais. Não podemos deixar de mencionar que o Brasil foi o último país a declarar a abolição da escravidão na América Latina. Assim como outros países da região, no final do século XIX a produção agrícola dominava a base da economia e a indústria era incipiente, não gerava suficiente impacto para aportar às mudanças econômicas e sociais que aconteciam nesse momento no país (Schwarcz, 2012). Da mesma forma, no início do século XX, o centro das principais cidades brasileiras (Rio de Janeiro e São Paulo) foram reformadas de forma significativa em termos da estrutura. Essas reformas tiveram como resultado fatos que ainda hoje continuam se repetindo na história do país, por exemplo, a expulsão dos pobres para as periferias e a criação de guetos que recriam diferenças econômicas, sociais e culturais.

A abolição da escravidão e as dificuldades para receber essa população em cidades com infraestrutura adequada e com planos de gestão desenvolvidos favoreceu o crescimento de setores excluídos. Desde o início do século XX, o país enfrentou a expansão das grandes cidades, incluindo aquelas que foram construídas a partir da ideia de planejamento, como foi o caso de Belo Horizonte.

Além disso, temos de acrescentar a grande migração europeia e asiática ocorrida no Brasil para trabalhar na lavoura do café e no apoio à agricultura em geral. A política de portas abertas permitiu que a população imigrante viesse ao Brasil para substituir a perda da mão de obra escrava que tinha sido liberta por causa da promulgação da Lei Áurea (1888). Contudo, as condições econômicas e sociais em que estes grupos vinham geraram outra forma de escravidão, posto que os imigrantes tinham que pagar preços elevados por serviços, sementes e terra para trabalhar. O setor da população brasileira de origem europeia não estava acostumado ao trabalho agrícola, e isso causou dificuldades na época. A migração de quase dois milhões de italianos, espanhóis, portugueses, japoneses, poloneses, alemães, austríacos e ingleses causou um grande impacto na vida social, cultural e política do país.

Os costumes de estados como Minas Gerais e São Paulo foram totalmente modificados (incluindo o sotaque), como destaca Schwarcz (2012). Isso, combinado com a migração de brasileiros que saíram do Nordeste para trabalhar em fazendas do sudeste e que, depois, foram para as grandes cidades criou um clima de discriminação, exclusão e competição social. Estamos falando aqui de uma imensa diversidade étnico-cultural. Diferenças na culinária e nas práticas culturais específicas contribuíram para diferenças que transformaram o país em um pote de diversidades e sincretismo.

As mudanças econômicas e a inflação do país nessa época (finais dos anos 30) também levaram esses grupos a migrar para os centros urbanos. Isto criou uma situação muito crítica para o país. Esse padrão parece ter se repetido na segunda metade do século XX. As diferenças sociais e econômicas entre as cinco regiões do país foram se acumulando ao longo dos anos e

subsistem até hoje: as regiões Sudeste e Sul têm os melhores indicadores socioeconômicos do país, enquanto Norte e Nordeste mantêm padrões bem abaixo dos indicadores federais (IBGE, 2012).

Como na Colômbia (*gamonales*), o coronelismo tornou-se forma de controle do poder político no nível local, com a proliferação de práticas que geravam concentração de poder. Estas práticas políticas, associadas à detenção de grandes extensões de terras (latifúndio) criaram problemas de distribuição de renda, concentração da riqueza e subjugação de grandes grupos, principalmente no Nordeste brasileiro, palco de grandes cultivos de açúcar. Contudo, o Brasil vivia, politicamente, no final dos anos vinte do século passado, uma crise econômica que envolvia grande parte do mundo ocidental. As dificuldades trouxeram ainda mais problemas de desigualdade e pobreza nas cidades, que cresciam e aumentavam as dificuldades de inserção social.

Nos anos 30, no auge da crise econômica, Getúlio Vargas chegou ao poder e realizou várias mudanças nas formas de governo que o país conhecia. Ele modificou de forma substancial aspectos econômicos, sociais e políticos, e rompeu acordos que a elite agrária brasileira mantinha para garantir o *status quo* na estrutura política do país. Esse período de ruptura chama-se de República Velha e cria um período que mantém Vargas como presidente até 1945. No meio desse período estabelece-se a Nova República, que confere uma série de poderes nunca antes concebidos na política brasileira. Após o período Vargas ocorreram vários momentos conturbados na vida política, e o suicídio de Vargas no segundo período da presidência trouxe ainda outras mudanças.

Após a II Guerra Mundial as duas grandes potências econômicas mundiais, os Estados Unidos e a URSS, começaram uma corrida pelo controle geopolítico de vários países. A promoção de ideologias de esquerda derivadas do triunfo da revolução cubana no final dos anos 50 criou tensão nos Estados Unidos e promoveu a implementação da *Aliança para o Progresso*. O Brasil começou a viver um período de transição política e tensões entre militares e o governo Kubistchek. Uma política de metas trouxe um período de avanço econômico na indústria, e a criação da nova Capital Federal, Brasília, no centro do país. O Brasil começava a descobrir o seu interior, e não apenas limitar-se às cidades litorâneas.

Após o período Kubistchek, diversos fatos políticos levaram Goulart (eleito vice-presidente no período 1960-1964) a se tornar Presidente do Brasil. No entanto, as dificuldades econômicas e as posições radicais e populistas defendidas por ele levaram à tomada do poder pelos militares em 1964. O período de ditadura militar estendeu-se até 1985. Durante esse período, a repressão, a dissolução dos partidos políticos e a criação de sistemas de controle do Estado geraram modificações substanciais nas práticas e vida cotidiana da política brasileira. A política de extinguir qualquer foco de oposição às ideias do governo militar criaram momentos de muita tensão e violência política. Os momentos mais críticos do governo militar aconteceram

no final dos anos 60, principalmente pela posição radical defendida pelo Marechal Costa e Silva com a publicação do AI-5 (Ato Institucional 5). Este fechava o Congresso e criava novas condições, ainda mais repressivas, para regular e controlar as atividades políticas no Brasil. As ações implementadas por Costa e Silva favoreceram a emergência de revoltas da esquerda ainda mais radical, mas que estiveram limitadas a ações de guerrilha no interior do país reprimidas com sucesso pelo governo.

Uma das diferenças marcantes entre Brasil e Colômbia, porém, está definida pela existência do conflito armado na Colômbia. O Brasil, ao contrário da Colômbia, nunca foi cenário de conflitos armados de caráter político bem sucedido. Os movimentos que surgiram na década de sessenta foram literalmente esmagados pela ação militar (Guerrilha de Araguaia). Embora os grupos guerrilheiros fossem formados por pessoas de classe média, e tivessem características similares a outros grupos criados na época na América Latina<sup>7</sup>, a ação do governo militar e a fragilidade do projeto fizeram estes sucumbir rapidamente. A violência política teve, assim, relativamente pouca participação na história do país.

Após o período da Ditadura Militar, é eleito Tancredo Neves em 1985 (promotor das “Diretas já”), porém, sua morte não permitiu a posse e levou José Sarney ao poder. Após o crítico momento vivido pela corrupção e o “*impeachment*” promovido pela população de Fernando Collor, seu vice Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Da Silva e a atual Presidente Dilma Rousseff garantiram um dos períodos mais estáveis da democracia no país. Após muitos anos de instabilidade econômica o “Plano Real” implementado por Cardoso criou as bases para que a economia do país se estabilizasse e tornasse o país uma opção de investimento para os capitais estrangeiros. Hoje o Brasil é uma das 10 maiores economias do mundo. Contudo, ainda existem dificuldades que, como temos mostrado ao longo do texto, exigem ações concretas por parte do Estado Brasileiro. O investimento em educação é saúde é insuficiente e mal administrado. A qualidade no ensino público e da assistência à saúde é muito precária, as condições de transporte e de serviços públicos em geral necessitam medidas urgentes, e são necessidades que o país tem que encarar.

No que tange a questões de ordem social, o Brasil têm cidades de grande porte e com populações enormes. Nessas cidades, a distribuição da riqueza e as oportunidades de promoção social são restritas. Os grupos historicamente marginalizados têm criado culturas paralelas que permitem formas de inserção social do tipo *informal* e dessa forma pouco participam da própria construção da sociedade. Mas a prática cultural da irresponsabilidade com o coletivo não se restringe a estes grupos, pois também as elites não assumem as suas responsabilidades sociais. As elites brasileiras não têm mostrado interesse em promover processos de mudanças nas instituições e outras estruturas sociais que sejam substanciais para o desenvolvimento do país. A

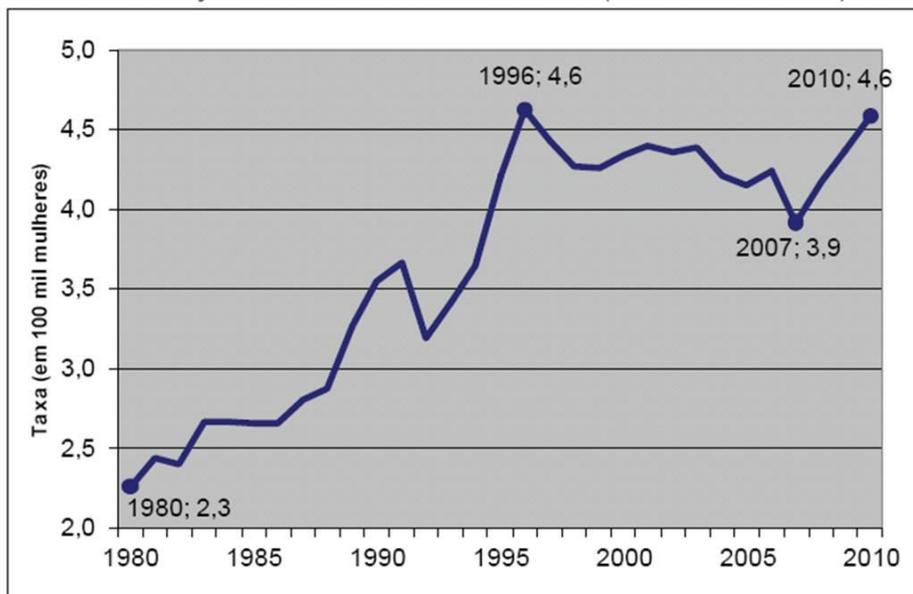
---

<sup>7</sup> Com exceção do M-19 que tinha semelhanças com a Guerrilha da Araguaia, os outros grupos guerrilheiros colombianos tinham origem camponesa.

corrupção e o descaso das agências estaduais e federais sobre questões como a educação e saúde são um bom exemplo, e a estrutura estatal burocrática, exigente de altos impostos, cria ainda mais dificuldades para a população brasileira.

Contudo, aquilo que tem sido denominado na imprensa e mídia brasileiras como cultura da violência não pode ser atribuída apenas a dificuldades econômicas. Na verdade, a violência doméstica no país tem taxas elevadas, com 4,5 mulheres assassinadas em cada 100 mil habitantes (Waiselfisz 2012a).

..... Evolução das taxas de homicídio feminino (em 100 mil mulheres). Brasil. 1980/2010.

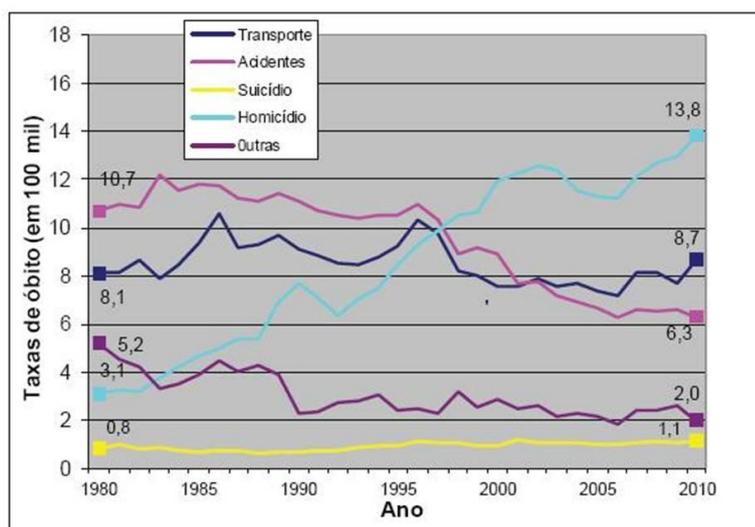


Fonte: SIM/SVS/MS

**Figura 8 - Evolução das taxas de homicídio feminino no Brasil entre 1980 - 2010**

Outro dado a ser levado em consideração a respeito da violência social no Brasil tem a ver com as mortes de crianças e adolescentes. Segundo o Waiselfisz (2012b) nos últimos 30 anos as taxas de homicídio nessa população passou de 3,1 a 13,8 em cada 100 mil, o que é assustador.

. Evolução das taxas de óbito (em 100 mil) de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos de idade) por causas externas. Brasil. 1980/2010.



Fonte: SIM/SVS/MS

**Figura 9 - Taxas de óbito de crianças e adolescentes por causas externas Brasil entre 1980 - 2010**

A combinação de todos estes indicadores, associados com o poder de canalização cultural de práticas individualistas e consumistas, impulsionadas pelo aumento da renda de uma parte da população, tornou as cidades em cenários de luta pelo reconhecimento social, pelo poder e prestígio, com a imposição de ações violentas que esmagam e desconsideram as pessoas em geral. Indicadores como o aumento do número de cartões de crédito e o aumento permanente das listas de inadimplência de crédito não podem ser esquecidas.

Em termos gerais, consideramos grave o fato dos sistemas educativo, social, cultural e econômico promoverem a emergência de formas de competição que visam eliminar a concorrência, favorecer a imposição de princípios de exclusão e legitimar valores antissociais, seja isto feito de forma intencional ou não. O resultado de tudo isso, lamentavelmente, acaba sendo os altos índices de violência social no Brasil, em contraste com os índices de violência política do caso colombiano.

A seguir, apresentamos os objetivos da pesquisa que realizamos com os dois grupos de meninos, na Colômbia e no Brasil. Na seção da metodologia explicamos porque optamos por investigar o desenvolvimento de valores sociais relacionados a práticas violentas apenas com meninos.

## **PARTE II –METODOLOGIA**

## **2.1 - Objetivos**

### **Objetivo Geral**

O presente estudo tem como objetivo geral contribuir, em termos teóricos e metodológicos, para o estudo da ontogênese de valores sociais relacionados a ações pró-sociais e antissociais, em meninos colombianos e brasileiros entre oito e dez anos de idade. Nossa meta é analisar os processos semióticos envolvidos nas ações, ideias, avaliações e posicionamentos apresentados pelos meninos em relação a contextos de violência sugeridos pela sessão lúdica semiestruturada de faz de conta proposta pela pesquisa bem como pelos dados obtidos no contexto de entrevistas semiestruturadas individuais baseadas na experiência do faz de conta e sobre a questão da violência.

### **Objetivos Específicos**

Identificar e analisar indicadores dos processos de significação que possam estar na origem e na emergência de signos promotores, os quais orientam a coconstrução de valores na tensão entre o pró-social e o antissocial observada nas ações e falas dos meninos.

Identificar e analisar, nas ações e falas dos meninos, conteúdos que estejam relacionados com os processos de canalização cultural no que tange à compreensão da polissemia, multifuncionalidade e tensões que envolvem a emergência de valores pró-sociais e antissociais.

Identificar e analisar os signos que permitem ter acesso aos processos ontogenéticos que envolvem os processos de internalização e externalização de valores nos meninos, buscando a possível atuação de catalisadores nestes processos.

## 2.2 – Considerações Metodológicas

### O Fenômeno Pesquisado

A construção de valores, desde as tradições psicológicas, tem sido considerada um processo associado com o tempo do relógio. Isso significa que a emergência dos valores tem se explicado a partir de uma ideia finalista (teleológica) do desenvolvimento. Existiria uma crença de que os valores surgem ao longo do desenvolvimento como um processo espontâneo que levaria, no final das contas, à sua emergência. Além do mais, nessas tradições teóricas os valores parecem se ligar com aspectos estritamente individuais do desenvolvimento que privilegiam uma posição solipsista e intrapsicológica.

A tradição psicológica (*mainstream*) tem se focado na ideia de identificar idades, estágios e indicadores cujo propósito é a caracterização e definição de tendências dos valores em diferentes momentos da ontogênese. No entanto, baseados numa abordagem semiótico-cultural, devemos considerar que o desenvolvimento é uma construção sistêmica e altamente complexa e que envolve múltiplos processos inter-relacionados. Tanto as múltiplas camadas de natureza semiótico-afetivas, como a maneira como nós criamos sentidos e significados nas interações com o mundo, não podem ser explicados apenas à luz de fenômenos causais simples.

Os modelos tradicionais sobre o desenvolvimento das crianças recorrem a abordagens metodológicas que restringem as formas de encarar o fenômeno de pesquisa. Algumas dessas tentativas não consideram os aspectos afetivos e semióticos relacionados às interações histórico-afetivas que ocorrem na vida do sujeito e estão envolvidos na gênese dos valores. Sem dúvida, essas abordagens conseguem destacar alguns aspectos importantes na construção e organização de valores, porém, nesses estudos verificamos, muitas vezes, restrições conceituais e limitações metodológicas que facilitam ao pesquisador perder de vista a complexidade dos processos psicológicos envolvidos na construção de valores (Sato & Valsiner, 2010).

Para entender os processos psicológicos (cujo caráter é tanto individual quanto dependente de interações sociais contextualizadas) envolvidos na ontogênese de valores nas crianças, devemos partir da ideia de que esses processos são sistemas abertos, de grande variabilidade e que tendem a gerar significações (*à la Peirce*) *ad infinitum*. Além disso, os valores, definidos como campos afetivo- semióticos dotados de maior poder de regulação do sistema, estão estreitamente relacionados com a construção do tempo, com a construção de sentidos/significados sobre o devir das ações ao longo do tempo nos cenários sociais.

Com base na abordagem semiótico-cultural, os valores, no caso dessa pesquisa, podem ser concebidos como campos afetivos que são coconstruídos ao longo do desenvolvimento. Os valores têm um caráter hipergeneralizado que permite regular as ações e emoções, e compõem sistemas de regulação semióticos através das quais as pessoas antecipam – imaginam – e, de

certa forma se preparam, para situações futuras, mesmo sabendo que este futuro pode ser indeterminado. No caso desta pesquisa, buscamos construir conhecimentos sobre o surgimento e desenvolvimento de valores construtivos (pró-sociais) e não construtivos (antissociais). Esses valores podem ser expressos em ações na resolução de conflitos (construtivos ou destrutivos) indicadoras de violência, justiça, vingança ou perdão.

Neste estudo partimos do pressuposto de que crianças entre oito e dez anos estão no processo de construção de campos afetivo-semióticos (possíveis valores) que são expressos através de narrativas, ações e gestos. Estes indicadores, uma vez identificados, vão nos guiar na construção das análises e discussões sobre a ontogênese de processos específicos na construção de valores que promovem soluções orientadas para o diálogo ou para a agressão. Esses valores são internalizados e externalizados de forma ativa como sentidos/significados impregnados de emoções ao longo do tempo-vivido (experencial). Por causa disso, essas narrativas, ações e gestos tornam-se via régia para compreender os processos de generalização e hipergeneralização desses campos afetivos, bem como compreender os processos de canalização cultural que estão na base dos valores sociais com que as crianças irão encarar o futuro. A ideia de estudar esses processos está relacionada com a possibilidade de compreender aspectos específicos da ontogênese de valores nos sujeitos. Na pesquisa ora proposta, buscamos analisar os momentos específicos (*snapshots*) em que as crianças tiveram que se defrontar com a criação de um roteiro no contexto de uma sessão lúdica envolvendo armas. Após a análise da sessão lúdica, realizamos uma análise semelhante (análise de caso tipo *snapshot*) das entrevistas semiestruturadas.

Os procedimentos criados para a realização desta pesquisa facilitam a emergência de induções e inferências acerca do fenômeno, das dinâmicas, processos de significação e signos. A densidade dos dados torna complexo esse primeiro momento, mas, por sua vez, garante a possibilidade de elaborar análises mais robustas.

A partir das análises dos dados de oito meninos no contexto de interações lúdicas e de entrevistas, foi possível buscar alternativas para a compreensão dos posicionamentos individuais e das características sócio-históricas do contexto nos quais estão inseridos, no Brasil e na Colômbia.

A avaliação da conduta humana é um processo coconstruído ao longo das interações entre o sujeito e a cultura. Por conseguinte, não se podem classificar *a priori* as interações humanas em qualquer categoria. A organização de categorias para classificar as condutas humanas emerge em complexos processos de negociação, renegociação e indução, cuja reformulação é *ad infinitum*. As condutas são polivalentes e multifuncionais, sendo modificadas através dos processos de internalização/externalização no tempo irreversível. Assim, a aparente oposição pró-social e antissocial deve ser compreendida na perspectiva da separação inclusiva (Valsiner, 2007a).

Com base no fato de que esses processos são expressos, no caso desta pesquisa, através de situações lúdicas semiestruturadas e de entrevistas semiestruturadas, faremos uma análise: das características e da dinâmica dos processos de canalização cultural; da emergência de signos promotores; processos de generalização e hipergeneralização bem como os processos de internalização/externalização que permitem ampliar a compreensão dos processos de reestruturação e renegociação de interações com os outros e com o contexto cultural.

A utilização de situações lúdicas semiestruturadas neste trabalho permitiu investigar processos psicológicos a partir de uma análise aprofundada dos casos, similar às pesquisas que vêm sendo realizados no Labmis, na Universidade de Brasília (Branco, 2012; Branco, Pessina & Flores, 2004; Padilha, 2010). O trabalho de Padilha, por exemplo, fez utilização de bonecas de pano para analisar aspectos vinculados a questões identitárias, diferenças étnico-raciais e posicionamentos das crianças a respeito de preconceito e inclusão. No caso da nossa pesquisa, a experiência do pesquisador no trabalho com crianças contribuiu para o desenvolvimento de situações lúdicas como procedimento de pesquisa.

A utilização da sessão lúdica viabiliza a produção de grande quantidade de sentidos/significados, associada a poucas restrições na construção do roteiro no contexto da brincadeira. Isto torna as situações lúdicas em espaços abertos de expressão, que permitem revelar a coconstrução de diversas formas semióticas, interações e práticas nas tensões entre significados de natureza pró-social e/ou antissocial. A ideia de apresentar bonecos, armas, objetos domésticos e o boneco armado tem a ver com dirigir e orientar as ações na direção dos tópicos considerados em nossa pesquisa. Embora exista uma indução dos temas, os conteúdos que os meninos colocaram na sessão foram livres de qualquer restrição.

As entrevistas com as crianças, como procedimento metodológico, fornecem acesso a uma análise microgenética dos posicionamentos das crianças em relação às ações pessoais e às interações apresentadas durante sessões lúdicas. A natureza efêmera do presente faz com que cada ação seja multivalente, criando sentidos e significados que vão se alterar ou oscilar significativamente em curtos períodos de tempo. As oscilações tornam-se insumos bastante importantes para a análise e discussão, principalmente porque são fenômenos que aportam para a discussão teórica sobre os processos investigados. As entrevistas tornaram-se a via régia para entender as dinâmicas subjetivas (oscilações, ambivalências e inconsistências) e os posicionamentos dos sujeitos, e a sessão lúdica tornou-se cenário de interação dessas oscilações, flutuações, consistências e inconsistências.

A construção do método adequado no contexto de determinada pesquisa é um processo que envolve as opções teóricas e os processos de distanciamento e posterior aproximação aos fenômenos que estão sendo investigados, cujo propósito garante a reconstrução de tensões entre objetividade e subjetividade. Valsiner (2007a, 365) tem insistido na ideia de que o psicólogo tem que providenciar estratégias, como o esquema das duas induções baseado em L. Morgan,

que vão lhe facilitar a possibilidade de construir induções de natureza subjetiva e objetiva a respeito das ações observadas e das características e dinâmicas do fenômeno pesquisado. Nesse sentido, a ideia de Branco & Valsiner (1997) sobre o ciclo metodológico também resulta muito importante. A recorrência da experiência intuitiva durante a emergência ao longo das relações entre teorias, compreensão axiomática do mundo, fenômenos e métodos facilita que os dados (transformados e abstraídos dos fenômenos) possam se reconfigurar e aportar novas compreensões teóricas sobre os processos pesquisados.

Em relação à opção pela pesquisa qualitativa de caráter ideográfico, neste trabalho, vale lembrar as disputas entre o materialismo (*Naturwissenschaften*) e idealismo (*Geisteswissenschaften*), que teve um impacto significativo sobre o significado e a divisão entre as noções de pesquisa nomotética e idiográfica. A noção nomotética tornou-se sinônimo de um materialismo, e a noção de idiografia se transformou em sinônimo do idealismo (Salvatore & Valsiner, 2010). Longe de ser uma estratégia prefigurada e pronta para ser executada, a construção metodológica é uma obra de arte onde existem relações parte-todo, interstícios e detalhes específicos que podem ter tanta importância quanto os elementos estruturais e analíticos do processo.

A emergência de novas formas de sentido acerca de si e do mundo no tempo irreversível implica a criação de hierarquias de controle semiótico que funcionam como sistemas abertos de natureza transitória (Mattos, 2013). Nós partimos da ideia de que a pessoa é um campo psicológico onde os aspectos relacionais têm continuidade e o tempo torna-se o fator mais importante na organização da historiogênese e da ontogênese do sujeito. Nesse sentido, o nosso trabalho de pesquisa busca, mediante um estudo qualitativo que inclui procedimentos de observação de situações lúdicas e entrevista, identificar indicadores de possíveis processos ontogenéticos relativos a valores prosociais e antissociais através das narrativas e ações dos sujeitos. Igualmente, buscamos a identificação do papel de signos promotores na organização dos sentidos/significados expressos nos momentos da coleta de dados e, a partir desses dados, derivar relações entre ações e posicionamentos na sessão lúdica e nas narrativas durante as entrevistas.

A necessidade de coconstruir os dados da pesquisa psicológica ao longo das interações do pesquisador com os sujeitos é fundamental. Não existe a possibilidade de enxergar os processos psicológicos baseados no “mito da imaculada percepção” (Pera, 1994). Segundo Pera, as perspectivas tradicionais de pesquisa ainda fazem parte do sistema dominante e as metodologias ainda consideram a ausência de matéria asséptica nos dados.

Levando em consideração o que Valsiner e outros autores têm proposto (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2007a, b, 2009, no prelo; Valsiner & Cairns, 1992,), a pesquisa não pode ser reducionista nas abordagens que faz sobre as relações sujeito e contexto. Propõe-se que o sujeito deve que ser visto como uma totalidade, porém devemos considerar as características

dessa totalidade. Ou seja, essas características, reveladas na pesquisa, tem que ser consideradas como produto das adaptações sistêmicas que surgem diante de condições contextuais de enorme variabilidade (Valsiner, 2009). Não podemos descartar a necessidade de uma análise que permita um “salto” de natureza abduativa nas relações entre signos promotores e os processos de significação, que permita prever mudanças nos processos de organização desses signos nos sujeitos, as transições nos sentidos e significados dos meninos. Assim, sendo, a abordagem idiográfica tem demonstrado ser bastante produtiva para o estudo dos processos de desenvolvimento humano (Valsiner & Sato, 2006, 2010). As análises dos dados segundo critérios idiográficos estão focadas na ideia de produzir relações abduativas. Abdução significa a possibilidade de transformação e nesse sentido as análises de natureza idiográfica permitem aprofundar nos posicionamentos, significações, sentidos e aspectos metacomunicativos presentes nos sujeitos. Sato, Yasuda, Kido, Arakawa, Mizoguchi, & Valsiner (2006) argumentam que “a Psicologia Cultural utiliza formas de generalização que são baseados em análises sistemáticas de fenômenos singulares” (Valsiner, 2003a).

### **Crítérios para a Seleção dos Participantes**

A ideia de fazer uma pesquisa com meninos (e não com meninas) baseia-se em vários argumentos e justificativas que vamos expor a seguir. Considerando a literatura sobre o tema investigado, optamos por estudar apenas os meninos tendo em vista a necessidade de aprofundar e mergulhar nas origens de significações sobre acontecimentos violentos associados ao uso da violência, a busca de poder, e o envolvimento em situações de conflito extremo, onde a vida e a morte de pessoas estejam em jogo, o que geralmente envolve o uso de armas. Segundo a literatura identificada sobre esse tópico, são geralmente os homens que não somente praticam, como também perdem suas vidas como resultado de práticas explicitamente violentas (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Cowie, 2000; Ortega & Monks, 2005).

As investigações conduzidas a partir de abordagens da aprendizagem social (Bandura, 1973; Hess & Hagen, 2006) explicam como a agressão tem origem no aprendizado mediante *scripts* e esquemas que guiam o comportamento dos indivíduos. De acordo com essas perspectivas, os comportamentos seriam orientados por sistemas de crenças denominadas como crenças normativas. No que tange aos meninos, a agressividade e a violência estão mais relacionadas aos papéis atribuídos socialmente ao gênero masculino, levando os meninos a aprenderem, ao longo de suas trajetórias de desenvolvimento, a se tornarem particularmente mais vulneráveis ao uso da agressão física e da violência, principalmente por meio de ações. Contudo, não queremos nos inclinar por uma ideia de naturalização da violência e da agressividade nos meninos. A cultura tem um importante papel, como motor da canalização das

ações e agressões masculinas que não são necessariamente violentos, contudo os resultados são poucos nesse sentido.

Perspectivas baseadas na psicologia evolucionária acreditam no papel da biologia no processo de configuração das características de gênero, as quais definem comportamentos específicos derivados da seleção natural: os homens competem e são mais agressivos tendo em vista a necessidade da defesa e da sobrevivência da espécie (Geary, Byrd-Craven, Hoard, Vigil & Numtee, 2003).

No caso da nossa pesquisa, consideramos que existe, sim, a prevalência cultural de expectativas que orientam os meninos para comportamentos mais violentos. Por causa dos processos de canalização de padrões culturais violentos os meninos têm, portanto, maior risco de se envolverem em atividades vinculadas à violência e agressão física. Enfim, muitos são os estudos mostram que as ações, comportamentos e crenças sobre agressão e atos violentos são mais presentes entre os meninos (Crick, Bigbee & Howes, 1996; Rose & Rudolph, 2006). Levando em conta a literatura, e o fato de que o projeto pretende identificar as características sociais e culturais em dois contextos diferentes, optamos por concentrar o trabalho no estudo do gênero masculino. Nosso propósito, assim, é elaborar conceitos e análises teóricas que possibilitem melhor compreender os processos de emergência e organização dos valores sociais, as configurações comunicativas e metacomunicativas, enfim, os significados coconstruídos nos fluxos semióticos dos meninos em interação no contexto de atividades lúdicas semiestruturadas, e em interação com o pesquisador na entrevista. A expectativa é que a análise idiográfica das complexas significações expressas pelos meninos nos permita ampliar a compreensão de fenômenos relacionados com a promoção de valores prosociais e antissociais.

## **2.3 - Método**

### **Participantes**

A pesquisa envolveu a participação de dois grupos de meninos da mesma classe social (classe média) pertencentes a famílias de pais profissionais: um grupo na Colômbia e outro no Brasil. O critério para essa escolha foi o interesse em saber quais as crenças, estilos de interação, ideias e posicionamentos sobre o tópico deste estudo apresentados por crianças que pertence a uma classe social específica. Embora existam elementos sociais e culturais específicos, os fatores ligados à noção de “classe média” parecem cada vez mais globalizados e padronizados. A renda familiar (indicadores similares de acordo com a renda per capita de ambos os países) e o nível de escolaridade dos pais (todos com formação profissional - graduação) também foram usados como critérios de inclusão nos grupo de pesquisa.

Os participantes foram recrutados em bairro de classe média de Águas Claras (DF), no Brasil, e na cidade de Ibagué (Departamento de Tolima), na Colômbia. Entramos em contato prévio com os pais das crianças, apresentamos o projeto de pesquisa, seus objetivos, e as características da pesquisa, enfatizando sua importância em termos de contribuição social. A concordância em participar da pesquisa se deu através da autorização escrita dos responsáveis pelas crianças, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Anexo 3).

Participaram do trabalho, no Brasil e na Colômbia, quatro meninos brasileiros e quatro meninos colombianos, de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 2 - Meninos participantes da pesquisa e situações de coleta de dados**

País	Nome	Idade		Profissão dos Pais	
		Sessão Lúdica	Entrevista	Pai	Mãe
Colômbia	Felipe	9	10	Administrador vinculado a Usina Elétrica. Administrador financeiro. Mestre em Marketing	Gerente de vendas. Administradora de empresas, Mestre em Marketing
	Antonio	8	9	Dono de Fazenda produção agroindustrial. Engenheiro Agrônomo	
	Pedro	8	9	Professor Universitário. Economista e Mestre em Economia	Administradora de Empresas
	Daniel	8	9	Padrasto (sem informações)	Dona de Casa
Brasil	Henrique	9	10	Funcionário do SJDFT. Advogado	Médico
	Geraldo	9	10	Funcionário Público. Filósofo e Mestre em Psicologia da UnB. Pastor de Igreja Evangélica	Funcionário do Tribunal Regional do Trabalho
	Paulo	9	10	Mora em outra cidade	Funcionária pública. Não tem graduação
	Luiz	8	9	Dentista	Dona de casa

É importante dar destaque à garantia do total anonimato tanto dos participantes, como de suas famílias, e da aprovação do projeto junto a comitê de ética.

### **Instrumentos, Materiais e Equipamentos**

Em relação aos instrumentos, devemos mencionar que foi utilizada uma câmera de vídeo Samsung HMX – Q10BN/XAZ (*Full HD*) que permite obter vídeo e áudio de excelente qualidade. Da mesma forma, foram utilizados objetos de brinquedo e seis bonecos de pano descritos a seguir, com características específicas capazes de instigar nos participantes as ações e falas em relação a situações de violência, necessárias para a análise.

Os dados foram analisados com base nos registros de vídeo, utilizando formatos padrão de visualização de vídeos disponíveis nos computadores, tais como o Windows Media Player Versão 11.0 ou VLC media player 2.0.1.

Os materiais empregados foram todos objetos em miniatura (brinquedos pequenos, proporcionais ao tamanho dos bonecos). Eles são:

- Seis bonecos de pano de aproximadamente 36 cm cada: “pai, mãe, filho, filha” e dois bonecos “adultos” do sexo masculino (Ver Anexo 1).
- Três revólveres plásticos de brinquedo.

- Uma mala plástica.
- 1 telefone sem fio.
- 3 garrafinhas de plástico.
- 1 panela e tampa de plástico.
- 1 jogo de talher de plástico (garfo e faca).
- 1 prato plástico.
- 2 copos plásticos.
- 20 notas de brinquedo (de 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais brasileiros), e 20 notas de brinquedo (de 1.000, 2.000, 5.000, 10 mil, 20 mil e 50 mil pesos colombianos).
- 1 cama de madeira.
- 1 mesa com quatro cadeirinhas.
- 1 caixa de papelão (tamanho caixa de sapatos).
- 1 camionete de plástico.

Para as entrevistas, utilizamos um gravador digital ICD – PX312 (Sony) que permitiu uma alta definição na escuta das vozes do pesquisador e dos meninos. Para a transcrição dos dados foi usado o Reprodutor multimedia VLC 2.0.2 *Two-flower*, software que facilita a reprodução de áudios, bem como o uso de reguladores da velocidade, filtros, efeitos e sincronização de sons.

## **Procedimentos**

### **Sessão Lúdica Semiestruturada**

Essa situação teve como propósito solicitar aos meninos que contassem uma história envolvendo os bonecos de pano com as seguintes características: três homens adultos (bonecos entre 35 e 37 cm de altura) uma mulher adulta (36 cm de altura) e duas crianças (menino e menina, de 22 e 25 cm de altura respectivamente). Os bonecos foram confeccionados especialmente para a pesquisa com características físicas específicas. É importante enfatizar que os bonecos tiveram características físicas similares, ou seja, procuramos evitar questões como raça, cor, ou pertencimento a classes sociais diferentes em relação aos bonecos. Com isto, tentou-se evitar o destaque de algum tipo de preconceito ou estereótipo relativo a essas diferenças.

A ideia foi proporcionar um contexto criativo no qual as crianças pudessem se expressar de forma livre, fazendo uso dos bonecos de pano e dos outros materiais para representar diferentes personagens em sua história. A intenção era que os meninos contassem e encenassem uma história com os bonecos, e os objetos à disposição, na expectativa de que a brincadeira favorecesse a construção de significados envolvendo a questão da violência, e das noções de vida e de morte. Não havia um roteiro predefinido para a história das crianças, mas os bonecos e

demais objetos foram disponibilizados no sentido de sugerir algum tipo de situação de conflito (com o destaque especial para a inclusão dos revólveres de brinquedo). O pesquisador teve um papel muito importante no desdobramento da situação, intervindo apenas nos momentos mais importantes para indagar e aprofundar nos aspectos específicos que eram do interesse da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador observava as brincadeiras, identificando o “roteiro” construído pelas crianças e intervindo com perguntas ou com colocações pertinentes, visando explorar o caminho previamente estabelecido pelas crianças.

O objetivo principal desta sessão foi maximizar a criatividade e a imaginação dos meninos participantes para que eles, utilizando os bonecos e demais objetos, pudessem produzir grande quantidade de significações referentes à história (ou histórias) criadas no contexto da brincadeira. A inclusão dos revólveres em miniatura relacionou-se aos objetivos do presente estudo.

O processo de relacionamento empático (*rapport*) do pesquisador com as crianças deu-se através de uma conversa prévia à filmagem. Nessa conversa, o pesquisador indagou sobre os tipos de brincadeiras e brinquedos que eles gostavam. Na conversa vieram à tona os videogames (em ambos os países) e como eles jogam e brincam com jogos de vários tipos. Alguns disseram que brincavam com jogos violentos, porém disseram que seus pais não deixavam eles brincar com estes jogos, mas, mesmo assim, eles aproveitavam as tardes quando estavam sozinhos para jogar.

Após o *rapport* (conversa de 10 a 15 minutos) com os meninos, o pesquisador informalmente explicou que estava interessado em saber como eles pensavam. Disse, então:

“A gente tem aqui estes bonecos. Eles estão juntos aqui nesta pilha, mas também temos esses objetos aqui, ó! (mostrando para eles). Então, vou pedir para vocês me contarem uma história, ou várias histórias, usando todos os bonecos e tudo o mais que vocês quiserem usar aqui destas coisas. Vocês podem imaginar e falar o que quiserem, o que bem entenderem! Peço a vocês para ficar à vontade e inventar, criar, imaginar e falar tudo o que vier na cabeça de vocês. Vocês já podem começar a pensar e falar em como vai ser a história, aí entre vocês, tá? Podem contar várias histórias, também! No final, vocês me contam a história, ou as histórias que vocês inventaram, que tal? Tá bom? Eu vou ficar aqui, do lado, para escutar vocês, mas também se precisar vocês podem me perguntar alguma coisa, e eu também posso perguntar alguma coisa para vocês, ok? Quem quer perguntar? Todo mundo entendeu direitinho? (crianças tiram dúvidas) Então tá, vamos lá! Podem começar agora!”

A partir daí as crianças começaram a brincar e inventar a brincadeira e a história de forma livre. Em alguns momentos, o pesquisador ocasionalmente perguntou algo, levando em conta que as perguntas deviam estar dirigidas para o que acontecia na brincadeira, e não para outros assuntos. Além disso, em nenhum momento foram dadas sugestões violentas;

eventualmente, era indagado por que os meninos acreditavam que aquela história podia acontecer, e como eles estavam inventando a história.

Dessa forma, foi possível provocar a emergência de uma série de significados, ações, emoções e diálogos que geraram um excepcional número de dados, os quais foram analisados com base nos registros efetuados.

A sessão lúdica foi integralmente filmada, e teve um tempo de duração de 31 minutos e 10 segundos (Colômbia) e 44 minutos e 30 segundos (Brasil). Os meninos podiam suspender a brincadeira a qualquer momento, se assim o desejassem. No entanto, foi surpreendente o seu envolvimento na situação, bem como surpreendeu a dinâmica e a riqueza semiótica e dialógica apresentada ao longo da brincadeira. Tanto no Brasil quanto na Colômbia, as sessões foram realizadas em sala bem iluminada e confortável no contexto da casa de uma das famílias.

### **Entrevista Individual Semiestruturada**

Uma seleção de trechos específicos do vídeo da brincadeira foi apresentada para cada um dos meninos antes de começar as entrevistas individuais. Selecionar alguns dos momentos mais importantes da brincadeira permitiu criar um cenário de diálogo e lembrança dos fatos envolvidos na sessão lúdica e aprofundar alguns dos tópicos específicos que precisavam ser esclarecidos. Levando em consideração os diferentes momentos identificados e nomeados, o pesquisador fazia perguntas aos meninos, algumas dessas perguntas eram comuns para ambos os grupos, e outras eram feitas tendo em vista as colocações específicas do menino ao longo da entrevista.

A seleção dos trechos de vídeo editados foi realizada da seguinte maneira. Os vídeos foram divididos levando em conta diferentes aspectos desenvolvidos durante a brincadeira. Foram identificados seis momentos específicos da brincadeira, no entanto, para a edição, foram apresentados apenas alguns trechos considerados relevantes para instigar posicionamentos nos meninos. O vídeo apresentado a eles não excedeu cinco minutos. Ao longo da entrevista, o pesquisador apresentava cada um dos trechos. Ele parava o vídeo e fazia perguntas sobre o trecho observado, e isso continuou até eles assistirem todos os trechos selecionados.

Os momentos da brincadeira dos quais pequenos trechos selecionados foram extraídos para apresentação são:

**Quadro 3 - Momentos da sessão lúdica que foram selecionados para apresentar durante as entrevistas**

<b>Momentos</b>	<b>Nome</b>
1º	<i>Rapport</i>
2º	Instruções e ajuste dos participantes
3º	Criação do roteiro por parte das crianças
4º	Diálogos com o pesquisador
5º	Volta à brincadeira e impacto do diálogo sobre a mesma
6º	Fechamento e discussão final

Inicialmente, houve um momento de conversa e descontração (*rapport*): a conversa centrou-se sobre o que aconteceu na vida do menino desde o dia da brincadeira, sobre como ia a família, sobre sua escola, e sobre o que ele se lembrava da sessão lúdica. Após o menino assistir o vídeo, ele foi entrevistado com o apoio de um roteiro cujo objetivo era facilitar a conversa sobre temas e tópicos importantes para a pesquisa. Algumas das perguntas do roteiro foram feitas para os meninos de ambos os países, levando em conta aspectos centrais dos objetivos da pesquisa, outras perguntas eram diferentes, pois faziam referência a aspectos específicos das brincadeiras que ocorreram em cada um dos países (ver Anexo 2, Roteiros de Entrevista).

### **Procedimentos de Organização das Análises**

Os dados, coletados na pesquisa, foram avaliados através da organização das transcrições (na íntegra) das falas e das ações das crianças e do pesquisador. O processo exigiu a organização de sequências de ação e a identificação de segmentos e trechos de valor para os propósitos da pesquisa. Cada um dos momentos (falas e ações de cada participante) foi chamado de Turnos. Os turnos representam uma unidade de ação/diálogo que expressa interações dos sujeitos e que foram descritas de forma detalhada no espaço chamado de Interações. O quadro de turnos e interações constitui a fonte de organização dos dados.

Contudo, cada um dos Trechos (nome dado a cada um dos momentos que foram considerados como sequências lógicas de desenvolvimento de conteúdos específicos) representa a identificação de momentos, interações, diálogos e ações sobre assuntos ou tópicos pontuais, porém muito importantes para os propósitos da pesquisa. Os trechos representam momentos de encenação que se focam em aspectos específicos, mostrando um começo e um fim.

Por sua vez, devemos explicar o uso da negrita em algumas das interações em todos os trechos. Os diálogos ou ações que mereciam serem destacados pela importância na análise foram marcados com negrita. A ideia é manter o foco em aspectos pontuais que emergem nas interações e que podem ser ligados com outros elementos que surgem ao longo do trecho.

### PARTE III – RESULTADOS

*“Ele poderia ter virado uma policia ou um ladrão ou um policial corrupto” (Henrique, turno 748, sessão lúdica, Brasil)*

*“Então, está extorquindo a mulher (a mãe da família) como alvo da extorsão, então ele (o narcotraficante) ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer.” (Felipe, turno 171, sessão lúdica, Colômbia)*

A análise foi desenvolvida seguindo um padrão recorrente de aproximação aos dados, mediante uma espiral de análise que voltava de forma recorrente durante o processo de elaboração desta seção do documento.

Um aspecto importante é sequencia do trabalho de análise. Durante a coleta de dados, a sessão lúdica semiestruturada ocorreu em primeiro lugar. Para a análise dos dados, porém, decidimos inverter a ordem e começar a análise mergulhando nos materiais das entrevistas. A partir das entrevistas identificamos características específicas dos posicionamentos e significações de cada participante, o que facilitou estabelecer ligações entre os aspectos expressos pelos meninos na entrevista e os dados referentes à sessão lúdica.

Inicialmente, realizou-se uma transcrição na íntegra das entrevistas e sessões lúdicas. Depois, o pesquisador realizou uma análise geral de cada uma das crianças, a começar pelas entrevistas, e depois à análise da criança durante a sessão lúdica, visando identificar indicadores e marcas específicas que permitissem expressar aspectos relacionados, por exemplo, com preconceito, origens da violência, resolução de conflitos, mudança nas trajetórias de vida das pessoas, relações com os outros, e o papel das relações familiares na vida dos indivíduos. A análise foi feita identificando marcadores recorrentes, e significações específicas inferidas com base nas ações e nas narrativas referentes a ações, emoções e avaliações a respeito dos posicionamentos dos meninos. Cada um dos casos foi revisto em sucessivas aproximações.

Após uma primeira avaliação do caso de cada menino, foram realizadas as análises das sessões lúdicas. O processo consistiu em identificar, caracterizar e rastrear indicadores relacionados com o que havia sido identificado nas entrevistas. As ligações entre os dados das entrevistas e os dados das sessões lúdicas permitiram criar uma ideia mais ampla dos posicionamentos de cada um dos participantes. Como foi dito antes, a espiral de análise aprofundou e ampliou a possibilidade de identificar indicadores e marcas importantes que pudessem auxiliar a compreensão dos fenômenos pesquisados.

As camadas de dados permitiram criar e recriar formas de entender cada um dos casos, desmanchando em fios, de forma exaustiva, as significações identificadas. Essa forma de

investigar cada um dos sujeitos facilitou a busca de padrões, regularidades e a criação de objetividade via subjetividade (Valsiner, 2007a) mediante a emergência de induções sucessivas. A metáfora do escritor ou compositor que Valsiner traz à tona ilustra de forma brilhante esse momento da pesquisa. Os insumos são construídos nesse processo de ida e volta recorrentes, que fazem emergir os elementos necessários para propor novas formas de compreensão do fenômeno.

Inicialmente, o leitor encontrará nos resultados a análise que fizemos das sessões de brincadeira nos dois países, na seção 3.1 denominada *Análise das Sessões Lúdicas Semiestruturadas* da Colômbia e Brasil. Em seguida, apresentamos o caso Felipe como ilustração do exaustivo trabalho de análise apenas da entrevista realizado nesta pesquisa, na seção 3.2 intitulada *Análise da Entrevista: Ilustração com o Caso Felipe*. A apresentação completa dos resultados das entrevistas exigiria espaço excessivo para uma tese, então optamos por estabelecer um corte na extensão dos dados. Por esta razão, apresentamos a transcrição e análise da entrevista apenas um caso – Felipe, mas esclarecemos que todos os demais casos foram submetidos ao mesmo tipo de análise exaustiva da entrevista como Felipe. O caso de Felipe serve, portanto, como exemplo que ilustra a primeira fase da análise intensiva – a análise da entrevista – que foi realizada para todos os meninos (estes dados compõem o vol.2 deste trabalho, disponível mediante solicitação ao autor).

Finalmente, apresentamos os resultados dos oito casos investigados, sob o título de *Análise Integral dos Casos* da Colômbia e Brasil (3.3). Esta última análise se fez através de uma síntese das análises obtidas para cada menino na entrevista e na situação lúdica. Nesta segunda etapa da análise, foram selecionados os aspectos mais valiosos, revendo características, significações e níveis de profundidade das narrativas, ações e posicionamento.

### **3.1 - Análises das Sessões Lúdicas Semiestruturadas**

#### **Sessão Lúdica – Colômbia: 31 minutos e 9 segundos**

A proposta de criar uma sessão lúdica semiestruturada visou gerar uma encenação totalmente aberta, sem restrições específicas para os meninos. Ações e significados que surgem em um cenário de brincadeira com bonecos de pano e objetos são infinitas. No caso da Colômbia, as crianças foram reunidas em uma casa que não era de nenhum dos participantes da sessão lúdica. Três meninos são moradores de um condomínio fechado, mas todos os quatro os meninos tem amizade há muito tempo (no mínimo há três anos). Daniel morou no condomínio por 8 anos, mas no ano anterior à pesquisa saiu de lá e foi morar em outro condomínio. No entanto, ele continuava a visitar os amigos, principalmente nos fins de semana, ficando em suas casas. Alguns deles fazem parte de um time de futebol que é dirigido por outro pai da vizinhança. Também achamos importante salientar que o pesquisador conhece os meninos há seis anos, porque morava nesse condomínio e os meninos brincavam com sua filha pequena.

Dois dos meninos frequentavam a mesma escola (católica), um deles estudava em uma escola bilíngue e um em uma pequena escola que propõe um modelo pedagógico onde a sala de aula não excede os 10 alunos. A sessão na Colômbia foi realizada depois de ter sido feita a sessão no Brasil. Os mesmos bonecos de pano foram utilizados, além dos objetos e cédulas de brinquedo, só que no caso da Colômbia foram trocadas por as notas de brinquedo para notas de dinheiro colombiano. Os demais objetos era exatamente os mesmos. Porém, devemos notar uma diferença, pois o pesquisador marcou o encontro com os pais das crianças na cada de amigos comuns do condomínio, muito próximo da casa dos meninos.

Após as crianças chegaram à casa combinada, o pesquisador procedeu a uma breve conversa, e depois convidou as crianças para subirem até um dos terraços da casa. O pesquisador disse aos meninos que eles poderiam pegar os objetos e bonecos à vontade. Eles começaram a olhar, pegar, e descrever os objetos. Cerca de seis minutos depois de manusear os objetos, o pesquisador apresentou o boneco armado. A arma estava colocada na cintura do boneco de forma que pudesse ser notada.

O pesquisador tinha colocado os objetos em sacos de plástico. Inicialmente, ele tirou os bonecos dos sacos e, em seguida, começou a tirar os objetos, nomeando-os logo que eles eram retirados das embalagens. Tendo apresentado todos os objetos, e depois que as crianças começaram a manusear alguns deles, o pesquisador apresentou o boneco armado. Isso criou uma mudança radical na dinâmica até aquele momento, porque a partir da apresentação do boneco iniciou a construção do roteiro que orientou o desenvolvimento da sessão lúdica.

O pesquisador perguntou às crianças a respeito de quem queria ficar com o boneco armado. Felipe e Antonio insistiram para ficar com ele. Em seguida, as crianças começaram a

discutir os possíveis cenários e o roteiro começou a se desenvolver. O pesquisador saiu da cena e se afastou, tornando-se apenas um observador do que os meninos faziam. Os meninos, sozinhos, desenvolveram a primeira parte da sessão lúdica. Após 14 minutos dos meninos sozinhos, o pesquisador entrou no lugar onde a brincadeira estava acontecendo e fez perguntas sobre o que tinha acontecido. Em seguida, com base no que os meninos disseram, o pesquisador levantou outras questões que almejavam aprofundar alguns tópicos relevantes do roteiro e que não tinham sido expostos por eles com clareza. As perguntas que o pesquisador fez permitiu ampliar e aprofundar informações sobre assuntos relacionados aos objetivos da pesquisa. Finalmente, aos 31 minutos e nove segundos o pesquisador encerrou a sessão.

### **Resumo do roteiro da sessão lúdica Colômbia**

A sessão lúdica na Colômbia começou com o investigador mostrando para as crianças os bonecos de pano que estavam em uma sacola plástica. Enquanto o pesquisador mostrava os objetos, as crianças começaram a manusear os bonecos. Até então, o pesquisador não tinha dado qualquer instrução sobre a situação lúdica. As crianças, então, espontaneamente começaram a criar uma situação de conteúdo sexual. As ações pareciam envolver uma cena de sexo ou estupro. Daniel colocou a boneca-adulta deitada de costas na cama e alguns segundos depois colocou um boneco-adulto deitado do lado da boneca. Houve risos marotos de Felipe e Daniel, e isso denotava o que estava acontecendo. Antonio olhou de esguelha a cena, também rindo, mas sem participar da situação. Pedro, quem inicialmente não tinha percebido o que estava acontecendo, entrou na cena, pegou o boneco-adulto que estava deitado do lado da boneca, virou ele de costas e botou em cima da boneca-adulta, tornando ainda mais explícita a cena de conteúdo sexual.

O pesquisador não fez qualquer intervenção nessa situação. Antonio, então, chamou a atenção dos colegas para as ações do pesquisador, que passou a apresentar o boneco armado. Os meninos pararam com aquela encenação e deram toda a atenção ao boneco armado. A partir desse momento, Felipe assume a liderança na criação do roteiro da brincadeira. Inicialmente, eles falam sobre uma história que envolve um narcotraficante que estava chantageando uma família que iria lhe dar dinheiro em troca dele não ferir a mulher (mãe da família). No entanto, esta história inicialmente não foi adiante.

Foi Daniel quem propôs que ele era o avô e descreveu uma cena em que este avô, enquanto caminhava pela rua, era assaltado pelo narcotraficante (interpretado por Felipe). O narcotraficante pediu-lhe para dar o dinheiro. No entanto, pouco antes do assalto, o vovô, que estava com sua neta (interpretado por Antonio), havia lhe dado dinheiro para ela comprar doces. Em seguida, começou o assalto: o traficante apontou a arma para o avô e este acabou reagindo, o que gerou uma intensa troca de tiros entre eles. Ambos os personagens acabaram feridos.

Esta cena foi repetida em mais duas outras ocasiões, e sendo enriquecida com elementos semióticos como conversas e detalhes específicos. Até então, Pedro não estava envolvido na situação lúdica com um personagem. Somente no final da cena, Antonio, usando a boneca-menina, incluiu Pedro na brincadeira e falou que o avô tinha mandado para ele o dinheiro para comprar doces, e Pedro recebeu o dinheiro. O Antonio descrevia a situação como se estivesse falando com o irmão da menina.

Após a troca de tiros, o avô foi levado em uma ambulância para o Hospital. Depois foi para casa, onde se recuperava dos tiros que recebeu. Nesse intervalo, Pedro retomou a proposta de Felipe da extorsão e propôs para o narcotraficante chamar por telefone a casa para intimidar a família. Felipe fez a chamada que foi respondida pelo menino (interpretado por Pedro), e pediu para o menino chamar o pai. Nesse momento, Antonio pegou um boneco-adulto que manteve durante o restante da sessão lúdica.

O narcotraficante pediu um milhão de dólares, ou caso contrário ele iria machucar a mulher (esposa e mãe dessa família). Inicialmente, o pai concordou em dar dinheiro para o narcotraficante, e este festejou que o golpe havia dado certo. No entanto, poucos minutos após, o narcotraficante ligou de novo e, nessa segunda ocasião, o pai disse que não iria entregar o dinheiro. O traficante ameaçou que iria, então, fazer as coisas “por mal” para obter o que queria, o que significava que ele iria invadir a casa. Na casa encontravam-se o avô (Daniel), a criança (Pedro) e o pai (Antonio). Tanto a boneca adulta, quanto a boneca menina não eram mais envolvidas nas cenas, e só voltaram a ser levadas em conta no final da sessão. Em geral, foram apenas usadas em momentos muito específicos da sessão.

Depois de terminar a chamada, o traficante invadiu a casa. O boneco-menino segurou uma garrafa na mão e, no momento em que o narcotraficante entrou na casa, ele acertou a cabeça dele com a garrafa, ferindo o narcotraficante. O vovô reagiu de novo e eles trocaram tiros de forma intensa. O pai tentou se esconder e, inicialmente, não parecia querer se envolver nas ações de violência. Em seguida, após várias conversas e repetições da cena, o narcotraficante disse que ele matou a mulher. Após isso, o pai decidiu se vingar do narcotraficante. Escondido dos tiros atrás de um caminhão, ele mata o narcotraficante, e a sessão termina após de 31 minutos e nove segundos. A seguir, apresentamos trechos selecionados da transcrição da sessão e as respectivas análises.

## **Trecho #1**

O primeiro momento de contato das crianças com os brinquedos merece destaque por causa da empolgação com a proposta feita pelo pesquisador. Durante esta sessão, uma menina chamada Mariana ficou curiosa com o que os meninos estavam fazendo. Ela ficou próxima do ambiente da brincadeira nos primeiros 11 minutos da sessão lúdica, mas não participou. Ficou de fora observando o começo da sessão.

TURNOS	INTERAÇÕES
1	Pesquisador tira objetos de uma sacola de papel e os apresenta para as crianças. Os meninos observam atentamente os objetos (sorriem).
2	Antonio: “Não... fica calmo, são apenas bonecos, eu já os vi”. (Ele pede calma aos meninos, usando um tom de voz calmo, sem recriminação).
3	Pesquisador “Eu tenho essa mesa, aguarda ai, só um minutinho que está todo bagunçado aqui nessa sacola”.
4	Felipe “Uhhuu!!! após Pesquisador tirar as cadeiras de madeira da sacola.
5	Pedro “Uhhuu!! Que legal!”, “É para os bonecos se sentarem”. (Risos).
6	Daniel “Ah... você vai fazer um filme”; as outras crianças continuam olhando o pesquisador tirar os objetos das sacolas.
7	Felipe e Daniel estão sentados de pernas cruzadas, juntando as mãos e o queixo apoiado nas mãos.

## Análise

Os meninos ficaram empolgados desde o começo com a proposta de brincar com bonecos de pano. As reações de Felipe, Daniel e Pedro deixavam clara a motivação das crianças com a sessão lúdica: “*Felipe diz “Uhuuu!”*” (3), e Pedro, “*Uhuuu! Que legal!*” (4). Expressões emocionais, bem como a ênfase na entonação, permitiram identificar indicadores importantes sobre a motivação dos meninos. Daniel disse que eles iam fazer um filme “*Ah... você vai fazer um filme*” (5), mostrando animação com a sessão lúdica.

## Trecho #2

No começo da situação lúdica o pesquisador apresentou objetos para as crianças e joga os objetos no chão. Os meninos começaram a interagir entre si.

TURNOS	INTERAÇÕES
23	Antonio, olhando no chão: “Onde?”, Pedro: “Pode pegar!”. Após procurar o revólver e não achá-lo, Antonio volta sua atenção para as notas de dinheiro, e se esquece de procurar o revólver.
24	Felipe se agacha no chão e pega um dos revólveres que caíram dizendo “ <b>Eba!!!</b> ”.
25	Felipe olha para a menina fora da cena e Daniel pede para ela olhá-lo “Mariana.. Mariana!” (chama a menina). Felipe aponta com a arma para a cabeça dele, olhando para Mariana.
26	<b>Daniel aponta a arma na direção da Mariana.</b>
27	<b>No momento em que Daniel pede para a menina olhar para ele, Felipe, olhando para a menina, coloca o revólver apontando para a cabeça dele fazendo um som de disparo. “Pum!”.</b>
28	O Pesquisador diz “Então, gente, eu vou lhes contar uma história.... não, foi mal! (corrigindo sua fala) Na verdade, eu não vou contar história nenhuma... pelo contrário, o que eu quero é que vocês contem uma historia para mim”. Ao mesmo tempo em que o Pesquisador fala, os meninos pegam, manuseiam e brincam com diferentes objetos.
29	Felipe agacha-se de novo e pega um secador de cabelos.
30	<b>Daniel manuseia o revólver, e Antonio está contando as cédulas.</b>
31	<b>Pedro observa a cena, ajoelhado.</b>

## Análise

Para Felipe, parecia ser bem importante se apropriar das armas, esta seria uma forma de controlar a brincadeira. No turno 24, Felipe pegou um dos revólveres do chão e celebrou “*Eba!!!*”. Sem dúvida, a expressão emocional indica a importância de pegar o revólver e, talvez, de tentar se posicionar diante dos colegas como um personagem mais forte ao longo da brincadeira. A arma foi utilizada como forma de chamar a atenção da menina que se encontrava, nesse momento, olhando a cena de fora. Nos turnos 26 e 27, tanto Felipe como Daniel tentaram manter a atenção da menina. Felipe parecia querer se tornar o líder do roteiro da brincadeira. Eles comunicavam que iriam criar um jogo que envolvesse o uso das armas como forma de controle e poder. Daniel fingiu apontar a arma na direção da menina, rindo (26). Enquanto isso,

Pedro estava em uma posição passiva diante da organização da brincadeira (31) e Antonio (30) contava as cédulas do dinheiro de brinquedo.

### Trecho # 3

Os meninos continuaram a observar os objetos e brinquedos apresentados pelo pesquisador. O pesquisador explicou o que poderiam fazer com os brinquedos.

TURNOS	INTERAÇÕES
33	Felipe faz sons e movimentos para simular que está secando o cabelo usando o secador. Diz “Uhuu!!!” (parece curtir o que faz, muito empolgado com a atividade).
34	Daniel diz “ <b>Hummm, não, nós sozinhos vamos fazer isso?</b> ” Ele não parece acreditar que eles são os responsáveis por criar o roteiro e desenvolver a brincadeira eles sozinhos, olhando para o pesquisador.
35	<b>Felipe pega um garfo de brinquedo e faz um movimento fingindo que enfia o garfo no ventre</b> (simulando um haraquiri). Felipe faz gestos simulando dor e emite um som para complementar o movimento quando ele “enfia ” o garfo na barriga. “Chu!!!” (som forte e seco).
36	Daniel pega a cama e a observa.
37	Antonio pega o revolver que Felipe tinha largado, e fica observando o revolver.
38	Pedro, ajoelhado, observa os objetos no chão.
39	Pesquisador diz “Qual é essa história que vocês vão me contar? Espera um pouquinho...”, enquanto procura algo no chão.

### Análise

Mais uma vez, Felipe fez gestos e ações que mostravam que estava empolgado (“Uhuu!!!”, 33). Pegou um garfo e fingiu enfiar o objeto em seu ventre (35), simulando um haraquiri. A intensidade das ações, o sorriso e a forma de olhar permanentemente na direção da menina indicam certo nível de ansiedade diante da situação. Embora empolgados, os outros meninos não pareciam tão entusiasmados como Felipe. Isto pode indicar que a busca pela liderança por parte de Felipe é uma forma de criar espaço para garantir sua posição frente aos outros. No caso de Felipe, os episódios identificados sugerem a busca de um protagonismo inicial. Igualmente, identificam-se alguns elementos metacomunicativos de entonação, e outros de natureza não verbal que apontam para um alto nível de envolvimento emocional dos meninos na brincadeira, especialmente no caso do Felipe. Pedro, contudo, não parecia se envolver com a situação, e simplesmente observava os colegas (39).

### Trecho #4

Os meninos manuseavam os objetos e brinquedos, atribuindo significados específicos.

TURNOS	INTERAÇÕES
51	Simultaneamente ao Pesquisador indicar as garrafas plásticas, Daniel completa a fala do Pesquisador e diz “Cervejas”.
52	Antonio diz “Uau!! Quantas notas têm aqui?” (admirado pela quantidade de dinheiro de brinquedo que ele pegou).
53	Felipe pega uma das garrafas e exclama “ <b>Cerveja!!!</b> ” (com entonação enfática que pode expressar “gostosa!”).
54	O Pesquisador continua descrevendo os objetos “aqui têm uns objetos, aqui tem um prato...”. As crianças continuam observando os objetos.
55	Pedro pega um boneco-adulto e senta o boneco numa das cadeiras de brinquedo.
56	Daniel tenta ajeitar um boneco-adulto em uma das cadeiras da mesa de jantar. O boneco tinha sido colocado por Pedro, mas tinha caído. Após largar o boneco, Pedro pega a boneca-adulta e faz a mesma coisa: senta a boneca na mesa de jantar.
57	Antonio olha para Felipe e diz “Olha aí, você quer uma moeda de cem?” (100 pesos colombianos) (entonação de oferecimento), e mostra a moeda para Felipe. No instante que Felipe tenta pegar a moeda, Antonio diz para ele “Perdeu...” (zombando dele) e guardando de novo a moeda.
58	<b>Felipe olha para Antonio, mas quase imediatamente olha para o lugar onde a menina está. Ele responde com um “Hah!!”</b> (como que dizendo “e daí?”, ironizando a fala de Antonio).

59	Pedro continua arrumando os bonecos na mesa de jantar.
60	<b>O Pesquisador diz “Tem um telefone”. Felipe diz com grande emoção: “Uhhhu!” e se atira sobre o telefone de brinquedo para pegá-lo. Antonio tenta pegar o telefone antes que Felipe.</b> No entanto, Felipe agarra o telefone antes do que ele.
61	Antonio faz outra tentativa de pegar o telefone, mas desiste, e deixa Felipe ficar com o telefone.
62	Enquanto isso, Pedro continua arrumando a mesa de jantar e os bonecos.
63	Daniel, ajoelhado observando a cena.
64	Felipe toma o telefone enquanto olha para Antonio. Felipe leva o telefone ao ouvido e diz “Hello!” (falando em Inglês e modificando a voz para um tom bem infantil).

---

## Análise

O Pesquisador mostrou algumas garrafas plásticas de brinquedo para as crianças, e Felipe se entusiasmou com a ideia de cerveja. Pedro se interessou pelos objetos pegando um dos bonecos e Daniel procurou sentar os bonecos nas cadeiras da mesa de jantar. Todos, agora, estavam atuando na situação.

Antonio ofereceu para Felipe uma moeda, mas não deixou que ele a pegasse. Antonio iniciou um tipo de brincadeira com Felipe, mas também podia estar apenas querendo zombar do colega. É interessante notar o fato de Felipe olhar imediatamente para a menina que estava fora da cena (Mariana). Ele parecia querer agradar a menina, ou talvez não quisesse ficar como vítima da zombaria do colega diante dela (58).

Toda vez que um objeto interessante era mencionado pelo pesquisador, Felipe fazia uma expressão de emoção e tentava pegá-lo em primeiro lugar (60). Tudo indica que ele queria liderar a brincadeira. Antonio tentou pegar o telefone, mas Felipe conseguiu agarrar o objeto antes. De novo, nessa cena surgiu um tipo de competição ou, pelo menos, uma busca por protagonismo por parte deles.

Daniel e Felipe pareciam se dar bem, especialmente sobre a distribuição de papéis na sessão lúdica, e Daniel também parecia privilegiar as armas como forma de obter poder. Vale notar que existiram alguns momentos onde Daniel e Felipe conseguiram combinar ações específicas, porém mais adiante vamos mostrar que também existiam diferenças e tentativas de controle do poder. Já na relação com Antonio, parecia emergir algum tipo de competição pelo poder e controle da situação.

## Trecho #5

O longo trecho a seguir mostra uma situação com conteúdo de sexualidade, e sugere uma série de significações importantes para análise. A situação envolvendo conteúdo sexual chamou atenção do pesquisador em especial por causa das expressões de violência que se apresentaram aqui sob uma forma não completamente explícita.

TURNOS	INTERAÇÕES
71	<b>Daniel e Felipe sorriem conjuntamente. Felipe olha para Mariana (a menina que se encontra fora da cena).</b>
72	Daniel continua mexendo os bonecos como se este estivesse em uma briga ( <b>Não está claro se o menino está simulando uma briga, ou se finge que os bonecos estão se beijando</b> ).
73	<b>Felipe faz um movimento bem sutil e coloca a mão sobre a cama, parece indicar para Daniel para fazer alguma coisa usando a cama. (O gesto sutil parece invitar a realizar ações que tem uma conotação sexual. Risos e olhares fazem parte do que acontece nesse momento).</b>
74	Daniel solta um dos bonecos - adulto e pega a boneca-adulta, colocando a boneca na cama deitada de costas.

- 75 **Antonio ri e olha para Mariana (quem está observando a cena, fora da filmagem).**  
Simultaneamente, o Pesquisador continua falando das instruções da tarefa “Ok, meninos, então o que é que eu gostaria, o que quero lhes propor...” (O Pesquisador tinha percebido o que estava acontecendo, mas preferiu não intervir nesse momento).
- 76
- 77 **O Pesquisador continua a falar “Vocês vão me contar uma história, né?” “Eu não sei como é que vocês vão me contar essa história”. Os risos continuam enquanto o Pesquisador está falando.**  
Antonio observa a cena enquanto o Felipe continua rindo.
- 78
- 79 **O Pesquisador repete “Eu não sei como vocês vão me contar essa história”. (entonação que tenta atrair a atenção dos meninos que estão distraídos com o que está acontecendo).**
- 80 Felipe continua olhando de lado para Mariana. Ele está rindo muito.
- 81 **Antonio fica quieto, mas também parece envergonhado e tenta se afastar da cena mexendo nas notas de brinquedo. No entanto, continua ciente do que está acontecendo e olha de lado os colegas.**
- 82 Até esse momento, Pedro não parece perceber, ou finge não perceber, o que está acontecendo, e observa um revolver que pegou do chão.
- Daniel simula não fazer nada, tenta não se mexer, rindo o tempo todo e coloca a mão na boca, tentando ocultar os risos, tentando enganar ao Pesquisador ou tentando que o Pesquisador não perceba o que está acontecendo.** Parece que eles querem ocultar a situação de conteúdo sexual que está emergindo na brincadeira, porém também pode se considerar que eles estão tentando provocar o Pesquisador para ver se ele reage ou dá bronca neles por causa do que estão fazendo (inserir o conteúdo sexual na brincadeira). O pesquisador percebe o que está acontecendo, mas continua com as instruções.
- 83
- 84 O Pesquisador continua “Eu não sei o que início ou o fim vai ter”. (O Pesquisador está olhando a cena).
- 85 **Daniel coloca a boneca-adulta no lado esquerdo da cama.**
- 86 Enquanto isso, Felipe continua a rir.
- 87 **Daniel pega o boneco-adulto que tinha na mão direita e coloca o boneco ao lado da boneca-adulta.**
- 88 O Pesquisador fala “Mas o eu quero que vocês brinquem...”. **Daniel está quieto e finge não fazer nada,** tentando se apresentar como se não estivesse fazendo nada diante do Pesquisador.
- 89 **Felipe e Antonio continuam a rir.**
- 90 Pedro percebe o que está acontecendo e entra para fazer parte da situação, pegando o boneco-adulto e o colocando de braços sobre a boneca deitada na cama.
- 91 **Daniel e Felipe riem ainda mais.**
- O Pesquisador diz “Bem... bem livre o jogo” (continua a ênfase na entonação tentando comunicar que ele já percebeu o que estava acontecendo) O Pesquisador percebe o que está acontecendo, mas continua com as instruções da sessão lúdica. Ele ainda não apresentou o boneco que porta a arma no cinto. **Os risos marotos continuam** (malícia), tentando não expor o que eles estão fazendo. **Os meninos se entreolham e trocam risadas nervosas e sorrisos maliciosos.**
- 92
- 93 **O Pesquisador continua a falar “fazer o que vocês quiserem”. O Pesquisador pega os dois bonecos-criança e os coloca na frente dos meninos. Os risos continuam.**
- 94 **Daniel tira o boneco-adulto que Pedro tinha colocado em cima da boneca,** o boneco que ele, Daniel, havia colocado ao lado da boneca inicialmente.
- 95 **O Pesquisador diz “Lembrem-se que vocês têm esses bonecos aqui”.**
- 96 Pedro olha para Mariana e ri. Felipe continua a rir, mas começa a perceber que o que eles estão fazendo pode não estar certo.
- 97 **Antonio, então, diz: “Olha só, gente, prestem atenção ao que o Pesquisador está falando, ou senão vocês vão se ferrar porque ninguém vai entender”.**

## Análise

Este trecho apresenta uma série de diálogos e ações muito interessantes, e, de certa forma, surpreendentes. O conteúdo sexual que aflorou no faz de conta foi acompanhado de significações importantes sobre o poder, o controle e o exercício da violência como forma de submeter outras pessoas. Na verdade, esses significados podem, ou não, se vincular com outras narrativas que surgiram depois (as ameaças do Narcotraficante para a mulher).

Em (71) Daniel e Felipe riem ao mesmo tempo, fingindo uma luta entre dois bonecos (72). Em seguida, Felipe promoveu o início da situação de caráter sexual (73), chamando a atenção para a cama, batendo na cama e olhando para o colega. Vale salientar aqui como simples gestos e expressões faciais podem comunicar muitos significados que ultrapassam as falas. Daniel compreendeu rapidamente a intenção de Felipe (risos e olhares mútuos, significativos) (74). Antonio também identificou que algo estava acontecendo (risos nervosos e olhares de lado sugerem isso) (75, 77 e 78).

Felipe apresentou indicadores do seu papel de líder do grupo naquele momento. Contudo, resulta interessante verificar que ele se afastou após a situação de “deitar dois bonecos

na cama” ter se iniciado. Ele promoveu a situação, mas deixou os outros continuarem o faz de conta, apenas rindo daí para frente (78, 80 e 87). Antonio mexia com as cédulas de brinquedo, porém seus gestos e olhares indicavam que ele estava ciente do que estava acontecendo (81). Pedro parecia não perceber o movimento dos colegas (83). Quando o pesquisador olhou para cena, Daniel tentou esconder o riso, cobrindo a boca com a mão. O riso parecia significar que eles estavam cientes da impropriedade da situação, e/ou que estavam esperando que alguém desse um basta para eles pararem de incluir conteúdos sexuais na sessão. Os risos sugerem a ideia de que o conteúdo sexual da cena seria algo proibido, podendo também sugerir que eles esperam a reação do Pesquisador (83, 85 e 88). As ações e expressões dos meninos evidenciam que essas cenas de conteúdo sexual são socialmente restritas para determinadas idades.

Em seguida, Pedro, até então longe da situação, colocou os bonecos de uma forma ainda mais explícita sugerindo o conteúdo sexual (90), o boneco sobre a boneca. Os risos marotos confirmam que a situação se referia a um assunto tabu, gerador de risos e excitação. Em (94), Daniel parecia querer encerrar a cena tirando o boneco de cima da boneca que estava na cama, e Felipe também percebia que a “brincadeira” podia ter ido além dos limites socialmente admitidos para aquele contexto de pesquisa (96). Antonio, impulsionado por ver que Daniel e Felipe perceberam o que estavam fazendo, falou, então: “*Olha só gente, prestem atenção ao que o pesquisador está falando ou senão vocês vão se ferrar porque ninguém vai entender*” (97). Antonio se tornou, assim, numa espécie de protetor para evitar problemas para o grupo, e sugeriu aos colegas que suspendessem o que estava acontecendo.

As crianças, nesse caso, rapidamente criaram um sistema de acordos implícitos sobre o conteúdo sexual da situação. É surpreendente que essa situação, que parece prefigurar uma relação sexual (ou, talvez, um estupro) surgiu de forma aparentemente espontânea, sem um roteiro específico. Ocorreu no momento em que os objetos eram apresentados para as crianças, e talvez tenha sido evocada pela mera presença de uma cama de casal, e de dois bonecos adultos, homem e mulher. A encenação de uma situação de caráter sexual parece, portanto, se relacionar com os elementos apresentados. Adiante, porém, uma situação explícita de violência sexual emergiu nas ameaças que o narcotraficante fez para a mulher alvo da extorsão (turnos 168 a 176).

Os risos e outros aspectos metacomunicativos também sugerem outros significados. A sexualidade, assunto tabu pouco permitido nas falas das crianças, pareceu encontrar aqui uma forma de expressão na brincadeira, embora a cena não se tenha prolongado. Ao não dar atenção, ou comentar, o conteúdo sexual da encenação dos meninos, evitando perguntar a eles o que estava ocorrendo ali, o pesquisador reafirmou que o assunto era mesmo tabu, e, com a ajuda de Antonio, redirecionou a atenção de todos para os objetos a serem utilizados na brincadeira. Acabou sendo bem sucedido, talvez porque colocou em cena pela primeira vez o boneco armado com um revólver, despertando, assim, intensa curiosidade. O pesquisador sentiu-se

constrangido diante da encenação dos meninos e não conseguiu falar, nem fazer perguntas, que aprofundassem os significados que estavam sendo colocados pelas crianças nesse momento.

## Trecho #6

O pesquisador apresentou para as crianças o boneco armado. Neste trecho, os meninos começam a atribuir papéis e significados a este e aos outros personagens.

TURNOS	INTERAÇÕES
98	Nesse momento, o Pesquisador apresenta o boneco armado para eles: “Mas eu vou...” se virando de costas, pega o boneco-adulto e coloca a arma no cinto, mostrando o boneco para os meninos.
99	Daniel pega um boneco-criança.
100	Pesquisador diz: “Olha só, pessoal, eu peguei uma coisa aqui”.
101	Daniel coloca a criança bem perto da mulher.
102	Felipe pega o telefone e brinca de colocá-lo na mão esquerda da boneca-adulta deitada na cama. Ele simula que ela está querendo falar no telefone.
103	O Pesquisador o pesquisador levanta o boneco armado, levantando o braço e mostra-o para as crianças. Nesse instante, a atenção fica centrada no boneco armado e as ações sobre os bonecos foram como que esquecidas. Todos olham fixamente o boneco armado.
104	Antonio observa o boneco que porta a arma. Pedro tenta alcançar um revólver que estava no chão.
105	<b>Daniel e Felipe observam o boneco que tem a arma no cinto.</b> Daniel tira os bonecos-homens das posições que tinham.
106	Pesquisador pergunta “Qual é a diferença entre esse boneco e os outros que vocês têm aí?” enquanto os meninos observam.
107	Felipe “que ele tem uma arma”.
108	Antonio “ele tem uma arma”.
109	Pedro “que ele tem uma arma”.
110	Daniel <b>“ele tem uma arma”</b> , enquanto procura uma arma, apalpando no cinto do boneco que tem em suas mãos.
111	Felipe indica para a Mariana (fora da cena) o lugar onde está a arma e diz “aqui”, olhando para ela.
112	Pesquisador pergunta para as crianças “Mas quem é ele...?”.
114	Antonio. <b>“O marido?”</b> (Entonação de interrogação) <b>olhando de lado para a cama</b> que tem os bonecos deitados (homem e mulher). Ao mesmo tempo Daniel diz “Ele é mau!”.
115	Antonio continua olhando de lado para a boneca que está na cama.
116	Felipe se ajoelha e observa.
117	O Pesquisador pergunta <b>“Mas ele é mau?”</b> .
118	Felipe, Pedro e Daniel respondem “Sim”. Daniel continua a falar dizendo <b>“Sim, porque ele tem uma pistola (sic) e pum!</b> (som de tiro) <b>vai matá-los”</b> .
119	O Pesquisador continua a perguntar <b>“O que vocês acham quem é ele?”</b> .
120	<b>“Um ladrão”</b> disse Pedro. <b>“Um mafioso”</b> disse Felipe.
121	<b>“Um ladrão? Um mafioso?”</b> pergunta o Pesquisador.
122	Felipe: <b>“Narcotraficante!”</b> (ênfase na entonação da palavra).
123	<b>“Narcotraficante?”</b> pergunta de novo o Pesquisador.
124	<b>“Ufff!”</b> diz Daniel. Pedro responde <b>“um ladrão”</b> .
125	<b>“Muito bem, mas eu não sei não, quem é esse cara na história que vocês vão me contar...”</b> a fala do Pesquisador é interrompida por Daniel, que diz <b>“Um assassino”</b> .
126	O Pesquisador disse <b>“um assassino...”</b> repetindo o que Daniel diz.
127	Pesquisador <b>“Na história que vocês vão me contar, eu quero que vocês levem em conta esse boneco”</b> (com a arma).

## Análise

No momento que o pesquisador apresentou o boneco armado, ocorreu uma transformação total nas ações dos meninos. Eles ficaram em silêncio e pararam tudo para observar atentamente o que o Pesquisador dizia sobre o boneco. Parece que as crianças ficaram surpresas ao ver a arma (104 e 105). Este objeto chamou a atenção de todos os meninos, havendo aí um breve momento de silêncio e observação. Pode-se dizer que houve uma suspensão de todas as atividades. Depois do silêncio, veio a repetição da frase *“Ele tem uma arma...”* por parte de todos (107 a 110). Chama a atenção que Daniel apalpou o boneco que tinha nas mãos, talvez considerando a possibilidade de achar uma arma. Quando o pesquisador lhes perguntou sobre a identidade do boneco armado, Antonio disse: *“O marido?”* (114). Esta

fala, além dos aspectos metacomunicativos (olhar de lado na direção da cama), parece confirmar que eles estavam imaginando uma situação de traição conjugal ou de abuso sexual. Para Antonio, o marido da mulher chegou em casa e surpreendeu a cena de traição ou estupro. Ou seja, infidelidade ou abuso sexual são possibilidades a considerar nessa situação.

O pesquisador perguntou se ele era “*mau*” (117), e não se referiu à fala de Antonio. É possível que a pergunta sobre a maldade tenha redirecionado as crianças, em função de um signo muito específico associado a pessoas que agem com violência: ser mau. A partir daí, passaram a considerar o homem armado não mais como um marido traído, mas como um criminoso. As crianças se referiram a ele como mafioso, narcotraficante, assassino, ladrão. Não era mais um marido traído ou um marido disposto a defender sua mulher de um possível estupro. Ocorre aqui uma redefinição semiótica do boneco que tem a arma na cintura.

A significação dada por Felipe ao boneco, o “*mafioso*”, o “*narcotraficante*”, acaba por prevalecer ao longo da brincadeira. O boneco virou narcotraficante, e não mais um simples “*ladrão*”. Os significados presentes no contexto cultural, exibidos na mídia de forma constante e discutidos nos vários contextos sociais da realidade colombiana, atuam aqui como canalizadores culturais das significações coconstruídas pelas crianças.

## Trecho #7

A reflexão sobre o que propor para iniciar o roteiro. Um momento de pensar um plano de ação.

TURNOS	INTERAÇÕES
143	Pesquisador “Então, quem é que quer ficar com esse boneco (mostra o boneco-adulto que tem a arma na cintura)?”.
144	Imediatamente Felipe e Antonio tentam pegar o boneco, expressando muito interesse em ficar com ele.
145	Felipe insiste várias vezes “Eu, eu, eu!!!”. Antonio também diz “Eu!!!” e tenta pegar o boneco.
146	Felipe consegue pegar o boneco que tem a arma.
147	O Pesquisador levanta-se do chão e sai da cena. <b>Daniel tem nas mãos a boneca adulta.</b> Ele senta a boneca em uma das cadeiras da mesa de jantar.
148	Felipe observa o boneco armado e arruma a arma que está presa no cinto do boneco. Fica vários segundos mexendo no boneco. É impossível descrever o que o Felipe está fazendo por causa da posição de Antonio, que impede se ver os movimentos do Felipe.
149	Pesquisador “Gente, então eu vou dar um tempo para vocês, eu quero que vocês fiquem à vontade, falando quanto quiserem”.
150	Daniel continua brincando com os bonecos-adultos. Mantém a boneca-adulta na cadeira, e com a mão direita, pega outro boneco-adulto (boneco que posteriormente tornou-se o Vovô) levando-o até a boneca. A boneca cai da cadeira e ele diz “Não... eu não consigo!! Eu não consigo sentá-la...” (a boneca não fica sentada na cadeira).
151	Pedro responde a Daniel “Não, você tem que juntar!”. Enquanto isso, Antonio diz “Ahhh!! Eu já sei... vou fazer uma cama com as cédulas”.
152	Daniel segura o boneco-adulto na mão esquerda.
153	Daniel faz uma <b>pilha de bonecos sobre a boneca</b> , mas parece que este fato não indica ações de caráter sexual, mas de brincar com eles. Pedro permanece no mesmo lugar que ficou desde o começo.
154	Felipe coloca as mãos sobre os ombros de Antonio e Daniel, e diz “ <b>Veja só, vem cá, eu tenho uma ideia</b> ”.
155	Pedro larga a taça e a garrafa que tinha nas mãos e entra na conversa, sai do lugar que estava antes e junta-se ao grupo. Eles fazem uma corrente se segurando com as mãos nas costas.

## Análise

A insistência de Felipe salienta a importância que parece ter para ele o controle do boneco e do revólver. A arma é fundamental na significação de poder, e o fato dele chamar o boneco de “narcotraficante” ainda daria mais poder ao personagem no contexto da brincadeira.

Até esse momento, não havia um roteiro mais definido sobre os personagens e as características da brincadeira (147). Daniel tentou fazer uma pilha de bonecos, mas sem um sentido específico aparente. Felipe, então, falou para o grupo se juntar e disse “*Veja só, vem cá, tenho uma ideia*” (154). Imediatamente, os demais participantes se juntaram para conversar sobre o que seria feito na brincadeira. Mais uma vez, Felipe atuou como gerador de ações concretas que nortearam a dinâmica do grupo.

## Trecho # 8

Aqui se observa a criação do roteiro da situação lúdica sobre o assalto e a invasão da casa.

TURNOS	INTERAÇÕES
168	Felipe “Bom... era uma família normal, com suas coisas, dificuldades, problemas e virtudes”.
169	Enquanto Felipe fala, Daniel faz uma pilha de bonecos.
170	Pedro e Antonio contribuem com a lista dizendo “ <b>Filhos</b> ”. Felipe repete o que Pedro e Antonio dizem e acrescenta “ <b>Filhos, dinheiro, casa e um pequeno narquillo<sup>8</sup> [narcotraficante] está extorquindo eles, ou seja, está pedindo grana...</b> ”. Pega a boneca-adulta na mão esquerda e o boneco com a arma na direita e bate suavemente o boneco contra a boneca. Felipe continua a falar: “ <b>Então, está extorquindo a mulher (a mãe da família) como alvo da extorsão, então ele (o narcotraficante) ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer.</b> ”
171	Enquanto Felipe fala, simultaneamente Daniel, rindo, tira a pilha de bonecos que estavam em cima da cama e faz um gesto com a mão para Felipe colocar os bonecos na cama. Volta à cena o conteúdo sexual.
172	Felipe, rindo, olha para a cama, e joga a boneca de costas em cima da cama.
173	Felipe <b>pega o boneco e bate suavemente a boneca-adulta</b> com o boneco-adulto (o Narcotraficante).
174	Daniel finge ocultar o rosto enquanto ri.
175	Enquanto Felipe fala, Antonio tem um maço de notas nas mãos.
176	Pedro observa e coloca dois pratos, uma taça e uma garrafa na mesa de jantar.
177	Antonio critica a história que Felipe propõe e diz: “ <b>Não, que é que isso? Que história pode é essa?</b> ” tirando a boneca adulta da cama e jogando a boneca sobre Daniel.
178	Daniel: “ <b>Não, eu quero continuar! Então, ele a obrigou a tirar a calça...</b> ” colocando a boneca adulta de novo na cama, de costas como inicialmente.
179	Daniel começa a rir porque no mesmo instante a calça do boneco tinha se abaixado. (Não foi uma ação intencional das crianças, mas por acaso que a calça do boneco se abaixou).
180	Antonio observa a cena e coloca a mão perto da boneca que foi jogada na cama por Daniel.
181	Felipe pega o boneco da mão de Daniel, procura alguma coisa no boneco e imediatamente pergunta para Daniel “Ué, cadê o outro boneco?”.
182	Antonio: “Por que você faz isso de tirar a calça?”.
183	Daniel “A calça caiu!” enquanto coloca a calça de novo no boneco.
184	

## Análise

Felipe descreveu para os colegas a família que iria se tornar vítima da extorsão. Ele a definiu como uma família normal, com virtudes e dificuldades. Depois descreveu o narcotraficante usando um diminutivo (gíria colombiana) para definir quem ele é. Continuou dizendo “*Então, está extorquindo a mulher (a mãe da família) como alvo da extorsão então ele (o narcotraficante) ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer*” (171). Ele diz que o homem é “*um pouco louco*”, e faz gestos e movimentos que indicam ameaça e violência. Ele bate na boneca com a arma enquanto está falando. As ações de Daniel, colocando a mão na cama e rindo (172) sugerem, então, uma situação de estupro que tem continuidade com o fato de Felipe jogar a boneca na cama.

<sup>8</sup> *Narquillo* a palavra é abreviatura e diminutivo de narcotraficante, usado na gíria da Colômbia para denominar as pessoas que são traficantes, mas que não pertencem aos grandes cartéis das drogas. Eles têm características de um quadro intermediário dentro das organizações do narcotráfico.

A forma como Felipe bate (suavemente) sobre a boneca pode indicar elementos de poder, controle e exigência de fácil submissão. Os risos marotos do Daniel indicam o desejo de voltar ao assunto de caráter sexual. Contudo, Antonio reage de novo, e desqualifica a ideia de roteiro colocada pelo Felipe, argumentando “*Que história podre é essa?*” (178). Daniel insiste, “*Não, eu quero continuar! Então, ele a obrigou a tirar a calça...*” (179). Embora a calça do boneco abaixe um pouco, tudo indica que isto tenha ocorrido por coincidência.

## Trecho #9

Conflito entre Daniel e Antonio, competição e a tentativa de desqualificação.

TURNOS	INTERAÇÕES
198	Felipe olha para Antonio e diz “Bom, Antonio proponha uma ideia” Antonio “O que?” Felipe repete “Proponha uma ideia”. Antonio não responde. Felipe repete “Proponha uma ideia!” (na segunda vez, Felipe dá ênfase na entonação).
199	Daniel “ <b>Tinha um ‘banana’</b> ” (usa a palavra <i>ñoño</i> <sup>9</sup> ).
200	Antonio “Tá bom, eu proponho uma ideia”.
201	Daniel o interrompe gritando: “ <b>Havia uma vez um ‘banana’ (ñoño) que estava...</b> ” (Daniel parece ironizar Antonio).
202	Daniel estica o braço para pegar o dinheiro de Antonio.
203	Daniel faz expressões de zombaria para Antonio.
204	Antonio não permite Daniel pegar o dinheiro que ele tem.
205	<b>Daniel “Me dá a grana! Eu estou precisando dela”</b> . (Pedindo de forma enfática. Parece que Daniel quer que o personagem dele tenha dinheiro).
206	<b>Antonio pega o maço de cédulas que tem e separa uma parte, dando para Daniel algumas das notas.</b>
207	Enquanto isso, Pedro tem o boneco-criança nas mãos e continua arrumando a mesa de jantar.
208	Felipe arruma os revólveres no cinto do boneco armado.
209	Daniel, depois de receber as notas de Antonio: “ <b>Então, o vovô tinha muita grana...</b> ” (Nesse momento, a entonação do Daniel foi completamente modificada. A narrativa que ele começa usa a entonação utilizada no contexto de contar histórias para as crianças. A partir desse momento, Daniel chamou o boneco de Vovô).
210	Daniel fala baixo e pergunta para Felipe “Cadê os revólveres?”.
211	Felipe “ <b>Eu!</b> ” (entonação que sugere ‘são da minha propriedade’).
212	Felipe “ <b>Esse aqui é o cara!</b> ” e pega alguma coisa na mão (a posição da filmadora não permite identificar o que é que o menino pegou).
213	Daniel volta a contar a história: “O vovô estava caminhando... então ele... ele...”.
214	Nesse momento Antonio pega a boneca-criança e, mudando a voz, diz “Oi, vovô!”.

## Análise

Felipe, diante da recusa de Antonio em prosseguir com a história do estupro, convida Antonio para ele, Antonio, dar ideias e apresentar uma nova proposta de roteiro. Antonio não apresenta nenhuma proposta de imediato e Daniel zomba dele, chamando-o de “banana” (“ñoño” na gíria colombiana) (199 e 201). Após expressões de zombaria, Daniel tenta pegar o dinheiro que Antonio tinha desde o começo. Devemos salientar que desde o começo até o fim da sessão, Antonio quis manter em suas mãos as notas, e rejeita, inicialmente, a tentativa de Daniel de pegar as cédulas. Quando Daniel diz “*Me dá a grana! Eu estou precisando dela*” (205), Antonio decide dividir o dinheiro e entrega uma parte das notas para Daniel (206). Pedro brinca com o boneco menino e apenas observa os colegas.

Daniel, após pegar as cédulas, diz “*Então, o vovô tinha muita grana*” (209). A figura do vovô que tem dinheiro é introduzida na história. O dinheiro se torna, então, um aspecto importante da história, especialmente do personagem do vovô, que Daniel representou o tempo todo. Daniel propõe continuar com a história e pergunta sobre onde estão os revólveres, mas

<sup>9</sup> Palavra que na gíria colombiana pode se traduzir como “*ser um banana*”.

Felipe afirma de forma imperativa que é ele o dono das armas: “*Eu!*” (211). A maneira como Felipe se expressa parece tem conotação de poder: “*Esse aqui é o cara!*” (212). A partir dessas falas, tem origem a configuração do roteiro que deu sentido à história por eles criada durante a sessão (213).

## Trecho #10

Reiteração da cena, enriquecimento das ações e conteúdos do roteiro.

TURNOS	INTERAÇÕES
272	Daniel “Pronto... <b>vamos começar de novo</b> ” enquanto segura o boneco (vovô) nas mãos. “ <b>Havia uma vez um vovô que estava caminhando pela rua. Ele tinha um milhão de grana</b> ”. (Daniel usa entonação de contar histórias para crianças).
273	Felipe coloca os revólveres no cinto do boneco.
274	Antonio coloca a boneca-menina atrás dele.
275	<b>Daniel sorri</b> e continua a falar “Então, ele foi para a casa” faz um gesto para Antonio entrar em cena com a boneca-menina.
276	Antonio “La... La... La...” (fingindo voz de menina). Daniel “Olá minha filha... o que você está fazendo?” Antonio com voz de menina “Tá tudo bem... vovô, você pode me dar mil pesos para eu comprar doce para mim e para meu irmãozinho?”.
277	Pedro agacha-se, agarra um papel e lê “Eba!! Um bônus, eu ganhei um bônus de cinquenta mil pesos!”
278	Felipe entra em cena e com o boneco armado com dois revólveres, diz “ <b>Morre!!!</b> ” fazendo o som de disparos de metralhadora. Depois diz “ <b>Tá bom</b> ” (corrigindo-se? E muda para som de tiros de revólver), “ <b>Pum! Pum! Pum!</b> ”.
279	Enquanto o ataque acontece, Pedro e Antonio observam o que está ocorrendo, e <b>não se envolvem na defesa do vovô</b> .
280	Antonio olha para Pedro e diz “ <b>Olha, irmãozinho!</b> ” entregando para ele mil pesos. Pedro pega a cédula. Daniel, antes de atirar, pega o boneco (vovô) e procura o revólver. Daniel responde o ataque dizendo
281	“ <b>Morre!!!... Não se intrometa!</b> ” (com entonação musical) e <b>faz sons de disparos de metralhadora</b> . Após isso, com entonação normal repete “ <b>Morre!</b> ”.
282	Felipe faz o movimento de queda no chão do boneco, atingido pelos tiros do vovô. Antonio colocou a boneca atrás dele.
283	<b>Felipe faz sons de tiros, os quais parecem ser direcionados para a menina</b> . Antonio coloca a boneca na frente e grita no momento que Daniel faz os sons de tiros.
284	Daniel intervém “ <b>Não... não matem a menina, que ela apenas...</b> (sem completar a frase), e Felipe está se escondendo” .????
285	Pedro pega a boneca adulta e diz “ <b>Aqui tem o pai e essa é a mãe!</b> ”, assinalando que o boneco adulto seria o pai. Após isso, Pedro olha para o Pesquisador, gesticula e diz “ <b>Estão loucos...</b> ” (faz movimento circular com o dedo apontando para a cabeça, e fala bem baixo).
286	Felipe diz “Eba!!!” expressando vitória.

## Análise

Esse trecho da sessão lúdica traz uma cena que já havia ocorrido antes (e não reproduzida aqui). A cena se repete, e desta vez foram acrescentados detalhes, com mais falas e contribuições. Repetições de ações, como em um ensaio no teatro - enação - foram recorrentes durante a atividade. Tais repetições ocorrem como uma forma de ajustar o roteiro e confirmar, de maneira cooperativa e consensual, as ações apresentadas pelos participantes (“*vamos começar de novo*”, Daniel, 272). Daniel descreve a cena em que um idoso caminha pela rua e encontra a neta, cumprimentando a menina. Daniel diz que “*Ele tinha um milhão de grana!*” (272), o que já tinha sido salientado antes pelo menino.

Felipe arruma os revólveres do boneco, Antonio pega a boneca-menina, enfim, a cena do assalto é repetida (275). Quando a menina pede dinheiro para comprar um gim-gim para o irmão, o narcotraficante irrompe na cena e diz “*Morre!*” (277). A situação descrita pelas crianças apresenta elementos contrastantes entre a serenidade da conversa da menina e o seu avô e a ação de violência por parte do narcotraficante, que invade a cena atirando no idoso.

Pedro faz uma colocação aparentemente fora de contexto “Eba!! Um bônus, eu ganhei um bônus, eu ganhei um bônus de cinquenta mil pesos” (276). A colocação de Pedro parece indicar que ele não está interessado no tema da brincadeira que os outros meninos estão propondo.

Enquanto isso, Felipe e Daniel fingem uma troca de disparos entre o narcotraficante e o vovô. É importante salientar que nem Pedro, nem Antonio, tentam intervir na cena da troca de tiros. De fato, eles agem como se nada estivesse acontecendo (279 e 280), e a menina cumprimenta o menino, entregando para ele a nota que o vovô tinha dado para entregar para ele.

Daniel faz sons de disparos que parecem atingir a menina. Antonio grita, fingindo receber os tiros. Daniel, porém, diz que ela não deve ser alvo de tiros: o avô (Daniel) procura defender a menina e evitar o assassinato. Pedro, por sua vez, faz gestos que indicam que ele não está envolvido com a situação: ele assinala os dois bonecos que tinham sido esquecidos pelos outros participantes (adultos – homem e mulher).

A cooperação na organização e desenvolvimento da brincadeira é um aspecto muito interessante. A repetição de cenas (semelhante aos ensaios de teatro) sugere a necessidade de incorporar aspectos semióticos que, talvez, não tivessem sido considerados no primeiro momento. Também cria regularidades e ajuda as crianças a definirem os padrões de ação dos personagens que estão sendo construídos ao longo da sessão lúdica.

A cena do encontro na rua entre o avô e a menina se opõe à ação violenta do agressor (narcotraficante): o avô e a menina são gentis. Mudanças bruscas nas interações humanas são muito bem exemplificadas nesta transformação da cena, e representam a forma como os meninos imaginam cenários relacionados com o que acontece na rua. Antonio tenta esconder a boneca menina e parece não querer se envolver na ação violenta. Talvez tenha sido por isso que ele dá o dinheiro para o irmão (o boneco do Pedro) e esconde a boneca. Sem dúvida, Pedro parece não estar interessado no que está acontecendo.

## Trecho #11

Extorsão e ameaça como expressão de práticas e significados presentes na cultura.

TURNOS	INTERAÇÕES
300	Felipe “Quem está falando?”. Enquanto isso, Antonio pega o último boneco adulto que ainda não tinha sido escolhido e fica com ele até o final da brincadeira. Esse boneco adulto tornou-se o Pai.
301	Pedro responde “Comigo” (fingindo que o menino atende ao telefone que estava tocando).
302	Felipe “Eu quero conversar com o teu pai ou a tua mãe”. Daniel ficou isolado das falas de Antonio, Pedro e Felipe. Nesse momento Daniel diz (falando para si mesmo)
303	“ <b>Ai, o vovô pegou a arma e atirou</b> ” <b>atirando na mulher (boneca-adulta) que estava cuidando dele.</b> Faz o som dos tiros. No entanto, essa brincadeira isolada do Daniel não gerou interes nos colegas.
304	Pedro continua com a conversa no telefone “ <b>Eu vou passar para o meu pai</b> ”.
305	Antonio “ <b>Me dá o telefone!</b> ” e Pedro, com entonação de criança diz “ <b>Já já vou te passar o meu pai</b> ”.
306	Antonio atende ao telefone “ <b>Quem tá falando?</b> ”.
307	Felipe responde “ <b>Um... um... amigo</b> ”. Imediatamente Antonio pergunta “E que amigo é esse?”.
308	Daniel presta atenção na brincadeira dos colegas.
309	Felipe “Eu... sou um narcotraficante, e você tem que me dar a grana que eu vou te pedir, se você não me dá a grana eu vou matar a tua mulher!”.
310	Enquanto Felipe ameaça o pai pelo telefone, <b>Daniel pega os dois bonecos (vovô e mulher) e simula que eles estão se beijando.</b>
311	Antonio pergunta “E quanto dinheiro você quer?”. Felipe “Um milhão de dólares... Eba!”.

312	Pedro pega o boneco menino, observando-o enquanto escuta a conversa entre Felipe e Antonio.
313	Daniel tenta agarrar o dinheiro que Antonio tem, mas ele não solta as notas.
314	Antonio responde ao Narcotraficante “Logo vou te dar a grana” botando as cédulas no chão.
315	Felipe festeja e diz “Eba!!!!!!... Consegui”. Faz muito barulho.

---

## Análise

Neste trecho emerge conteúdo muito interessante sobre a figura do narcotraficante. Embora ele não aja no contexto da brincadeira como uma pessoa que está envolvida em atividades diretamente relacionadas ao tráfico de drogas, as crianças parecem ter associado ele a atividades ilegais. Neste caso, extorsão e ameaças de morte se tornam as ações fora da lei que eles dão destaque, gerando falas relacionadas a tirar a vida de uma pessoa caso o dinheiro não seja entregue por parte da família.

As crianças já tinham organizado um roteiro coerente sobre o que ia acontecer na brincadeira. O narcotraficante estava extorquindo uma família e ameaçava assassinar a mulher (mãe) caso eles não pagassem um valor específico. A situação se desenvolve com o narcotraficante ligando para a família.

Antonio troca a boneca-menina pelo único boneco-adulto que não estava sendo utilizado pelas outras crianças (300), e este boneco se torna o pai da família durante o resto da sessão. O narcotraficante fala com o menino e pede para ele dar o telefone para o pai. A conversa é bastante pueril, porém carregada de elementos importantes. O Felipe faz de conta que o ladrão parece se sentir nervoso, mas ele fala para o pai que este tem que lhe entregar um valor específico de dinheiro “*Eu... sou um narcotraficante, se você tem que me dar a grana que eu vou te pedir, se você não me dá a grana eu vou matar a tua mulher*” (309). A situação descreve uma cena típica de brincadeira onde os meninos representam os papéis de cada um dos bonecos (311, 314 e 315). Porém, não esquecendo que o conteúdo das conversas mostra que as crianças parecem ter uma grande exposição a situações de extorsão e ameaça (provavelmente pela mídia).

Enquanto a conversa acontece, Daniel brinca sozinho e diz “*Aí, o vovô pegou a arma e atirou*”, *atirando na mulher (boneca-adulta) que estava cuidando dele*” (303). Ele parece se isolar do que estava acontecendo com o resto das crianças. Vale esclarecer que entre os turnos 289 a 297, Daniel, Pedro e Felipe reapresentam uma cena de ataque do ladrão. Nessa cena, o vovô foi socorrido pela “namorada”<sup>10</sup> que foi a palavra que Daniel usou nesse momento.

As ameaças feitas ao pai da família, sobre matar a mulher, bem como a troca entre a vida da mulher e o dinheiro, representam aspectos de conteúdo cultural que tem a ver com práticas de violência. Preservar a vida de uma pessoa em troca de dinheiro tem muito a ver com sequestros e extorsão. O fato de coagir as pessoas, ameaçando matar um membro da família,

<sup>10</sup> **Turno 295:** Daniel, com a mão direita pega a boneca adulta que tinha jogado do lado e diz “então a namorada chegou e diz ‘vovô que foi que aconteceu?’ ” e continua a falar “e o vovô diz ‘leve um tiro’ ‘oh... vou te levar para o hospital’”. **Turno 297:** Daniel diz “Aí, o vovô ficou na casa e eles tomaram conta de curar ele”. Deitando o boneco-adulto (Vovô) na cama e pegando a boneca-adulta. Os movimentos da boneca fingem colocar os curativos.

parece haver se tornado uma das práticas que estão significativamente presentes no contexto cultural das crianças.

## Trecho #12

A compra de identidade.

TURNOS	INTERAÇÕES
326	Daniel “Eu sou o vovô... arrume bem esse dinheiro” falando para Antonio. <b>Daniel tenta pegar mais uma vez o resto de notas que Antonio tem nas mãos.</b>
327	Antonio “Não!”, impedindo-o.
328	Antonio olha para Felipe e diz “Bom e ele (o traficante) ligava de novo”.
329	Daniel “Não... me dá. O vovô é quem deve ter a grana. Ele tem que lhe pagar a grana para esse cara”.
330	Felipe está falando com o boneco na mão. Enquanto isso, Daniel aproveita e tira algumas das notas de Antonio.
331	Felipe faz a onomatopeia de telefone tocando
332	Antonio atende a ligação “Quem está falando?”.
333	Felipe responde “ <b>Comigo de novo, grande... pend...</b> ” (longo silêncio; ia dizer a palavra “pen...(pendejo). A palavra <i>pendejo</i> na Colômbia significa literalmente babaca) “ <b>tolo</b> ” (Felipe troca a palavra e acaba usando a palavra “bobo” em espanhol)
334	Risos de Pedro, Antonio e Daniel porque era evidente que Felipe iria usar palavras para xingar e suavizou sua fala usando a palavra “pend...”. Deve notar-se que todos os meninos olharam imediatamente para o Pesquisador, que estava fora da cena. Felipe não olha, mas continua a falar para Antonio: “Atende ao telefone!”.
335	Antonio “Eu não vou te dar dinheiro nenhum!”. Felipe “Mas, por quê?”.
336	Felipe segura o telefone perto do boneco que representa o narcotraficante.
337	Pedro segura um prato e uma faca nas mãos.
338	Antonio responde a pergunta de Felipe “ <b>Porque Tchou</b> ”, <b>segurando o boneco e fugindo.</b>
339	Felipe diz “ <b>Aahhh!!! Vou ter que pegar o dinheiro fazendo por mal</b> ” <sup>11</sup> (isto é, de forma violenta).
340	Antonio, segurando o boneco (Pai), finge que corre para fugir da iminente invasão da casa por parte do narcotraficante e fala para o filho “ <b>Foge filho, foge!</b> ”.
341	Felipe reclama para Antonio “Mas você nem sabe que eu tinha dito que ia pegar o dinheiro e <b>fazer por mal</b> ”.
342	Daniel coloca o dinheiro dentro da calça do vovô (boneco-adulto).
343	Antonio para Felipe “Não... ele quer pegar uma coisa que caiu embaixo da mesa”. As ações do boneco de Antonio indicam que está tentando se esconder embaixo da mesa.
344	Pedro guarda uma nota de mil pesos na calça do boneco-criança.

## Análise

Nesse trecho a brincadeira apresenta pelo menos três situações específicas que devem ser notadas para a análise. A primeira é a busca recorrente, por parte de Daniel, de ter controle sobre o dinheiro. Parece que, para ele, o controle do dinheiro, por parte do personagem, é muito importante (em várias ocasiões, ele tentou tirar dinheiro de Antonio) (326). Além disso, Daniel diz para Antonio “*Não... me dá. O vovô é quem deve ter a grana. Ele tem que lhe pagar a grana para esse cara*” (329). Também vale notar o isolamento do Pedro com relação ao roteiro proposto pelas outras crianças (325).

Um segundo momento ocorre quando Felipe ia usar um insulto no contexto de uma conversa por telefone sobre as ameaças e extorsão do narcotraficante “*comigo de novo grande... pend...*” (longo silêncio, ia dizer a palavra “pen...(pendejo)”... “tolo” (333). Tanto a reação das outras crianças (rindo surpresos, e olhando para a reação do pesquisador), como o fato de Felipe não olhar para os colegas pode indicar que essa forma de agir não foi considerada adequada por eles (no caso de Felipe, pode ter se sentido envergonhado) (334). No entanto, é possível pensar que em certas situações lúdicas tal linguagem seja usada pelos meninos. Na situação lúdica

<sup>11</sup> Em espanhol a expressão original dessa gíria colombiana é “*tendré que hacerlo a las malas*”. Em português, “*a las malas*” pode se entender como: de uma maneira violenta, por via não legal, não aceita socialmente, não convencional, passando por cima de pessoas e leis. A expressão “fazer por mal” é equivalente em português.

criada, Felipe acabou fazendo ameaças associadas com a linguagem usada em assaltos, que prometem violência e perturbam a pessoa alvo de extorsão.

O terceiro momento do trecho é quando o traficante diz claramente que terá que encontrar uma alternativa para pegar o dinheiro, e que deverá agir de forma violenta (339). A vítima não ceder à coerção parece validar, de acordo com os significados expressos na sessão lúdica, as ações de violência do bandido. As crianças parecem identificar que, em situações onde a pessoa não obedece às ordens de um criminoso, esta corre risco de vida (335 e 338). Tudo indica que a mídia e os jogos de vídeo têm um papel importante na organização de tais roteiros, significados e narrativas. Além disso, as falas também parecem naturalizar as ações de violência como se elas fossem uma questão que não precisa ser refletida ou rejeitada. As ações de violência parecem emergir de forma que parecem fazer parte da vida diária das pessoas.

### Trecho #13

A compra de identidade.

TURNOS	INTERAÇÕES
378	Pesquisador “Uhum... entendi. Mas deixa perguntar, por que o narcotraficante queria pegar o dinheiro?”.
379	Felipe “ <b>Eu sei lá... pra comprar</b> ”.
380	Pedro “ <b>Para sair do país</b> ”. Antonio repete a fala de Pedro e acrescenta “ <b>Para sair do país e não ter problemas posteriormente</b> ”.
381	Felipe “Pra fazer negócios, essas coisas, sei lá”.
382	Pesquisador “E essa mulher que está lá... ela não apareceu na historia...”.
383	Felipe “Ela se escondeu”. O Pesquisador “Mas, ele a matou?”.
384	Pedro “Mas ao final ela acabou morrendo”.
385	Pesquisador “Por quê?”.
386	Daniel “Porque o narcotraficante...”.
387	Antonio interrompe a fala de Daniel e diz “porque o narcotraficante falou pelo telefone para o pai e disse para ele ‘se você não dá a grana para mim eu vou matar a tua mulher!’”.
388	Pesquisador “Ah...! Então, esse cara matou a moça”.
389	<b>Felipe pega a boneca de novo e faz o som de tiros, recriando a cena.</b> Repete 5 vezes o som de tiros, pegando o boneco com a arma e colocando-o em cima da boneca-adulta jogada no chão. Os movimentos são de atirar nela para mostrar que ela tinha morrido.
390	Pesquisador “Mas gente, deixa perguntar uma coisa, se uma pessoa faz isso de matar outra pessoa, o que vocês acham? <b>Por que é que ele faz isso?</b> ”.
391	Antonio “ <b>Às vezes por raiva ou pior, eles agem desse jeito pela inveja</b> ” Felipe diz “Sim... ou eles agem desse jeito <b>para se vingar</b> ” (ênfase na palavra vingar).
392	Pesquisador “E, nesse caso, o que vocês estão pensando. Por que ele matou essa moça?”.
393	Felipe “Porque ele sabia que a família tinha muita grana, aí ele queria pegar a grana deles”.
394	Antonio “Sim...”.
395	Pesquisador “Mas, se ele mata a mulher, ele consegue pegar o dinheiro?”.
396	Antonio “Sim”, e Felipe continua “Bem, não realmente, às vezes os narcotraficantes dizem ‘ <b>se você não me dá a grana, eu vou fazer alguma coisa, vou te ferir</b> ’”. “Aí, as pessoas acabam dizendo ‘ <b>tá bom, eu vou te dar a grana</b> ’”.

### Análise

Quando perguntados sobre o que o ladrão fará com o dinheiro, eles sugerem: comprar coisas, sair do país, fazer negócios (379, 380, e 381). No caso dos meninos colombianos, tanto na sessão lúdica como nas entrevistas, existem ações planejadas e cogitadas por parte do narcotraficante, mas nas falas dos meninos brasileiros, analisadas a seguir, as ações muitas vezes ocorrem isoladas, sem planejamento aparente.

Levando em conta o assassinato da mulher, o pesquisador pergunta sobre a razão para tal violência. Eles se referem a emoções como raiva, inveja (Antonio) ou vingança (Felipe)

(391). Parece que, para eles, machucar, ameaçar, e matar está associado com emoções e com o sucesso em conseguir o que se quer dos outros: “*porque ele sabia que a família tinha muita grana, aí ele queria pegar a grana deles*” (Felipe, 393). As pessoas (nesse caso à família) acabam entregando o dinheiro para o chantagista.

### Trecho #14

A ausência de emoções. O que eles acharam sobre esse tópico no caso do narcotraficante.

TURNOS	INTERAÇÕES
398	Pesquisador “Mas, se uma pessoa faz isso de matar outra pessoa, o que vocês acham? Para que é que ele faz isso?”.
399	Antonio “ <b>Ele não se importa de matar</b> ”; Felipe diz “Sim... <b>eles não estão nem aí</b> ”. Antonio complementa “ <b>eles não se importam porque não têm sentimentos</b> ”.
400	Pesquisador “Não têm sentimentos?” Antonio “Sim”, e Pesquisador “Como assim que o narcotraficante não tem sentimentos?”.
401	Felipe “ <b>Eu não acho que eles sejam robôs, não. Mas está se sentindo magoado por algo que aconteceu com ele ou ele age por vingança</b> , mas na maioria dos narcotraficantes...” a fala de Felipe é interrompida por Pedro, e ele encerra a frase dizendo “ <b>não tem sentimentos</b> ”. Felipe concorda com Pedro, e continua a falar “porque ou na maioria das vezes eles são pobres (falando dos narcotraficantes) ou <b>eles são expulsos de casa pelos pais porque tem muitos problemas</b> ” Felipe continua “ou, por exemplo, como por exemplo, <b>como a família era muito pobre e por isso ele teve que fugir de casa</b> . Aí ele começou a roubar outras pessoas e matar pessoas e pegar o dinheiro.”
402	Pesquisador “Bom, ou seja, se eles não têm sentimentos, no momento deles matarem outra pessoa, eles não estão sentindo nada?”.
403	Felipe “Quando matam eles?” (Parece que Felipe não entendeu e pergunta)
404	Enquanto isso, <b>Daniel arruma as notas de brinquedo</b> e Pedro observa alguns objetos que pegou do chão. Não falam, mas parecem estar atentos ao que está se falando.
405	Pesquisador pergunta de novo tentando clarificar a pergunta “Mas quando eles matam alguém, eles não sentem nada?”.
406	Felipe diz “ <b>Não</b> ” e Daniel diz “ <b>Sim</b> ”.
407	O Pesquisador pergunta “O que é que eles sentem?”.
408	Daniel “ <b>que... que..</b> (pausa) <b>eles se sentem mal</b> ”.
409	O Pesquisador recoloca a pergunta “Eles se sentem mal? Vocês acham que eles se sentem mal?”
410	Felipe diz “ <b>Não... não... eu acho que eles não se sentem mal</b> ”. Pedro diz “eles se sentem...”. No entanto, Pedro é interrompido pela fala de Antonio que diz “ <b>Eles se orgulham do que eles fazem</b> ” (falando alto).
411	Pesquisador “Eles se orgulham?”.
412	Concordando com Antonio, Felipe diz “Sim, porque quando eles matam uma pessoa, eles se encontram com os colegas da gangue e dizem ‘ <b>eu matei aquela pessoa</b> ’ e outros dizem (mudando a entonação da voz) ‘ <b>Ah! Eu matei outra pessoa’ e eles comemoram esses fatos</b> ”. (mudando de novo a entonação).
413	Felipe continua “Às vezes os narcotraficantes dizem ‘se você não me dá a grana eu vou fazer alguma coisa’.
414	“Aí, as pessoas dizem ‘tá bom, eu vou te dar a grana’”.
414	Pesquisador “Eles estão felizes com que eles fazem?”.
415	Felipe “Sim” e pega o boneco fazendo os sons de tiros.
416	Pesquisador “Ah... então, vocês querem me dizer que a vida das outras pessoas não importa para esses caras (narcotraficantes)?”.
417	Felipe “ <b>Não, eles não estão nem aí</b> ”.
418	Pedro “ <b>Às vezes se alguém matar uma pessoa da família deles, eles choram e ficam chateados</b> ”.
419	Pesquisador “Se um membro da família é assassinado...”.
420	Felipe “Sim, sim”. Daniel também responde positivamente mexendo a cabeça.
421	Pedro “ <b>Sim, se matam um familiar deles, e eles já são narcotraficantes, eles vão e matam os outros que fizeram isso e agem se vingando</b> ”. Felipe “ <b>Eu acho que os ladrões se tornaram desse jeito porque antes eles eram pessoas boas, mas por uma crise familiar ou por outra coisa... e por causa disso, eles roubam as coisas e... como eles antes eram pobres, eles queriam ter mais do que os outros, por exemplo, eu acho</b> ”. Daniel tenta atrapalhar a fala de Felipe. Este desiste de continuar a fala, e mexe o dedo indicador negativamente.
422	Pesquisador “Fala Daniel”.
423	Daniel “ <b>Minha mãe disse... que eles se tornam ladrões porque os pais os expulsam de casa por causa do estudo. Eles não prestam na escola e por causa disso os pais não querem ter mais eles em casa e aí pedem moedas e depois vão comprar cigarros</b> ”.

### Análise

Quando o pesquisador pergunta sobre as razões para as ações violentas que algumas pessoas realizam, Felipe e Antonio argumentam que as pessoas que realizam essas ações não

tem empatia por ninguém, e por isso passam dos limites na relação com os outros: *“ele não se importa de matar”* (Antonio); *“Sim... eles não estão nem aí”* (Felipe); *“eles não se importam porque não têm sentimentos”* (Antonio) (399).

Felipe acrescenta que *“Eu não acho que eles sejam robôs, não. Mas está se sentindo magoado por algo que aconteceu com ele ou ele age por vingança”* (401). Revolta por exclusão da família e por ser pobre seriam razões para não ter empatia com ninguém: *“eles são expulsos de casa pelos pais porque tem muitos problemas... como a família era muito pobre e por isso ele teve que fugir de casa”*(401).

Quando o pesquisador pergunta se os narcotraficantes não sentem nada quando matam uma pessoa, Daniel diz que eles sentem, sim, e Felipe diz não (406). Daniel tenta dar uma justificativa, mas acaba por repetir que a pessoa se sente mal (408), mas não sabe explicar direito. Antonio, porém, sugere que essas pessoas podem até se orgulhar das ações de violência que fazem (410). Chama atenção o fato de existir consenso sobre o papel que as crianças dão às emoções como sendo a mais importante fonte de motivação para as ações de violência dos bandidos.

Felipe estende a narração de Antonio e diz que matar seria uma forma de ganhar poder e reconhecimento no grupo a que tais pessoas pertencem (412). Felipe parece estar convencido da ausência de envolvimento afetivo que essas pessoas têm com as ações de violência realizadas *“Não, eles não estão nem aí”* (417). Pedro afirma que os afetos apareceriam, no caso dessas pessoas, apenas quando seus parentes são mortos (418). A ligação com as emoções é ratificada em cada uma das narrativas que as crianças fazem. Felipe levanta, mais uma vez, algumas explicações sobre o passado dessas pessoas.

Para os meninos, as ações das pessoas não parecem estar sujeitas a condições do aqui e agora (presente). Ao contrário, eles sugerem que as experiências, emoções e relacionamentos vividos são fundamentais no processo de organização psicológica das pessoas e da forma como se organizam as suas relações com os outros. Pedro diz que *“Sim, se a eles lhes matam um familiar e eles já tem se tornado narcotraficantes, eles vão e matam os outros que fizeram isso e agem se vingando”*. Felipe continua *“Eu acho que os ladrões se tornaram desse jeito porque antes eles eram pessoas boas, mas por uma crise familiar ou por outra coisa... e por causa disso, eles se servem de roubar coisas e... como eles antes eram pobres, eles queriam ter mais do que os outros, por exemplo, eu acho.”* (421). Finalmente Daniel traz à tona uma conversa que teve com sua mãe: *“Minha mãe disse... que eles se tornam ladrões porque os pais os expulsam de casa por causa do estudo. Eles não prestam na escola e por causa disso os pais não querem ter mais eles em casa e aí pedem moedas e depois vão comprar cigarros”* (423). A descrição de Daniel é radical, e claramente sugere como a mãe deve explicar para ele a importância dos estudos, pois fica implícita uma ameaça de que a criança que vai mal na escola

é expulsa de casa. tudo indica que sua mãe foi eficiente em deixar a criança pensando sobre o assunto.

Os diálogos e narrativas encontradas neste trecho referem-se ao papel das emoções na compreensão que as crianças têm sobre o surgimento de ações violentas. Ressentimento, mágoa, problemas familiares, e desejo de vingança decorreriam do fato dessas pessoas haverem sofrido violências, que são, então, reproduzidas quando estas se tornam adultas.

## Trecho #15

O debate e as justificativas das ações que envolvem poder, vingança e morte.

TURNOS	INTERAÇÕES
473	Pesquisador “Não, muito bem. Olha, ou seja, o pai se vingou do narcotraficante por ter lhe matado a mulher, não é?”.
474	Pedro “ <b>E também por ter ferido ao filho dele</b> ” Pedro foi quem representou o filho.
475	Antonio vai até a boneca adulta e a pega, simulando o boneco dar um abraço nela, e diz “ <b>E assim acabou o filme</b> ”.
476	O Pesquisador repete “Então, foi assim mesmo que acabou o filme?”.
477	Daniel “ <b>Não... o vovô terminou indo na ambulância para o Hospital</b> ”.
478	Pedro “ <b>Olha, mas a menina também</b> ”. Pedro faz uma tentativa de colocar a menina numa cadeira, mas, no final, fica com ela nas mãos e fala “e a menina...(inaudível)”.
479	Pesquisador “Ok, espera aí, mas vamos um pouquinho mais divagar que eu quero fazer mais algumas perguntas. Estão levando ao vovô para o Hospital”.
480	Pedro “ <b>E eu também</b> ” colocando o boneco menino na ambulância.
481	Pesquisador “O pai matou o narcotraficante”.
482	Felipe “ <b>Sim, mas me mataram muito rápido</b> ”.
483	Pesquisador insiste e pergunta a Antonio “Bom, mas deixa-me perguntar: o pai vai para a cadeia?”.
484	Felipe e Antonio respondem “ <b>Não!</b> ”.
485	Pedro “ <b>Sim</b> ”. O Pesquisador olha para Antonio e pergunta “Não? Como assim Antonio?” Antonio muda a resposta e diz “ <b>Não mentira, sim</b> ”. Mas o pesquisador insiste “ <b>Não, mas você inicialmente diz que não iria para a cadeia, Por quê?</b> ”.
486	Antonio “ <b>Às vezes eles não vão para a cadeia porque ele (o narcotraficante) era mau, mas às vezes...</b> ”.
487	Felipe “ <b>Não... porque</b> ” tentando responder, mas finalmente fica calado, ouvindo as respostas dos colegas.
488	Pedro “ <b>Mas a maioria das vezes eles vão para a cadeia</b> ”.
489	Pesquisador “ <b>Ou seja, porque ele matou um cara que era mau, ele não dever ir para a cadeia?</b> ”.
490	Antonio “ <b>Sim, ele matou um cara que era mau, não deve ir para a cadeia. Ele não deve ir para a cadeia porque ele matou um cara que era mau</b> ”.
491	Felipe complementa “ <b>Ele deveria ir para a cadeia, mas como é um... é um momento de angustia e desespero, eu acho que ele ficaria livre... eles não o botariam na cadeia</b> ”.
492	Pesquisador “Mas, se o narcotraficante tivesse matado o pai e a polícia tivesse prendido ele, o narcotraficante iria para a cadeia?”.
493	Felipe “ <b>Obvio... (ênfase na entonação) ele iria na cadeia porque ele tinha intenção de matá-lo</b> . Ao contrario, o pai matou o narcotraficante, <b>mas ele ficou chateado e triste, sentiu muita dor quando ele fez isso porque ele senti, sim, muita mágoa de matar outra pessoa</b> ”.
494	Antonio pegando o boneco adulto (Pai) diz “ <b>Por que matei o narcotraficante?</b> ” (mudando a entonação e finge que o boneco está chorando e age como se estivesse arrependido de ter feito isso).
495	Pesquisador “Mas, quando ele matou o narcotraficante, ele se sentiu mal?”.
496	Antonio “ <b>e está rezando</b> ”.
497	Pesquisador “Hum... (surpreso) e ele, então, está rezando?”.
498	Pedro responde, complementando a colocação de Antonio: “ <b>Pela mulher, pelo vovô, pelo filho e pelo narcotraficante</b> ”.

## Análise

Aqui surgiu uma situação de vingança. O pai queria se vingar do narcotraficante por ter assassinado sua mulher. Daniel também argumenta que o avô é ferido e foi levado ao hospital. Pedro diz que o filho foi ferido e procura envolver o personagem da menina que tinha sido deixado de fora após aparecer nas primeiras cenas (ela fazia parte dos primeiros momentos do roteiro). As crianças parecem contar os feridos e as consequências das ações violentas, depois do traficante ter invadido a casa.

O pesquisador gera um debate muito interessante que instiga vários posicionamentos no que diz respeito à justiça e vingança. A questão feita é sobre as razões pelas quais o pai matou o narcotraficante e se ele deveria ir para a cadeia por ter feito isso. Felipe e Antonio responderam negativamente. Porém, o pesquisador aborda Antonio, questionando sobre o motivo dele não ir preso. Ele muda sua resposta e diz que efetivamente o pai deveria ir para a cadeia. O pesquisador diz para a criança que, inicialmente, ele tinha dito outra coisa, e que quer saber o porquê dessa primeira afirmação (484). Antonio responde dizendo que “*Às vezes, eles não vão para a cadeia porque ele (o narcotraficante) era mau, mas às vezes...*” (486). O pesquisador tenta rever novamente a questão “*Ou seja, porque ele matou um cara que era mau, ele não dever ir para a cadeia?*” (489) e Antonio reafirma sua posição: “*Sim, ele matou um cara que era mau, não deve ir para a cadeia. Ele não deve ir para a cadeia porque ele matou um cara que era mau*” (490). Ou seja, não faz sentido a cadeia para quem mata alguém que é considerado mau.

Felipe, porém, procura elaborar melhor o seu posicionamento: “Ele deveria ir para a cadeia, mas como é um... é um momento de angustia e desespero, eu acho que ele ficaria livre... eles não o botariam na cadeia” (491). A tentativa de criar uma justificativa para as ações do pai, também leva em consideração elementos emocionais. Contudo, neste caso, parece emergir uma situação explícita que iria a reduzir a punição por causa de ele ter uma justificativa emocional para agir e se vingar do narcotraficante.

O pesquisador apresenta o caso oposto, onde o traficante foi julgado por ter matado uma pessoa. Nesse caso, a resposta do Felipe começa com a utilização do adjetivo “*Óbvio*” (493). A obviedade tem a ver com que, no caso do ladrão, ele teria a intenção de matar, enquanto que no caso do pai, após ter matado o bandido, ficou muito triste pelo que aconteceu: “*mas ele ficou chateado e triste, sentiu muita dor quando ele fez isso porque ele sentiu, sim, muita mágoa de matar outra pessoa*” (493).

No final do trecho, Antonio coloca várias expressões de arrependimento e utiliza expressões religiosas. Primeiro, ele faz uma pergunta (como se o pai estivesse questionando e se lamentando pelo que fez) no que diz respeito às razões pelas quais ele perdeu o controle e matou o narcotraficante. Em seguida, ele diz que o pai foi rezar. Pedro encerra esse momento, falando que o pai vai rezar pela criança, a mãe, o avô e até mesmo pelo narcotraficante (494, 496 e 498).

As emoções e seu papel em situações de perda de controle e avaliação da situação das pessoas, tendo em conta as suas motivações, são os dois aspectos mais importantes a serem considerados neste trecho. Punir de forma diferente uma pessoa, avaliando as suas motivações e emoções é algo interessante. No entanto, este raciocínio corre o risco de se basear em preconceitos. Avaliar as pessoas pela história de vida e pelos antecedentes traz à mente a facilidade com que podem surgir noções ligadas ao preconceito. As crianças parecem avaliar que o fato de punir alguém que mata depende apenas de quem é a pessoa morta e quem faz isso.

As circunstâncias mais específicas nas quais ocorreu o assassinato ficam um pouco esquecidas na avaliação.

## Trecho #16

Debate sobre a Justiça. O preconceito na avaliação das ações do narcotraficante e do pai.

TURNOS	INTERAÇÕES
506	Pesquisador “Eu tenho outra pergunta. Se o narcotraficante tivesse sobrevivido e a polícia tivesse pegado ele, o que vocês acham que teria acontecido com o narcotraficante?”.
507	Felipe “ <b>Ele vai para a cadeia</b> ”.
508	Pesquisador “E o que acontece com o narcotraficante na cadeia?”.
509	Daniel “ <b>Ele vai ser morto, sim, nos Estados Unidos fazem isso</b> ”.
510	Felipe “ <b>Às vezes, os narcotraficantes, por exemplo, eles quando têm visitas das mulheres deles, aí outro cara (prisioneiro) dá um beijo na mulher do outro cara, aí eles brigam e chegam até a se matar</b> ”.
511	Pedro “Ou, às vezes, vão dar uma condenação de alguns anos”.
512	Pesquisador “Mas essa condenação é cumprida ou não? São muitos anos?”. Daniel diz “Eu tenho um exemplo, quando...”.
513	Pedro interrompe a fala de Daniel e diz “ <b>por matar uma pessoa eles vão ficar na cadeia até vinte e três anos</b> ”. O Pesquisador faz um gesto para Pedro ouvir o que Daniel está dizendo.
514	Daniel “ <b>Eu estava bem próximo da minha escola e a gente viu um caminhão que tinha atropelado uma pessoa e não sabemos quantos anos ele pegou de cadeia</b> ”.
515	Pesquisador “Ok... tem uma pergunta que eu não quero deixar de fazer. Vocês falaram para mim... Vocês me disseram que ele tinha matado ao traficante para se vingar. Mas ele (o pai) queria matar ao traficante? Se ele queria matar o traficante, vocês não acham que ele deveria sim ir para a cadeia? Ou, pelo contrário, a vingança e o sentimento de raiva justificam ele matar o traficante?”.
516	Antonio “ <b>Eu acho injusto que a mulher dele tenha morrido</b> ”.
517	O Pesquisador repete a última fala de Antonio e diz “Então, seria justo ele matar o traficante por ter assassinado a mulher dele?”.
518	Antonio “ <b>Pois... eu acho que não seria tão justo assim, porque existem coisas psicológicas que afetam as pessoas</b> ”. O Pesquisador começa a perceber que as crianças estão fatigadas porque começam a se distrair e a se levantar do lugar onde elas estavam brincando.

## Análise

O pesquisador tenta clarificar o posicionamento dos meninos e apresenta um fato hipotético sobre o traficante. Quando pergunta sobre o que aconteceria se o traficante não estivesse morto e a polícia conseguisse pegá-lo, eles dão respostas enfáticas. Felipe diz que ele deve ir para a cadeia (507). Daniel se refere à extradição de colombianos por causa do tráfico de drogas para os Estados Unidos, e diz que o narcotraficante será executado em uma prisão (508). O peso dos conteúdos culturais emerge de forma clara nessa referência à extradição.

Em seguida, Felipe acrescenta que, às vezes, há brigas dentro das prisões que acabam com a morte de alguém. Ele descreve um exemplo de uma luta que inclui presos que querem se envolver com mulheres de outros prisioneiros e os quais acabam se matando uns aos outros (509). São apresentados outros exemplos para ilustrar que as ações de violência parecem ter consequências e que, no caso de matar alguém, a pessoa teria mesmo que ir para a cadeia (513 e 514).

O pesquisador indaga novamente sobre a questão do pai que quis se vingar do traficante por ter assassinado a mulher dele (515). Antonio diz “*Eu acho que injusto que a mulher dele tenha morrido*” (516). A maneira como ele se posiciona é consistente com o que ele havia dito antes, e é claro que, para ele, existem diferentes maneiras de avaliar e julgar as pessoas. O que Antonio propõe em (516) pode ser interpretado como uma forma de justificar as condições

psicológicas do pai, que o levaram a agir aquela forma (a mágoa e a raiva por ter sofrido a perda de entes queridos). Entretanto, diante da insistência do pesquisador sobre se seria justo matar o traficante naquela situação, ele introduz a ideia de que não seria assim tão justo, pois o traficante poderia ter agido por problemas psicológicos.

O retorno à noção de justiça coloca em discussão a questão do preconceito. De certa maneira, o pesquisador leva Antonio a refletir sobre a justiça de um julgamento das ações do bandido baseado apenas no preconceito de que bandidos devem ser punidos com rigor – no caso a morte – por suas ações. O menino reflete e passa a considerar as razões pelas quais o bandido agiu daquela maneira, matando as pessoas: ele, também, seria vítima de sérios problemas (psicológicos) e, portanto, não é justo julgá-lo de forma sumária, simplesmente matando-o. Em outras palavras, inicialmente o preconceito baseado em estereótipos, que são canalizados culturalmente prevalecem nos julgamentos que as crianças fazem. A separação entre *ingroup* e *outgroup*, de início, prevalece. Mas, sendo levado a refletir sobre a justiça, Antonio admite a possibilidade de que o membro do *outgroup* tenha também de ser considerado como um sujeito humano, e esta consideração passa a existir na avaliação que o menino faz da situação.

## Trecho #17

Os finais que os meninos dão para a história.

TURNOS	INTERAÇÕES
523	Pesquisador “Mas, se o narcotraficante tivesse matado a família, ele teria fugido?”.
524	Antonio e Felipe respondem “ <b>Sim</b> ”.
525	Pedro “ <b>Ou teríamos dois finais. Teriam acontecido dois finais.</b> ”.
526	Pesquisador “Vamos imaginar que o narcotraficante foge e mata o pai, a mãe, mata todos. Digamos que ele se apropria do dinheiro. Ele teria fugido para o mato? O que você diz, Antonio?”.
527	Pedro “ <b>Ou teríamos dois finais: teria matado todos e a policia teria pegado ele, ou ele teria fugido para o mato (el monte<sup>12</sup>)</b> ”.
528	Felipe, depois de ouvir a fala de Pedro, diz “ <b>Não, porque ele</b> (o Narcotraficante) <b>poderia até ‘mudar a sua personalidade’</b> (mudar a sua aparência física, mas também de identidade) <b>e reiniciar uma nova vida</b> ”.
529	Pesquisador “Mudar a identidade, o nome, tudo”.
530	Antonio “ <b>E iniciar uma vida nova</b> ”.
531	Pesquisador “Mas vocês acham que essa vida do narcotraficante seria igual à vida que ele tinha antes?”.
532	Felipe “ <b>Não!!! (enfático) faria coisas novas, por exemplo, ‘Eu matei essa família, eu mudo minha identidade e depois faço uma coisa mais louca e mais agressiva’</b> ”.
533	Antonio “ <b>Ou ele também pode se tornar uma pessoa boa e ele pode até se arrepender pelo que ele fez</b> ”.
534	Pedro “ <b>E ele vai se confessar</b> ” (ele parece estar falando sobre a confissão na igreja).
535	Felipe interrompe a fala de Pedro e diz “ <b>e quando ele confessa, ele pega cadeia, mas poucos anos</b> ” (ele parece estar falando sobre a confissão diante da Justiça para diminuir os anos de cadeia).
536	Pesquisador “Então, se ele confessar as coisas que ele fez, ele consegue diminuir o castigo na cadeia?”.
537	Felipe “ <b>Sim, ele pega menos anos de cadeia</b> ” Pedro também afirma “ <b>Eu também acho</b> ”.
538	Pedro “ <b>Ou ele vai se entregar na delegacia de policia</b> ”.
539	Pesquisador “Como é que ele faz isso?”.
540	Pedro “Ele vai e diz <b>‘Eu matei a família tal e entrega o dinheiro que ele pegou’</b> ”.
541	Antonio “ <b>As vezes a pessoa diz, por exemplo, guerrilheiros, eles admitem as coisas que eles fizeram</b> ”
542	Pesquisador “Mas, quando eles admitem que eles fizeram isso...” apenas Antonio está conversando, Pedro, Felipe e Daniel estão agora brincando sem prestar atenção à conversa de Antonio com o Pesquisador.
543	Antonio “ <b>Admitem porque são obrigados a fazê-lo, porque os policiais os ameaçam</b> ” . Felipe para o que estava fazendo e olha para Antonio

## Análise

Os últimos momentos da sessão lúdica mostram a distração das crianças, sugerindo fadiga. O pesquisador propõe às crianças uma situação final imaginária, onde o traficante mata

<sup>12</sup> El monte é uma expressão da gíria colombiana que significa ir para o lugar sem lei.

toda a família e pega o dinheiro, o que gera posicionamentos com grande riqueza semiótica. Pedro começa propondo a possibilidade de dois finais: um em que o ladrão está preso e outro em que ele foge para o mato (“*el monte*”, como utilizado na gíria colombiana). É importante notar que o mato, na Colômbia, está associado a ‘não direito’. O termo é usado para falar de um cenário em que não há regras ou onde a presença do Estado é fraca.

Felipe propõe que o narcotraficante poderia começar uma nova vida e mudar a sua identidade (usa a palavra “personalidade”), procurando outro lugar para viver, longe das ações de violência que ocorreram. Antonio repete a ideia apresentada por Felipe de que o narcotraficante poderia começar uma nova vida. No entanto, Felipe argumenta que ele iria mudar a identidade, mas não necessariamente o jeito de ele agir. Ele diz “*Não!!! (enfático) faria coisas novas, por exemplo, ‘Eu matei essa família, eu mudo minha identidade e depois faço uma coisa mais louca e mais agressiva’*” (532). Antonio sugere que existem chances do narcotraficante reconstruir a vida dele e resignificar o que fez no passado, existindo a possibilidade dele se tornar um homem bom (533). Pedro levanta a questão da confissão (talvez ligada ao diálogo analisado no trecho anterior, sobre rezar e pedir perdão) (534). No entanto, Felipe interrompe o que Pedro estava dizendo e diz que a confissão reduz o tempo de prisão. Parece que a menção ao termo confissão lembra o menino de que existe um instrumento jurídico colombiano de confissão de crimes que reduz anos de prisão por delatar ou aceitar crimes realizados.

Pedro diz que o traficante pode ir a uma delegacia, apresentar o dinheiro e confessar que matou uma família. Antonio complementa lembrando um exemplo de confissão que fazem as guerrilhas na Colômbia, mas acrescenta um aspecto marcante: a confissão dos guerrilheiros, segundo ele, é produzida sob as ameaças da polícia.

Neste trecho foram identificados três momentos interessantes. Em primeiro lugar, a menção de ir para a selva (*el monte*) como uma forma de dizer que existem áreas onde o Estado não está presente, não existem leis formais e cada um impõe a sua lei. Os meninos também mostram flexibilidade quando afirmam existir várias alternativas para o criminoso: fugir – quem sabe mudando de identidade (fato cultural no caso colombiano) para continuar sendo bandido – ou, então, entregar-se à polícia, pelo fato de ter-se tornado um homem bom.

Essa última possibilidade – tornar-se um homem bom – é muito interessante porque aponta que os meninos percebem a possibilidade de mudança, ou desenvolvimento, da pessoa humana, mesmo sendo esta um bandido. Em resumo, processos de canalização cultural, significados que circulam na cultura colombiana sobre a delação e a busca da redução das penas para a confissão são considerados na análise do futuro do narcotraficante. O significado da confissão de caráter religioso, sugerida por Pedro, indica o quanto processos de mudança pessoal dependem de uma mudança subjetiva mais profunda, espiritual, e em termos de valores fundamentais.

Ao final, Antonio diz que, para ele, as confissões dos guerrilheiros estão, em alguns casos, relacionadas com as ameaças da polícia. A presença de aspectos semiótico-culturais é expressa, assim, com muita clareza nos posicionamentos das crianças.

Para finalizar a análise da sessão colombiana, vale destacar a ocorrência das duas situações impregnadas de conteúdo sexual, e uma situação de violência gratuita (assassinato) contra a mulher. Entre os turnos 71 e 97 e os turnos 114 e 171, durante o desenvolvimento da sessão, houve inicialmente uma situação *sui generis*. Antes de o pesquisador dar às crianças algum tipo de instrução sobre o que fazer, e antes mesmo dele introduzir o boneco com a arma, aconteceu uma situação espontânea com conteúdo sexual (ou de violência contra a mulher) que merece especial análise. O pesquisador, apesar de perceber o que acontecia, sentiu-se constrangido a fazer perguntas ou falar sobre o que as crianças estavam fazendo. A intervenção de Antonio pedindo aos colegas para prestarem atenção, e a apresentação do boneco armado foram as maneiras com que tentaram dissipar a cena e reorientar a situação.

As sequencias de ação nesse primeiro trecho da sessão lúdica encontram-se entre os turnos 71 e 97. O primeiro gesto que desencadeia a situação foi realizado por Felipe. No turno 73, ele furtivamente coloca a mão em cima da cama e faz um gesto sutil indicando para Daniel usar a cama como cenário: “*Felipe faz um movimento bem sutil e coloca a mão sobre a cama, parece indicar para Daniel para fazer alguma coisa usando a cama (o gesto sutil parece convidar a ações com conotação sexual. Risos e olhares fazem parte do que acontece nesse momento)*”. Sorrisos marotos acompanham as ações de Daniel e Felipe. Imediatamente após o gesto de Felipe, Daniel larga um dos bonecos homens que estava manuseando e pega a boneca adulta deitando-a de costas na cama (turno 74). Antonio percebe o que está acontecendo e começa a rir também, o sorriso é maroto, porém nervoso. Ele observa a menina que está fora da cena, olha a cena de novo, e continua a rir, mas não se envolve. Depois, parece sentir-se envergonhado com o que os colegas estão fazendo e tentar se distrair e esquecer, contando notas de brinquedo. Até então, Pedro não percebe ou finge não perceber o que está acontecendo entre Daniel e Felipe. Nos momentos em que o pesquisador olha para Daniel, ele fica quieto, sem se mexer, colocando a mão na boca e continua com os risos marotos. Em seguida, Daniel troca a boneca de lugar e a coloca do lado esquerdo da cama, instantes depois coloca à direita o boneco adulto. Os sorrisos marotos continuam. Daniel e Felipe riem ainda mais.

Pedro percebe o que seus colegas estão fazendo e torna ainda mais explícito o conteúdo sexual. Ele pega o boneco-adulto e coloca-o de bruços em cima da boneca-adulta (turno 90). Felipe e Daniel começam a rir alto, mas, ao mesmo tempo, começam a se sentir constrangidos e envergonhados, eles parecem perceber que a situação está ultrapassando os limites permitidos. Neste momento, Antonio reage e afirma que eles devem prestar atenção ao pesquisador, ou tudo o que eles vão fazer vai dar errado. De alguma forma, a observação de Antonio e a apresentação do boneco armado ajudaram a cortar a sequencia de ações.

Os diálogos e ações deste trecho sugerem, assim, significados de conteúdo sexual, que podem se relacionar com o simples ato, com um possível estupro (como surgiu adiante), ou como um ato de traição. Afinal, Antonio levantou a ideia de traição ou intervenção no estupro quando disse “*O marido?(entonação de interrogação) olhando de lado para a cama que tem os bonecos deitados (homem e mulher)*” (turno 114). Esta colocação não foi considerada pelos outros participantes, mas revela que ele levantou essas possibilidades de significar o ato sexual, sugerindo que o marido queria se vingar por estar sendo traído ou se vingar pelo estupro contra a mulher dele.

Mais adiante no desenvolvimento do roteiro da brincadeira, é a fala de Felipe que sugere a relação entre sexo e violência contra as mulheres: “*Filhos, dinheiro, casa e um pequeno ‘narquillo’ [narcotraficante] está extorquindo eles, ou seja, está pedindo grana...*”. *Pega a boneca-adulta na mão esquerda e o boneco com a arma na direita e bate suavemente o boneco contra a boneca. Felipe continua a falar: “Então, está extorquindo a mulher (a mãe da família) como alvo da extorsão, então ele (o narcotraficante) ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer*” (turno 171). Essas ações e gestos geram significados relativos ao estupro da mulher. A ameaça não foi dirigida para outros membros da família, mas foi dirigida para a mulher-mãe.

Consideramos importante destacar essas duas situações de conteúdo sexual para análise porque ambas revelam a presença da sexualidade como significação relevante para os meninos. A primeira situação surgiu espontaneamente, antes das instruções do pesquisador, e neste caso os bonecos de pano de ambos os sexos, e a presença de uma cama, podem ter favorecido o surgimento de significados referentes a sexo. No entanto, o fato de criarem espontaneamente uma situação de conteúdo sexual, e logo em seguida sugerirem um estupro, isto indica a relevância destas significações específicas para os meninos, remetendo-nos à atuação de processos de canalização em uma cultura impregnada de sexualidade.

Aqui vale ressaltar que a situação de brincadeira traz em si mesma maior liberação de reguladores de ação, do tipo *constraints*, podendo favorecer a emergência de processos de significação proibidos em outros contextos. Assim, durante a sessão lúdica, participantes exibem condutas plenas de sentidos e significados que dificilmente iriam emergir em outros contextos. Durante o desenvolvimento conjunto do roteiro, surgiram intenções, emoções, motivações, crenças e significados, por parte dos meninos, sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem. No caso da suposta cena de estupro, chamou-nos a atenção que a primeira manifestação de violência na brincadeira tenha tido por alvo a mulher, que se tornou vítima de ações violentas. A fala de Felipe foi explícita, e acompanhada por elementos metacomunicativos esta análise.

No turno 303, verificamos outra ação de violência contra a mulher. Daniel pegou a boneca-adulta e disse que ela estava fazendo os curativos do vovô, ferido em uma troca de tiros

com o narcotraficante. Sem nenhum motivo aparente, Daniel – vovô – atirou na boneca “*Ai, o vovô pegou a arma e atirou*” atirando na mulher (boneca-adulta) que estava cuidando dele. Faz o som dos tiros. No entanto, essa brincadeira isolada do Daniel não gerou interesse nos colegas” (turno 303). A mulher foi aí vítima gratuita, pois sua morte não foi associada ao confronto com o bandido. O contexto lúdico da brincadeira, assim, ao relaxar os critérios morais e politicamente corretos, permitiu, então, que ações moralmente restringidas ou socialmente inibidas em outros contextos, tivessem maior liberdade de ocorrer, permitindo-nos observar as significações culturalmente canalizadas, mas mantidas sob controle em outras situações.

### **Sessão Lúdica– Brasil: 44 minutos e 31 segundos**

No Brasil, a sessão lúdica seria um teste-piloto concebido para avaliar se os bonecos de pano e os objetos de brinquedo, dada a idade dos meninos, bem como a proposta da brincadeira, seriam adequados. Contudo, o que ocorreu ao longo da sessão lúdica superou as expectativas e decidimos considerar a sessão como válida para a coleta de dados no Brasil. Os meninos convidados a participar da sessão, com a autorização escrita dos pais, eram colegas de escola e vizinhos, alguns deles eram filhos de famílias de membros de uma igreja evangélica frequentada pelo pesquisador. A sessão ocorreu no apartamento do investigador na cidade de Águas Claras (Distrito Federal), e os meninos foram reunidos na sala com este, enquanto alguns adultos das famílias se encontravam em outros cômodos, distantes da situação. Inicialmente o pesquisador conversou com os meninos sobre o que gostavam de brincar (videogames, bonecos de guerra), buscando criar uma atmosfera descontraída com as crianças, e gerando um relacionamento empático (*rapport*).

O ambiente era espaçoso e com excelente luminosidade. No canto destinado à atividade, havia bonecos de pano (exceto o boneco armado) e os objetos de brinquedo selecionados. O pesquisador disse aos meninos que eles poderiam pegar os objetos e bonecos à vontade. Quatro minutos após o exame e manuseio dos objetos, o pesquisador apresentou o boneco armado, sendo esta colocada de forma bem visível.

A partir da apresentação do boneco os meninos começaram a procurar outras armas nos bonecos que tinham pegado. Depois, o investigador deu o boneco para eles. Inicialmente foi Geraldo que pegou o boneco, mas por apenas uns instantes, pois Henrique pegou o boneco e tornou-se o líder da sessão. O pesquisador deixou os meninos sozinhos por aproximadamente 15 minutos. Ele ficou longe de qualquer envolvimento na atividade, apenas observando o que estava acontecendo.

Depois de identificar que os meninos tinham conseguido propor uma estrutura para a história, o pesquisador interveio realizando perguntas específicas sobre o que havia emergido. Ao longo da sessão fez outras perguntas baseado nas colocações dos meninos, que promovessem a continuação e enriquecimento do roteiro. Este tipo de intervenção foi mantido

até o final e, eventualmente, ele fez colocações exploratórias para instigar falas durante a brincadeira. Após 44 minutos e 15 segundos, a sessão foi encerrada.

### **Resumo do roteiro da sessão lúdica Brasil**

A situação lúdica no Brasil teve um início diferente da Colômbia. Neste caso, os objetos já tinham sido colocados no chão e dispostos de modo que as crianças pudessem iniciar a atividade. Alguns minutos depois das crianças terem manuseado os objetos, o pesquisador apresentou o boneco que tinha uma arma na cintura. Imediatamente, os meninos começaram a sacudir os bonecos procurando armas. Após isso o pesquisador deu as instruções e deixou as crianças sozinhas para criarem o roteiro para a brincadeira. Henrique, desde o início, segurou o boneco armado. Ele propõe que as crianças (os bonecos-criança) recebam dinheiro, e eles, então, começam a falar em ir ao Shopping. Nesse momento, começa a primeira cena que representa o assalto. Henrique, que é representado pelo ladrão, está na rua, vê as crianças com dinheiro e decide assaltá-los.

O menino é pego pelo ladrão, e a menina (representada por Geraldo) foge para a casa do menino. O ladrão descobre que há mais dinheiro na casa do menino e decide fazer o menino de refém, e o leva para a casa. Na casa, o ladrão se depara com o pai (representado por Paulo), o irmão adolescente (interpretado por Luiz) e da menina que fugiu do assalto e que é amiga do menino.

O ladrão invade a casa e, nesse instante, o pai (Paulo) reage apontando uma arma, mas o ladrão ameaça matar o menino e obriga o pai a pôr a arma no chão. O ladrão percebe, de acordo com o relato de Henrique, que o dinheiro está na sala onde está o adolescente. Aí o ladrão tranca o filho e o pai em um quarto, e vai procurar o dinheiro no quarto do adolescente. Ele pega o dinheiro e mata o adolescente.

Enquanto isso, Henrique diz que a menina está em casa assistindo TV na sala (segundo ele, a menina não parece estar ciente do que está acontecendo). Geraldo tinha, antes, tomado a boneca-mulher que não tinha sido considerada até esse momento. Ele propõe que essa mulher seja a mãe da menina e que ela havia dado uma olhada na casa do amigo da menina. Ela suspeita alguma coisa e pergunta para o menino sobre o que está acontecendo. Naquele momento, a menina lhe diz o que está acontecendo com o ladrão. Geraldo afirma que a mãe é uma policial. O ladrão, de acordo com a história de Henrique, então diz que decide atirar na menina para ela não continuar contando mais coisas para a mulher. Ele atira e mata a menina.

A mãe policial decide chamar a polícia e começa uma tentativa para render o ladrão. Ela consegue render ao ladrão e também pega as chaves da casa (que o ladrão tinha pegado) e abre a porta do quarto onde estavam o pai e o menino. Henrique propõe, então, que o ladrão consegue se soltar da custódia da policial, mas quando percebe que a casa está cercada pela polícia, decide

voltar a fazer o menino de refém, de novo. Ele consegue sair da casa e escapar do cerco policial, mas pouco antes de sair, ele decide matar o menino.

A história continua com a busca do ladrão por parte da polícia. Após o ladrão fugir, a polícia decide realizar a sua captura. Eles finalmente conseguem captura-lo e enviá-lo para a prisão, mas a sua permanência lá não é muito longa. Eles falam que o ladrão ficou na prisão cerca de cinco anos e que, depois, foi liberado.

Depois, surge a história sobre o pai (Paulo) procurando o ladrão (Henrique) para vingar a morte da criança. Henrique diz que o ladrão e o pai se encontram na rua, o ladrão consegue dar uma rasteira no pai, que tomba, e o ladrão toma a arma dele. Ele diz para o pai fugir mas, em seguida, atira nele e o mata. A história termina quando a polícia pega o ladrão e, definitivamente, o leva para a prisão, de acordo com o relato das crianças. A seguir, apresentamos trechos selecionados da transcrição da sessão e as respectivas análises.

## Trecho #1

Após uma breve conversa sobre a sessão, o pesquisador apresenta o boneco armado. As crianças procuram armas nos bonecos.

TURNOS	INTERAÇÕES
6	O pesquisador interrompe a conversa dos meninos e diz “Mas... espera aí um minutinho... eu tenho mais um boneco aqui. <b>O que acontece com esse cara aqui?</b> ” (apresentando o boneco armado).
7	Paulo “ <b>Ah...! eu preciso dele</b> ” enquanto o pesquisador mostra o boneco para todos.
8	Pesquisador “Ele tem alguma questão diferente aos outros?”.
9	Henrique “ <b>Ele tem uma arma</b> ” olhando para o boneco e para o pesquisador, apontando para a arma.
10	Luiz “ <b>Tem uma arma bem aqui... na cintura</b> ” colocando o seu dedo indicador na cintura, assinalando o lugar onde o boneco tem a arma. Geraldo se vira e observa o boneco.
11	Pesquisador “E vocês aí, têm armas nos brinquedos que estão no chão?”.
12	Luiz “ <b>Não, não tem armas</b> ” Henrique mexe o boneco adulto e diz “ <b>Não, tem não</b> ”. Geraldo mexe o boneco criança que tinha pegado procurando achar uma arma, e diz “ <b>Não</b> ”.
13	Enquanto isso, Paulo mexe as mãos segurando dois revólveres que ele tinha pegado entre os objetos que ficaram espalhados no chão. Ele mexe as mãos querendo chamar atenção para os colegas sobre a existência das armas.
14	Geraldo, de costas para Paulo, se vira e pega um dos revólveres que Paulo tem na mão direita. Paulo entrega a arma para Geraldo sem se opor.
15	Luiz “Ah... na caixa tem”.
16	O Pesquisador caminha na direção das crianças com o boneco que porta a arma e diz “Ah... têm, sim”. “Ok, vocês tinham visto esses bonecos aí, só que eu não tinha mostrado este aqui que tem uma arma na cintura”. Continua “Eu quero que vocês me contem uma história levando em conta as coisas que vocês acharam, mas também vamos a levar em consideração esse boneco que porta essa arma”.
17	Enquanto o Pesquisador fala, Paulo se mexe no lugar pegando o carro de brinquedo e outros objetos, além de manter um dos revólveres.

## Análise

Quando o pesquisador apresenta o boneco armado, os meninos sacodem os bonecos para ver se estes tinham armas. Não buscam por armas nas bonecas. Em (12), Luiz diz ‘*Não, não tem armas*’ Henrique mexe o boneco adulto e diz ‘*não, tem não*’. Geraldo também mexe o boneco criança que tinha pegado procurando achar uma arma, mas diz ‘*não*’”. Associar armas com bonecos masculinos é, portanto, um elemento que indica como as crianças são canalizadas, desde cedo, para associar vínculos entre homens/armas.

Paulo, que não diz nada, já tinha identificado os revólveres entre os diferentes objetos e que foram misturados com objetos domésticos (panelas, talheres, pratos, alimentos, garrafas).

Ele enfatiza, mexendo as suas mãos, para mostrar que tomou as duas armas e mostra para os seus pares (13). A arma se torna um instrumento de posicionamento e poder, e Paulo diz que precisa do boneco “*Ah...! eu preciso dele*” (7). “Precisar” pode significar o quanto este – objeto/arma – é carregado de importância para uma brincadeira de meninos. Armas, vemos assim, podem definir os papéis dos personagens e parece que as crianças querem tirar proveito disso. Armas sugerem status (poder para infligir medo), e significam ameaça, submissão, intimidação, enfim, controle sobre as pessoas. Talvez isso explique o fato de alguns deles agitarem os bonecos tentando obter armas. Quando Geraldo pediu para Paulo entregar um dos revólveres, ele o fez sem problema (14).

## Trecho #2

Uma conversa para negociar ou se impor? O controle do homem poderoso.

TURNOS	INTERAÇÕES
38	Geraldo pega uma garrafa e finge beber o conteúdo. Faz um som de ingerir o líquido “glu... glu!”, os outros meninos pegam diferentes objetos. <b>Henrique segura o boneco que tem a arma.</b> Paulo pega vários objetos que estavam na caixa e que Luiz tinha jogado no chão, virando a caixa.
39	Luiz reclama “ <b>Não é que ele quer pegar pra ele todas as coisas?</b> ” assinalando o Paulo.
40	Henrique “ <b>Ah! Você está querendo pegar tudo! Cara, não dá</b> ”. (o áudio teve problemas e não é possível distinguir as outras falas aqui por causa do eco e do barulho dos objetos).
41	Geraldo coloca as duas bonecas (criança e adulta) deitadas, juntas no chão e fala para o Paulo “ <b>Cara, você tem que pegar ou essa menina aqui, ou essa menina, ou essa (indicando as bonecas)</b> ”. Geraldo segura o boneco menino na mão esquerda.
42	Paulo “ <b>Eu não vou escolher menina, não</b> ”.
43	Geraldo “Ah... Paulo, você vai ter que escolher também” (irritado).
44	Henrique, em tom de voz desafiante, diz para Paulo “ <b>Você quer escolher esse aqui? O Ladrão?</b> ” mostra o boneco que segura nas mãos (armado).
45	Paulo diz “ <b>Quero</b> ”.
46	Luiz segura o terceiro boneco adulto, observando a conversa dos meninos.
47	Henrique “ <b>Então beleza!</b> ” e olha para a cintura do boneco.
48	Imediatamente Geraldo reage, colocando a mão na direção do boneco armado dizendo “ <b>Não... não!</b> ”, pega um boneco que o Henrique tem no colo (adulto) e dá para Paulo.
49	Henrique “ <b>Ah.. então, eu vou ser esse aqui?</b> ”. Pergunta para Geraldo, sobre o boneco armado.
50	Geraldo “ <b>Só se você quiser trocar comigo</b> ”.
51	Henrique “ <b>Eu vou ser esse aqui</b> ”, segurando o boneco armado. Henrique fica com esse boneco-adulto ao longo da sessão.
52	Paulo “ <b>Eu vou ser o ladrão também</b> ”. Ele também pega o boneco e ficou com o boneco-adulto o tempo todo.
53	Geraldo “ <b>Não, não... você não vai ser não</b> ”.
54	Henrique “ <b>Paulo, só tem um</b> ” (falando sobre o Ladrão).
55	Paulo “ <b>Ah... não... então deixa ser esse, eu quero ser esse... só porque...</b> ” aludindo ao boneco armado.
56	Geraldo interrompe Paulo e diz em som gutural “ <b>O ladrão é mais difícil, Paulo</b> ”.
57	Henrique “ <b>Tá... vamos... vamos!</b> ”.
58	Paulo fica amuado, larga o boneco no chão. Abaixa a cabeça e fica em silêncio.
59	<b>Os outros meninos começam a falar, Geraldo finge o tom de voz de criança; falam muito baixo e não dá para distinguir o que estão falando. Nesse momento ele está segurando o boneco-menino.</b>

## Análise

Inicialmente, Geraldo segurou o boneco armado (26). No entanto, ele depois, entregou o boneco para Henrique que ficou com o boneco até o final da sessão. Paulo mostra-se ansioso e tenta arranjar uma forma de ficar com a maioria dos objetos de casa. Luiz reclama do comportamento do Paulo e indica que ele está pegando os objetos. “*Não é que ele quer pegar para ele todas as coisas?*” (39). Henrique, em tom de reclamação, diz para Paulo que ele não pode ficar com a maioria dos objetos que foram colocados para eles brincarem “*Ah! Você está querendo pegar tudo! Cara, não dá*” (40). Geraldo entra na conversa e diz para Paulo que ele

deveria pegar uma das bonecas (mulheres) e que essas bonecas seriam os personagens dele: “*Cara, você tem que pegar o essa menina aqui ou essa menina ou essa (indicando as bonecas)*” (41). Isso que cria atritos com Paulo que reclama de forma irada e afirma “*Eu não vou escolher menina, não*” (42).

Até agora, parece que está se configurando um processo de distribuição de espaço e poder entre os meninos, bem como o começo da luta para o estabelecimento dos papéis dos personagens no roteiro. Paulo não aceita ficar com as bonecas e rejeita a proposta de Geraldo. Nesta situação, parece surgir uma aliança entre Geraldo e Henrique, talvez buscando controlar as ações de Paulo. Paulo permanece desligado do contexto da sessão lúdica.

Paulo oferece para o Henrique ficar com o boneco armado “*Você quer escolher esse aqui? O ladrão?*” (44) aguardando pela reação de Paulo (45) que fala de ficar com esse boneco. Contudo, o Geraldo intervém para impedir que Henrique entregue o boneco para Paulo, negando enfaticamente a possibilidade de que Paulo possa ficar com ele. Nesse momento Henrique pergunta para Geraldo “*Ah.. então, eu vou ser esse aqui?*” (49), mas, ele parece pretender que Geraldo reafirme o que ele quer (ficar com o boneco). Aliás, Geraldo também faz uma manobra para propor uma troca entre eles e, desta forma ele ficar com o boneco armado. Geraldo parece influenciar sobre Henrique. Porém, Henrique finalmente decide ficar com o boneco armado e tenta se afirmar na liderança da sessão lúdica “*Eu vou ser esse aqui*” (51). Vale salientar que em ambos os países, as crianças que tiveram o controle do boneco armado foram, ao mesmo tempo, os que lideraram e dirigiram as ações durante a construção do roteiro.

A tentativa, por parte de Geraldo, de negociar com o Henrique para ele ficar com o boneco não foi bem sucedida. Aliás, devemos notar que Geraldo também tentou, por alguns momentos, mostrar liderança e controle de algumas situações durante a sessão lúdica. Enfim, ele deixou o Henrique ficar com a liderança.

Paulo volta a participar no diálogo e diz que quer ser o ladrão. No entanto, sua tentativa de controlar as funções que garantem algum tipo de poder e destaque durante a sessão não foi bem sucedida (52). O grupo parece não lhe permitir esse tipo de papel. Os meninos talvez percebam Paulo como alguém que tem dificuldades em permanecer emocionalmente regulado (ele fica amuado e fazendo biquinho em diversas oportunidades), ou como alguém com dificuldade em seguir instruções. Por causa disso, eles podem achar que ele terá problemas durante o desenvolvimento do roteiro da brincadeira (53) “*Geraldo diz ‘não, não... você não vai ser não’*” e “*Henrique diz ‘Paulo, só tem um’*” (54). Depois de serem enfáticos na recusa, e vendo que Paulo insiste, Geraldo fala com ele sobre a dificuldade dele agir como ladrão “*O ladrão é mais difícil Paulo*” (56). No entanto, foi Henrique, quem encerrou a conversa com uma expressão onde o Paulo era ignorado “*Tá... vamos... vamos*” (57).

De novo, o poder passa a desempenhar um papel importante. A liderança e a direção do grupo parecem estar associadas com o controle do boneco que tem a arma. As crianças

identificam certos objetos (armas, neste caso), como formas de garantir submissão, superioridade, e controle.

Paulo parece estar ansioso e preocupado pela obtenção de um personagem com o qual ele possa se sentir identificado, mas também parece preocupado em obter um personagem que possa ter um papel hegemônico durante a sessão. Ele parece estar ciente de que seus colegas conhecem e sabem de suas dificuldades de relacionamento. Talvez, por causa disso, ele tenta várias vezes assumir o papel de um ladrão, e isso pode se relacionar com o fato dele ter pegado os dois revólveres desde o começo da sessão (embora ele tenha dado um dos revólveres, sem se opor, para o Geraldo).

Luiz ainda não envolvido com o roteiro, mostra algumas posições claras contra o comportamento do Paulo. Geraldo tenta assumir o controle do boneco armado, mas Henrique não aceita o seu pedido. Henrique começa a se tornar o líder que irá conduzir o roteiro da brincadeira. Podemos ver que, embora pareça que Geraldo tem ascendência sobre Henrique, este consegue romper com isso e assumir o controle da situação. Geraldo, muito estratégico nos relacionamentos, não parece querer lutar pelo poder e deixa Henrique agir à vontade.

### Trecho # 3

O limite da negociação de significados. Imposição de critérios e exclusão como formas de resolução.

TURNOS	INTERAÇÕES
60	Geraldo, fingindo voz de criança pequena “ <b>Eu tenho uma nota de cem reais</b> ”.
61	Luiz e Henrique tem um boneco nas mãos e falam sobre comprar um celular. Luiz “ <b>Aí, a gente ia ao shopping pra comprar um celular</b> ”.
62	Henrique “ <b>Não... tira, tira. A gente junta isso tudo</b> ” (não fica claro o assunto que está sendo falado pelas crianças, parece que Henrique está querendo brincar com as cédulas de brinquedo).
63	Luiz “ <b>Cada um tem uma nota de cem e bota na mão do boneco</b> ”.
64	Henrique “ <b>É, menos na minha, né?</b> ”.
65	Luiz “ <b>Aqui, ó!</b> ”
66	Henrique “ <b>Toma, Paulo</b> ” oferece uma nota de cem para Paulo.
67	Paulo, tirando o casaco “ <b>Eu não vou brincar</b> ” e faz um gesto amuado.
68	Henrique “ <b>Vem, Paulo</b> ” e olha para o Geraldo, que diz “ <b>Paulo!</b> ”.
69	Henrique segura o boneco, mostra para o Paulo “ <b>Esse aí é o mais feio</b> ”; continua “ <b>Tu quer ser o ladrão? O mais feio?</b> ”.
70	Geraldo “ <b>Ichi! Não vai mudar</b> ”.
71	Paulo “ <b>Quero</b> ”.
72	Henrique “ <b>Eu vou ser o ladrão, eu estou te falando</b> ”; continua “ <b>Velho, tu vai errar um monte de coisas</b> ” (muda de entonação e fala de forma enfática)
73	Luiz “ <b>É, você acha que é fácil!</b> ” (tom de reclamação).
74	Paulo “ <b>Ah.. então eu não vou ser ladrão, mas vou botar o boneco para beber</b> ”; segura uma garrafa de brinquedo nas mãos olhando para Henrique.
75	Geraldo “ <b>Ufff!</b> ” (irritado com as contínuas reclamações por parte do Paulo).
76	Luiz diz surpreso “ <b>Caraca!! O que é que vai acontecer depois que você ficar bêbado?</b> ”.
77	Geraldo interrompe Luiz “ <b>Tá bom! Deixa, deixa...</b> ”.
78	Henrique “ <b>Deixa aí, depois a gente vê. Vai, bora! Tipo...</b> ” e procura alguma coisa no chão.
79	Geraldo “ <b>Vamos fingir, vamos fingir</b> ”.

### Análise

As dificuldades entre Paulo e os colegas permanecem. A insistência de Paulo para se tornar o ladrão volta a surgir. As crianças tentam resolver a questão com ele, mas não conseguem consenso. Henrique tenta outras formas de se relacionar com Paulo, enquanto Luiz e

Geraldo se irritam com a situação. Embora Henrique fale com veemência com Paulo, não se observa conotação emocional de irritação em sua voz, a qual pode ser percebida na voz dos outros meninos.

Os meninos tentam chegar a um acordo sobre como será a brincadeira (60 a 63). Paulo permanece fora do diálogo, fazendo beicinho e com o rosto amuado. Enquanto isso, os outros meninos manuseiam o dinheiro de brinquedo (notas de \$100 reais). Cada um tem uma nota nas mãos, exceto Henrique, que diz “*Cada um tem uma nota de cem e bota na mão do boneco*” (63).

Há um fato que devemos sublinhar: Henrique (66) pega uma nota de \$100 reais e a oferece para Paulo. Esta é uma ação de inclusão, um convite para brincar junto, atrair Paulo para a brincadeira. No entanto, Paulo recusa o convite “*eu não vou brincar*” (67). Henrique insiste “*Vem Paulo*” (68), porém Geraldo, levantando a voz, grita “*Paulo!*” (68). Henrique que deseja ser o ladrão e busca convencer Paulo que ser o ladrão não é uma boa ideia para ele, procura fazer com que o colega desista de ser ladrão, e afirma com firmeza para Paulo que “*Esse aí é o mais feio*” e agrega “*tu quer ser o ladrão? O mais feio?*” (69). Geraldo adiciona um comentário sugerindo que ele não acredita que Paulo vai mudar de posição “*Íxi! Não vai mudar*” (70).

Embora Henrique dê diferentes argumentos para Paulo, este insiste que ele deve manter o controle do boneco armado (71). A entonação do Henrique, então, muda e ele fala firme para Paulo “*Eu vou ser o ladrão, eu estou te falando*” e continua “*velho, tu vai errar um monte de coisas*” (72). Luiz entra na conversa, dando apoio à fala de Henrique, e fala para Paulo sobre ser o ladrão: “*É, você acha que é fácil!*” (73).

Diante da não aceitação de Paulo como ladrão, ele diz que o seu personagem vai começar a beber. O discurso sobre beber (álcool) foi recorrente durante diferentes momentos da brincadeira, especialmente quando as coisas não ocorriam de acordo com o que ele queria.

Luiz e Geraldo reagem diante da fala das bebidas usando interjeições (75) e (76), e Luiz levanta uma questão para Paulo, que acaba não sendo atendida por ele. Geraldo interrompe Luiz, ignora Paulo, e convida Luiz e Henrique a continuar a brincadeira “*Tá bom! Deixa, deixa*” (77). Henrique aceita a sugestão de Geraldo “*Deixa aí, depois a gente vê...Vai, bora! (sic) Tipo...*” (78) e Geraldo complementa “*Vamos fingir, vamos fingir*” (79). Este trecho representa uma situação que se repetiu várias vezes durante as interações entre as crianças ao longo da sessão. Paulo não conseguiu acordos com os colegas e quis várias vezes impor a sua ideia, enquanto os meninos tentavam persuadi-lo. Diante da impossibilidade de acordo sobre a brincadeira, seus colegas acabaram impondo suas formas de desenvolver o roteiro.

Enquanto Henrique tenta se manter em uma posição conciliatória, Luiz e Geraldo são mais radicais e categóricos em suas interações com Paulo, o qual mostra dificuldades de negociar e dialogar. Além disso, Paulo apresenta restrições no que tange a processos de autorregulação, e parece ter dificuldade em lidar com frustrações. Isto se torna um fator que

gera isolamento em relação a seus pares. Os colegas, então, decidem aí ignorar Paulo, e desistem da negociação.

#### Trecho #4

A busca pela inclusão. Alternativas para que Paulo participe da sessão.

TURNOS	INTERAÇÕES
90	Henrique “ <b>Ó, vamos assim, ó... todo mundo de boa, andando juntos na rua...</b> ”.
91	Geraldo “ <b>Aí o Paulo bebia</b> ”.
92	Henrique “ <b>Não...</b> ”, mas duvida e diz “ <b>É, mas Paulo...</b> ” respondendo para o Geraldo.
93	Paulo coloca as <b>mãos nas maçãs do rosto e faz gesto de estar aborrecido, olhando para o chão.</b>
94	Henrique “ <b>Tu bebia, Paulo! Tu não queria isso?</b> ”
95	Paulo “ <b>É... então eu vou ficar com um</b> ” pegando um revólver e o boneco adulto e colocando o revolver na calça do boneco.
96	Geraldo “ <b>Afe!!! Paulo!</b> ”.
97	Henrique “ <b>Não, Paulo... tá... deixa... ele é policia</b> ”. Assinalando Paulo com a mão e olhando para Geraldo.
98	Luiz, segurando uma garrafa de brinquedo na mão, olha para Paulo “ <b>Ó, molho de pimenta, viu? Molho de pimenta!</b> ” (talvez ameaçando jogar o molho no boneco).
99	Henrique “ <b>Não... Paulo, você é a policia, eu sou o ladrão e eles são os meninos</b> ”.

#### Análise

Este trecho representa um momento-chave da brincadeira. Os meninos buscam encontrar uma maneira de incluir Paulo. Em primeiro lugar, Henrique sugere a inclusão dizendo “*todo mundo de boa, andando junto na rua*”. Geraldo, por sua vez, concorda que o personagem de Paulo bebia como havia sugerido, e Henrique lembra a Paulo que isso era o que ele mesmo queria desde o começo. Assim, tentam ativamente incluir o colega. Henrique, então, tem a ideia de agradar Paulo sugerindo que seu personagem também tenha uma arma: afinal, Paulo pode assumir o papel de policial (99): “*Não... Paulo, você é a policia, eu sou o ladrão e eles são os meninos*”. Na proposta conciliatória, Ele seria o ladrão, Geraldo e Luiz seriam as crianças, e Paulo seria um policial.

Depois de vários convites, Paulo aceita a opção que os colegas oferecem “*É...então eu vou ficar com um... (revólver)*” (95). Geraldo reclama, mas Henrique tenta fazê-lo aceitar, e afirma que Paulo é um policial “*Não, Paulo... tá... deixa... ele é polícia.*” (97). Paulo aceita, mas seu personagem, ao longo do trecho seguinte, acabou se transformando no pai de uma família.

#### Trecho #5

A emergência da cena central. O dinheiro, a rua e o roubo como significados de destaque.

TURNOS	INTERAÇÕES
134	Geraldo (em voz alta) “ <b>Vai logo!</b> ”.
135	Luiz “ <b>Eu vou comprar essa coisa... do telefone</b> ”.
136	Geraldo sorri, observando.
137	Henrique “ <b>Agora é você</b> ”, falando para Geraldo.
138	Geraldo “ <b>Não fala... ‘coisa de telefone’</b> ”; <b>continua a falar, modificando a entonação</b> “ <b>Eu estou tão feliz para...</b> ”.
139	Luiz interrompe Geraldo “ <b>Legal, então você fala (irônico)</b> ”.
140	Geraldo, mudando a entonação “ <b>Eu estou tão feliz pra comprar aquele pratinho de brinquedo...</b> ” e olha para Henrique rindo.
141	Henrique para Luiz “ <b>Então, você fala direito</b> ”.
142	Luiz para Henrique “ <b>O que eu quero?</b> ”.
143	Geraldo “ <b>Fala... (silabação) estou (bem devagar) feliz...</b> ”.

- 144 Luiz responde para Geraldo “Eu sei”. (percebe-se que ele não quer ‘fingir’ com a voz).
- 145 Geraldo “**Tá bom**”.
- 146 Henrique “**Tá, vai!**”, olhando para o Geraldo.
- 147 Geraldo, com entonação de criança pequena, “**Vamos Simão, vamos catar nas nossas coisas!**”. Segura a boneca-menina na mão direita e o boneco-menino na esquerda<sup>13</sup>.
- 148 Henrique, modificando a entonação e com o boneco armado<sup>14</sup> “**Passa a grana, passa a grana, seus pivetes!**”.
- 149 Enquanto isso, Paulo continua mexendo com o boneco adulto<sup>15</sup> buscando arrumar o revólver na calça do boneco.
- 150 Luiz afasta o boneco do lugar e grita “Aah!!!” simulando um pedido de socorro. Imediatamente recua com o boneco-adulto<sup>16</sup> e entrega alguma coisa para o boneco armado que está com Henrique.
- 151 Henrique “**Não, fique aí. Eu não te dei outra opção, seu palhaço!**”. Aponta a arma para o boneco que Luiz segura. (olha de lado para a câmera do pesquisador e ri).
- 152 Paulo entra na conversa “**Estou sentindo outra razão (sic)** (embora a frase seja incoerente, é o que o menino diz, várias vezes confirmado) **...eu vou pegar a...**”.
- 153 Geraldo vira o corpo e diz para Paulo “**Shh!!**” (**pedido de silêncio**).
- 154 Paulo “**Eu já posso jogar para pegar o revólver...**”.
- 155 Henrique repete “**Passa a grana... passa a grana, seu pivete**”.
- 156 Luiz simula gritos do boneco “Aah!!!” e entrega as cédulas de brinquedo para Henrique, que segura com a mão direita o boneco armado.
- 157 Henrique “**Aí rolava alguma coisa com o Paulo**”.
- 158 Luiz aproxima o boneco-adulto que tem nas mãos e fala para Paulo “**Polícia... Polícia.. estão me roubando!**”.
- 159 Paulo “**Espera aí, estou chegando!**”, pega o boneco e o coloca na camionete de brinquedo.
- 160 Henrique “**Espera... Aí, eu peguei minha arma, né... vou botar ela aqui**”; coloca a arma na cintura do boneco, segurando-a junto à calça.
- 161 Geraldo, com o boneco-menino, grita “**Aah!!! Mamãe, mamãe! Aí eu tentei fugir e você me segura**” falando para Henrique fingir que o ladrão segurou o ‘menino’.
- 162 **Henrique aproxima o boneco que tem nas mãos e simula segurar o boneco-menino.**
- 163 Paulo entra na cena, aproxima-se do boneco, fingindo que seu boneco é um policial; aponta a arma para o ladrão, que está fazendo o boneco-menino de refém.
- 164 Geraldo grita com voz de criança “**Aah!!!**”.
- 165 Paulo “**Larga ele!!! Aí ele solta a arma**”.
- 166 Henrique “**Dá um passo para frente e eu mato esse menino!**” (entonação de ameaça, mudando o tom de voz).
- 167 **Luiz pega a camionete e tenta pegar um objeto (revólver?)** que está na parte de trás da camionete (as imagens não permitem identificar qual objeto Luiz pegou).
- 168 Paulo percebe o que Luiz está fazendo “**Não, não vale não!**” reclama para Luiz. Parece que Luiz quer pegar o revólver que Paulo botou na camionete.
- 169 Luiz “**É para botar aí**”.
- 170 Henrique fica zangado com Paulo se distrair da brincadeira “Para aí, velho!” (falando alto). “**Dá um passo e eu mato esse menino!**”.
- 171 Paulo aproxima seu boneco do boneco de Henrique.
- 172 Paulo muda o tom de voz (súplica) e fala para Henrique “**Por favor... não mate...**” (implorando).
- 173 Henrique “**Põe a arma no chão!**” (entonação imperativa).
- 174 Paulo “Certo... (pausa). **Eu menti, tá?**” e solta a arma, jogando-a no chão.
- 175 Henrique pergunta para Geraldo “Pode tirar? (falando sobre o revólver)”.
- 176 Geraldo “**Não**”.
- 177 Paulo reage imediatamente e faz movimentos com o boneco para tentar pegar o revólver de volta.

## Análise

Aqui observamos a construção conjunta dos personagens e do roteiro. Geraldo simula um diálogo entre duas crianças “*Vamos Simão, vamos catar nas nossas coisas!*” (147) e, em seguida, entra em cena o ladrão “*Passa a grana, passa a grana, seus pivetes*” (148). Luiz parece fazer parte da cena com um boneco adulto que tem notas de brinquedo, mas seu papel no roteiro é indefinido. Seu boneco emite um lamento como se pedisse ajuda. Henrique fala de forma ameaçadora e intimidadora “*Não, fique aí. Eu não te dei outra opção, seu palhaço*”. Luiz dá dinheiro para o Henrique, simulando a cena do assalto. Henrique cria uma nova oportunidade

<sup>13</sup> Geraldo inicialmente ficou com esses bonecos. Depois de o ladrão ter feito o menino de refém, o Geraldo pegou a boneca-adulta. Ele chamou os bonecos meninos de crianças e a boneca adulta de Mãe da boneca menina. Geraldo usou três bonecos: os dois bonecos-criança (menino e menina) e a boneca-adulta.

<sup>14</sup> Desde o começo, Henrique ficou com o boneco armado, significado como o Ladrão.

<sup>15</sup> Paulo ficou o tempo todo com esse boneco-adulto. O personagem, inicialmente policial, virou o Pai da família agredida em (172).

<sup>16</sup> Luiz ficou a maior parte do tempo com esse boneco. Embora não tenha dado ao personagem uma participação ativa na brincadeira, o personagem foi inserido pelos outros meninos em vários trechos. Finalmente, o personagem se tornou o irmão do menino que ficou de refém (Geraldo), sendo também filho do Pai (Paulo).

para Paulo participar “*Aí rolava alguma coisa com o Paulo*” (157). Luiz finge que chama a polícia (aceitando a inclusão do Paulo). Paulo aceita o papel atribuído e entra na brincadeira “*Espera aí, estou chegando*”, respondendo ao chamado da polícia (159).

Nesse trecho é desenvolvida, pela primeira vez, a cena central do roubo às crianças por parte do ladrão. A ideia permaneceu, e a cena foi repetida mais quatro vezes. Isto também aconteceu na sessão lúdica com crianças colombianas, as cenas foram repetidas várias vezes e, a cada repetição, foram se acrescentando novos elementos semióticos, de acordo com as contribuições de cada um dos participantes.

Henrique continua a assumir a liderança na brincadeira, ajudado por Geraldo. No entanto, Geraldo é mais agressivo e excludente com relação a Paulo, enquanto que Henrique tenta promover situações para incluí-lo na brincadeira. Luiz, no momento em que Paulo entra em cena, é solidário e facilita a sua participação.

A partir de (161), a situação envolve uma criança que é feita de refém e que cria novos significados e processos semióticos. Geraldo grita e propõe que Henrique pegue a criança “*Ah!!! Mamãe, mamãe. Aí eu tentei fugir e você me segura*” (161). A cena do refém emerge explicitamente quando Henrique “*aproxima o boneco que ele tem nas mãos e simula que ele segura o boneco criança*” (162).

Paulo entra na cena e pede para o ladrão a libertação do refém “*Larga ele!!!. Aí ele solta a arma*” (165). Ele dá uma ordem que não é atendida por Henrique. Henrique faz novas ameaças de morte “*Dá um passo para frente e eu mato esse menino*” (166). Luiz não está diretamente envolvido na cena, e tenta pegar uma das armas que Paulo havia pegado. Paulo reage e impede que Luiz fique com o revólver “*Não, não vale não*” (168). Luiz explica o que ele está fazendo (169). Henrique repete as ameaças de morte “*Dá um passo e eu mato esse menino*” (170). Paulo, com tom de súplica, pede para o ladrão não matar o filho dele (172). Depois disso, Henrique pergunta para Geraldo “*Pode tirar?*” (175). Geraldo diz que não. A conjectura que propomos aqui tem a ver com a influência de Geraldo sobre Henrique. Ele recorre a Geraldo em situações em que precisa de se afirmar, ou ter ingerência sobre os outros.

O mais notável é o ato de tomar uma criança como refém e ameaçar matá-la. O sequestro é uma forma de controle radical, subjugação e imposição de poder. É provável que este roteiro se inspire em situações que as crianças costumam ver na mídia, e que acabam sendo elaboradas pelas crianças sob a forma de brincadeira. Sequestros e tomada de reféns são, assim, experiências e significados recorrentes na cultura dessas crianças brasileiras. Mais uma vez, vemos a associação entre violência, dinheiro e poder, e a arma como instrumento de extorsão financeira.

## **Trecho #6**

A cena do boneco armado (Henrique) e do boneco Pai/Policial (Paulo) se repetiu várias vezes ao longo da sessão. Embora ocorram repetições, é importante analisar alguns trechos específicos com o propósito de salientar aspectos relacionais e de significação relevantes aos objetivos da pesquisa.

TURNOS	INTERAÇÕES
266	Luiz pergunta para Henrique “Você vai invadir a casa, não?”.
267	Henrique dá instruções sobre o que vai acontecer.
268	Henrique pega o boneco-menino, segurando-o junto com o boneco armado. Henrique “Vamos começar então, aí... vocês estão lá comendo. Aí o pai diz ‘Meu Deus’”.
269	Paulo “Meu Deus”.
270	Henrique “ <b>Aí... passa a grana... põe a...</b> ”. Vira-se para Paulo “ <b>aí você pegou a arma...</b> ”, volta para a brincadeira “ <b>põe a arma no chão, põe a arma no chão senão eu vou matar ele</b> ” falando para o boneco de Paulo. Paulo está do outro lado segurando o boneco atrás da mesa de jantar.
271	Paulo “ <b>Eu não tenho nada</b> ”.
272	Henrique “ <b>Põe a arma no chão</b> ”.
273	Paulo “ <b>Ah... eu vou beber, estou bebendo</b> ” mudando a entonação e fingindo estar bêbado. Paulo “Eu vou beber!”.
274	<b>Henrique olha para Geraldo, desconcertado e hesitante.</b>
275	Henrique olha para Luiz “ <b>Passa a grana!</b> ”.
276	Luiz tem um maço de notas nas mãos, e “ <b>O que?... eu não posso jogar uma arma no chão</b> ” enquanto arruma o maço de notas.
277	Pesquisador “ <b>O que é que ele está bebendo?</b> ” pergunta para os meninos sobre a fala do Paulo.
278	Paulo olha para o pesquisador e “ <b>Ãh?</b> ”.
279	Henrique “ <b>Coca-Cola</b> ”.
280	Paulo pega uma das garrafas de brinquedo e tenta ler o adesivo “Íxi!”.
281	Luiz pega a garrafa que o Paulo tinha nas mãos.
282	Pesquisador “ <b>Mas essa garrafa parece com alguma coisa?</b> ”.
283	Henrique, enfático “ <b>Cachaça!</b> ”.
284	Pesquisador “Parece cachaça?”.
285	Luiz tenta ler o adesivo, que tem escrito em inglês “ <i>Juice... Peach</i> ” pronunciando em português.
286	Enquanto Luiz fala, Paulo “ <b>Eu vou beber esse aqui... eu estou bebendo</b> ”, pegando outra garrafa de brinquedo e mostrando para o pesquisador.

## Análise

A cena, repetida várias vezes, acabou se tornando o núcleo do roteiro da brincadeira. A cena retrata uma situação bastante tensa envolvendo a ameaça de morte de uma criança. E também envolve, mais uma vez, a questão das bebidas alcoólicas, encenada pelo personagem de Paulo.

Quando Henrique pede para Paulo entregar sua arma (270), Paulo se refere ao fato de estar bêbado dando outro rumo ao diálogo que mantém com Henrique “*Ah... eu vou beber, estou bebendo*” (273). A resposta que ele dá é tão estranha que Henrique fica confuso e olha de lado para Geraldo, como que buscando uma explicação. Ele acaba ignorando o que Paulo acabou de dizer e pede o dinheiro para Luiz (275).

Quando o pesquisador pergunta o que Paulo está bebendo, Paulo finge não entender a questão (278). Henrique diz que ele está bebendo Coca-Cola (279). Isso sugere que ele, talvez, ele queira proteger Paulo, e conduzir a conversa evitando o assunto do álcool. O pesquisador busca orientar a conversa para este assunto (álcool), já que Paulo fingia ser uma pessoa bêbada. A resposta não demora e Henrique diz “*Cachaça*”. Após a fala de Henrique, Paulo repete que quer beber (286).

Beber parece se relacionar a situações onde não se tem controle. Não podemos afirmar isso categoricamente, mas suspeitamos que possa existir alguma relação com história do pai de

Paulo, que já teve problemas com o álcool, de acordo com a narrativa feita pela mãe dele durante encontro com o pesquisador.

Paulo apresentou dificuldades de se envolver na dinâmica da brincadeira. Sua reação diante da frustração e suas dificuldades em estabelecer acordos com as outras crianças são alguns indicadores desta dificuldade. Paulo parece não ouvir, ou procurar construir um consenso com os colegas do grupo. A prevalência do tema e dos diálogos referentes ao álcool mostra que esses significados parecem ser muito fortes, ou centrais, na forma como Paulo enfrenta as situações da vida diária. Sua fragilidade emocional se evidencia quando observamos que ele tenta se isolar nas relações com os outros, como forma de resolver situações que lhe são contrárias. Paulo tem dificuldade de se posicionar diante dos colegas, e acaba sendo eventualmente desligado ou ignorado no contexto da brincadeira.

### Trecho #7

A luta para construir o roteiro e o vacilo afetivo como impedimento. O roteiro se enriquece, mas as dificuldades permanecem.

TURNOS	INTERAÇÕES
295	Henrique segurando o boneco, pega o revólver de brinquedo “Tá bom”; os meninos recomeçam o roteiro da brincadeira, de novo. Henrique continua “Põe a arma no chão”.
296	Paulo “Não!” (enfático).
297	Henrique “ <b>Põe, senão eu vou matar ele</b> ”. Geraldo tinha pegado o boneco-menino e fingia que o boneco armado o tinha feito de refém.
298	Paulo “ <b>Tá, aí eu ia pegar outra arma</b> ”, ele se levanta e vai para onde está a outra arma.
299	Luiz pega a boneca-menina e a senta na mesa. Ele fala sobre as ameaças do Henrique e a resposta de Paulo “ <b>Mata ele que eu te cubro... mata ele que eu te dou um tiro</b> ”. (Falando para Paulo. Ele parece tentar se associar com o Paulo para atacar o ladrão)
300	Paulo “ <b>Calma aí... relaxa, meu amigo</b> ”.
301	Geraldo, com voz de menina “ <b>Ah!!! Larga ele, é meu amiginho</b> ”, falando para o Henrique.
302	Luiz “Aí eles guardaram uma arma nessa mala, a outra arma dele”.
303	Pesquisador “Ele pegou o menino e fez ele de refém?”.
304	Henrique “É”
305	Pesquisador “Ah!!” (entendeu)
306	Paulo “ <b>Pronto... pronto</b> ”.
307	Luiz “ <b>Aí, você pegou a outra arma que estava na mala</b> ”, coloca a mala perto de Paulo, dentro da camionete.
308	Geraldo não participa, apenas observa o que está acontecendo.
309	Henrique “ <b>Deita aí... deita ou senão eu mato é você, não é ele, não</b> ”.
310	Paulo “ <b>Calma aí, rapaz</b> ”. A situação encenada parece representar um ataque ou um furto. Todos estão muito agitados, dão gritos, e falam ao mesmo tempo.
311	Paulo “ <b>Aí eu peguei outra arma e você não viu</b> ” enquanto deita o boneco no chão.
312	Henrique reage irritado “ <b>Não, Paulo! Não!</b> ”.
313	Paulo “ <b>Não, eu disse que eu peguei... não</b> ”.
314	Henrique levantando ainda mais a voz “ <b>Não!</b> ”.
315	Paulo “ <b>Aí eu tinha outra aí...</b> ” colocando uma arma na parte de trás da camionete.
316	Henrique insiste “ <b>Não... não, velho!</b> ” falando para Paulo.
317	<b>Pesquisador “Espera aí... ele é o filho desse aí?” assinalando o boneco-menino e o boneco que estava com o Paulo.</b>
318	Henrique “ <b>É, esse aqui é o filho desse (boneco-menino do Paulo) e esse aqui (boneco adulto do Luiz) é o irmão</b> ”. Henrique está falando do boneco-menino que o ladrão fez de refém.
319	Paulo gritando “ <b>Devolve meu filho! Devolve meu filho!</b> ”. Levanta o boneco e o aproxima de Henrique.
320	Enquanto Paulo grita, Luiz pega o boneco dele e simula que bate no ladrão que fez de refém o menino, fazendo sons de socos! “Pou! Pou!”.
321	Paulo recua com o boneco e fica em silêncio observando a cena.
322	Henrique “ <b>Põe a arma, ou senão eu mato é você!</b> ” para Paulo. A cena recomeça, Henrique segura o boneco-menino e o boneco-ladrão. Henrique “ <b>Senão eu vou matar esse moleque aqui!</b> ” (tom de voz desafiador).
323	Paulo “ <b>Você quer que eu ponha a arma no chão?</b> ”.
324	Henrique “ <b>Quero</b> ”.
325	Paulo “ <b>Ah... então beleza</b> ”, joga a arma com força e de forma agressiva na direção de Henrique e fala “ <b>Você que pediu!</b> ”.
326	Henrique “ <b>Deita... deita agora</b> ”.

## Análise

Henrique exige que Paulo coloque a arma no chão (297). Paulo concorda, mas quer pegar outra arma “*Tá, aí eu ia pegar outra arma*” (298). Devemos salientar que Luiz entrou em cena e, pelo que tudo indica, tentou ajudar ao personagem de Paulo “*Mata ele que eu te cubro... mata ele que eu te dou um tiro*” (299). Geraldo também participa pedindo a libertação da criança tomada como refém (301). Luiz continua a apoiar as ações do personagem de Paulo “*Aí, você pegou a outra arma que estava na mala*” (307). Aqui vale salientar a necessidade de Paulo em pegar outra arma, com o apoio de Luiz “*Aí eu peguei outra arma e você não viu*” (311), falando para Henrique (o ladrão). As armas e a busca de controle parecem ser elementos muito importantes para o Paulo, especialmente em relação a se sentir como parte importante do roteiro. Henrique reage bastante irritado e reitera, de modo enfático, que Paulo não pode fazer o que ele quer (316).

O pesquisador entra em cena e pergunta sobre os personagens envolvidos na cena que eles estão representando. Henrique explica “*É, esse aqui é o filho desse (boneco-menino do Paulo) e esse aqui (boneco adulto do Luiz) é o irmão*” (318). Paulo continuou a cena e grita “*Devolve meu filho! Devolve meu filho*” (319). Luiz simula que bate no ladrão/sequestrador (320) e, novamente, mostra sinais de apoio a Paulo. Henrique reafirma as exigências e ameaças contra Paulo (321). Neste ponto, Paulo pergunta para Henrique “*Você quer que eu ponha a arma no chão?*” (323) e diante da resposta positiva dele, Paulo joga fortemente a arma de brinquedo na direção dele e diz “*Ah... então beleza... Você que pediu!*” (325). Henrique não reage diante da agressão do Paulo e continua a brincar.

Neste trecho, Luiz é bem sucedido em facilitar os processos de consenso. Ele e Henrique mostram flexibilidade para costurar a história de acordo com a vontade de Paulo. Paulo, sempre mais resistente em ajustar-se às sugestões dos colegas, permanece na brincadeira de acordo com o roteiro que deseja para si, criando a necessidade de ajustes constantes dos colegas.

## Trecho # 8

Agressões à mulher e assassinato da menina. As mulheres tornam-se alvo nesse trecho.

TURNOS	INTERAÇÕES
339	Luiz “ <b>Eu ia me trancar dentro do quarto para deitar</b> ” pegando a cama e deitando o seu boneco na cama.
340	Henrique “ <b>Aí você ia dormir... você vai dormir</b> ”.
341	Paulo pega a camionete e a coloca bem próximo a dele, “ <b>Não, ele tem que ficar na mesa</b> ” falando para o Luiz, que disse que o boneco ia se trancar no quarto.
342	Geraldo aproxima a boneca-adulta da mesa de jantar, com voz feminina “ <b>Filhinha, cadê o amiguinho que estava com você?</b> ” Nesse momento Paulo aproxima o boneco da boneca (manuseada pelo Geraldo), e <b>finge que dá uma surra na boneca</b> .
343	Geraldo coloca as mãos para impedir que Paulo continue batendo na boneca. Falas múltiplas impedem identificar o que é que ele diz para o Paulo. Depois diz “Ela é a minha mãe, eu estou falando para a minha mãe”. (a mãe é a boneca-adulta e a filha é a boneca que está sentada na mesa de jantar).
344	Enquanto Paulo bate com o boneco-adulto na boneca-adulta, Luiz estende para Paulo um revólver “Aqui tem um revólver” e, rindo, olha para Henrique e guarda o revólver.
345	Paulo “ <b>É a minha casa</b> ”.
346	Geraldo “ <b>Não, eu estou falando com essa menina aí</b> ” com tom de voz normal, reclama por ele ter batido na

- boneca.
- 347 Henrique “**Paulo, tu fica deitado. Paulo... eu te botei aí num quarto e tranquei a porta**” jogando o boneco-criança no colo do Paulo. Henrique continua “**Aí eu joguei o Geraldo com você**” (Henrique diz “Geraldo” se referindo ao boneco-menino que estava refém, o personagem que Geraldo assumiu desde o começo da brincadeira).
- 348 Geraldo grita, fazendo sons de uma pessoa pedindo ajuda.
- 349 Henrique “Aí, eu fui lá... aí eu fui lá... no quarto do Geraldo”.
- 350 Geraldo pega a boneca-adulta e finge falar com a boneca-menina que está sentada na mesa de jantar “**Cadê o seu amigo?**”; muda a voz “**Está ali**”. Muda de novo para voz para mulher adulta “**Cadê as chaves?**”; muda mais uma vez de voz “**Estão com aquele ladrão ali**” (resposta da menina para a mãe).
- 351 Henrique “Não” (discorda da fala de Geraldo, mas Geraldo continua).
- 352 Henrique e Luiz conversam; Luiz “Ele se finge de morto” falando do boneco dele que, segundo ele, está trancado e deitado na cama em seu quarto.
- 353 **Geraldo se vira para o boneco que Henrique está segurando, o boneco-menino.** Ele finge que o boneco-ladrão fez o boneco-menino de refém.
- 354 Luiz “Ele não ia ver... ele não ia ver”.
- 355 **Henrique olha para Geraldo e olha para a boneca-menina sentada na mesa de jantar, faz um gesto de apontar com a arma e um som de tiro “Pah!!”.**
- 356 Pesquisador “**Opa... ele atirou? Ele acertou em quem?**”.
- 357 Henrique “**Em ela**” apontando a boneca-menina.
- 358 Luiz estica o braço em direção à boneca-menina, e derruba a cadeira. **A boneca cai, acompanhando um som de “Ah!!!”** (lamento de dor).
- 359 Paulo “**Eu também tinha uma arma**”, segurando o boneco-menino. Pega o boneco que Geraldo tinha inicialmente, que foi feito refém e jogado no quarto junto com o pai.
- 360 Pesquisador “**E matou ela?**”.
- 361 Henrique “**Matou**”.
- 362 Pesquisador “**Quem é ela?**”.
- 363 Henrique indica com a cabeça “**É a menina do Geraldo**” (ele quer dizer que Geraldo tem duas bonecas -adulta e menina- e que a adulta é a mãe da boneca-menina).
- 364 Pesquisador “**Por que ele atirou na mocinha?**”.
- 365 Luiz observa o que acontece.
- 366 Geraldo “**Abre a porta pra sair**”, tentando pegar o boneco-menino.
- 367 Paulo não larga o boneco-menino e diz para Geraldo “Eu já sei... já sei”, com o boneco nas mãos.
- 368 Paulo “**Ele também tinha uma arma,**” indicando a arma que ele colocou na cintura da calça no boneco-menino e repete “ele também tinha uma arma”.
- 369 Geraldo reage e pega o boneco-menino “**Não, esse sou eu**” e tira o boneco-menino das mãos de Paulo.
- 370 Pesquisador “**Espera... deixa perguntar: Por que é que ele atirou na mocinha que estava lá sentada na mesa de jantar?**”.
- 371 Henrique “**Para ela não falar pra...**”.
- 372 Pesquisador interrompe “**Ah... por ele (assinalando o Paulo) que não tava obedecendo**”.
- 373 Luiz “**Não, é que ela ia pegar o telefone para ligar para a Polícia**”.
- 374 Pesquisador “**Mas ela morreu**” assinalando a boneca menina.
- 375 Henrique “**Morreu**”.

## Análise

Este trecho tem dois importantes temas que são desenvolvidos nas interações das crianças. O primeiro a surra que o Paulo dá na boneca que o Geraldo estava usando como “mãe” da menina naquele momento da sessão lúdica. O segundo é o tiro disparado pelo ladrão e que atinge a menina sentada na mesa de jantar. Chama atenção que em ambos os casos, as mulheres acabaram sendo vítimas de violência.

A cena começa com uma descrição feita por Luiz, ele diz que o boneco estava trancado no quarto “*Eu ia me trancar dentro do quarto para deitar*” (339). Henrique complementa o diálogo e diz a ele estava indo dormir. Paulo reage e diz que ele deve permanecer na mesa “*Não, ele tem que ficar na mesa*” (341). Mas os colegas não acatam esta sua ideia. Geraldo decide usar a boneca-adulta para representar uma conversa entre mãe e filha (ele finge ambas as vozes). As crianças já tinham argumentado antes que a mulher é a mãe da menina e que no momento em que viu a menina sentada sozinha, decidiu lhe perguntar o que estava acontecendo “*Filhinha, cadê o amiginho que estava com você?*” Nesse momento o Paulo aproxima o boneco dele da boneca e finge dar uma surra na boneca (manuseada pelo Geraldo)” (342).

Paulo, de repente, simula tapas e socos na boneca-mãe (manipulada por Geraldo). Paulo justifica as ações dizendo que é sua casa (345). Geraldo responde imediatamente, bastante irritado, “*Não, eu estou falando com essa menina aí*” (346). A surra que o pai<sup>17</sup> dá na mãe da menina, infligida por Paulo, não é explorada por nenhum dos meninos.

Henrique dá outras instruções “*Paulo, tu fica deitado. Paulo... eu te botei aí num quarto e tranquei a porta*” (347). Geraldo volta para a brincadeira, e retoma a conversa que foi frustrada pela ação violenta de Paulo. A mãe e a menina conversam sobre o que está acontecendo e a mãe recebe informações sobre o que o ladrão está fazendo (350).

Geraldo se volta para onde está Henrique, que tem o boneco-menino ainda de refém. Henrique, então, realiza uma ação altamente significativa no contexto da brincadeira: seu ladrão atira e mata a menina que tinha falado com a mãe (355). O pesquisador pergunta se ele atirou na garota. Henrique confirma que a menina foi o alvo do disparo. Luiz simula que a boneca-menina cai no chão (por causa do disparo) (358). O pesquisador pergunta por que ele (Henrique) atirou na menina, mas Henrique não explica, talvez por causa da dinâmica da conversa e da brincadeira dos meninos (364). Simultaneamente, Luiz simulando gritos, diz que está trancado em um quarto da casa querendo chamar atenção da mulher. Paulo diz que o boneco-menino também tem uma arma (368), mas Geraldo reage dizendo para ele que esse personagem (boneco-menino) é dele (369).

O pesquisador pergunta novamente sobre o porquê de o ladrão atirar na menina (370). Henrique começa a dizer alguma coisa, o pesquisador não entende, Luiz percebe e diz “*Não, é que ela ia pegar o telefone pra ligar para a policia*” (373).

É importante notar que, até então, não tinham sido representadas ações físicas violentas durante a sessão. Havia a situação de risco devido ao sequestro, mas, até então, não tinha ocorrido surras ou troca de tiros entre os personagens. Houve uma situação de briga desenvolvida pelo Luiz no turno (320), mas esta foi descontinuada. Queremos enfatizar isso, porque é bem interessante verificar que as ações mais violentas ocorreram exatamente com as figuras femininas: a mãe da menina foi surrada pelo pai do menino, a menina foi assassinada pelo ladrão e a mãe não expressou qualquer sentimento de raiva ou vingança diante da morte da filha pelo ladrão. Embora isso possa parecer uma situação apenas contingente, não podemos ignorar que isto aconteceu com as figuras femininas. Afinal, usar a violência contra os “mais fracos” ou contra o grupo considerado inferior pode haver desempenhado um papel importante no desenvolvimento dessas ações.

No caso da surra da mãe da menina, Paulo disse para Geraldo que ele estava na casa dele e que por causa disso foi bater na boneca. Essa fala parece ter vários conteúdos semióticos sobrepostos no que tange ao papel do homem e da mulher e, principalmente, sobre a ideia do

---

<sup>17</sup> Devemos notar que Paulo é o pai do menino que foi feito de refém, mas não é o marido da mulher que estava conversando com a menina. Os personagens de Paulo e Geraldo não eram um casal.

homem “patrão” da casa e dono das mulheres. Da mesma forma, o fato do ladrão (Henrique) atirar na boneca-menina, também pode estar associado a significados de gênero, ou seja, o exercício de ações violentas que têm como alvo grupos específicos da sociedade (considerados como mais fracos). A canalização cultural de significados, bem como os processos de internalização e externalização, se tornam bem evidentes neste trecho da sessão.

### Trecho #9

O surgimento de ações que envolvem policiais. Aprofundamento nos conteúdos do roteiro e maior participação de Geraldo.

TURNOS	INTERAÇÕES
399	Pesquisador “ <b>Bom... mas, eu já me perdi. Qual é a história que vocês estão me contando?</b> ”.
400	Henrique “ <b>Eu também. O Paulo não fica quieto...</b> ” reclamando das interrupções de Paulo.
401	Paulo “ <b>Ah... eu vou beber, então... vou ficar quieto</b> ”.
402	Pesquisador “O que é que tu vai beber, Paulo?”.
403	Paulo “ <b>Eu vou beber isso aí</b> ” mostrando uma das garrafas de brinquedo para o Pesquisador.
404	Pesquisador “O que é isso aí?”.
405	Henrique “Cachaça”, após o que Paulo diz “Cachaça”.
406	Pesquisador “Mas deixa perguntar... ele vai ficar bêbado?”.
407	Henrique “Vai”.
408	Paulo “É”.
409	Luiz ri da fala de Paulo.
410	Paulo “ <b>Eu sou policial... policial bebendo cachaça</b> ”.
411	Henrique “Aí eu vou chegar e vou dar um deles”.
412	Pesquisador “ <b>Mas vocês não acham que a gente já tem uma história? Não é?</b> ”.
413	Geraldo “ <b>Não... pegar não, mas também porque a menina tinha falado para a mãe... e a mãe é tipo policial, sabe?...</b> ”.
414	Pesquisador “Espera aí... esse aqui é o cara que tinha a arma... não é?”.
415	Henrique “É”.
416	Pesquisador para Geraldo “E essa aqui é...” (espera a resposta de Geraldo).
417	Geraldo “ <b>Esta aqui é a policial</b> ”.
418	Paulo, gritando “ <b>Eu também sou policial</b> ”.
419	Pesquisador “Ela é policial... mas, ela mora nessa casa?”.
420	Geraldo “ <b>Não... é que quando colocaram essa menina...</b> ” indicando a boneca-menina “ <b>É por causa de que eles... estavam falando na rua... aí tipo...</b> ”.
421	Pesquisador “ <b>Paulo, deixa o Geraldo falar, por favor</b> ”.
422	Geraldo “ <b>Aí, eles estavam conversando na rua e aí a mãe dela não sabia onde é que eles estavam na rua, aí a mãe dela não sabia</b> ” Deixa a boneca-adulta no colo e pega os dois bonecos-meninos.
423	Pesquisador “Aí a mãe dela não sabia que eles estavam conversando na rua”.
424	Geraldo “ <b>Aí quando o ladrão chegou... a menina saiu correndo e o menino ficou parado lá... aí o ladrão</b> ” segurando o boneco-criança nas mãos.
425	Paulo pega um dos revólveres que Geraldo tinha, distraindo Geraldo, que pega o revólver de volta.
426	Pesquisador “ <b>Aí o ladrão pegou o menino e pegou ele de refém</b> ”.
427	Henrique “Foi”; Geraldo entrega para o Henrique o boneco-menino.
428	Pesquisador “Aí o menino ficou de refém”.
429	Henrique segura o boneco-adulto no colo e coloca o boneco-menino diante desse outro boneco, e apresenta para o pesquisador a cena: “ <b>Aí... eu peguei ele assim... coloquei a arma e falei... ‘vai lá... vai lá’</b> para ir na casa dele.
430	Geraldo “Aí o Paulo...”.
431	Paulo chama de forma insistente o pesquisador “Tio... tio... tio... tio...”, atrapalhando a conversa entre o pesquisador e Henrique.
432	Henrique “ <b>Aí eu levei o menino até a casa dele... e falei ‘vamos lá para sua casa... vamos lá’</b> ”.
433	Pesquisador “Ah... ele levou o menino até a casa dele”.
434	Henrique “É”.
435	Pesquisador “ <b>E quem estava na casa do menino?</b> ”.
436	Luiz “ <b>O Pai do menino</b> ”.
437	Paulo diz “ <b>Aí, eu estava bêbado e eu estava destruindo tudo... destruindo tudo</b> ”. Faz movimentos com os braços.
438	Luiz “ <b>E eu saí no caminhão</b> ”. Ele pega o caminhão de brinquedo.
439	Geraldo “Filho, o que aconteceu?”.
440	Pesquisador “Espera aí... espera um pouco... antes de você sair no caminhão e... antes de o cara (o boneco do Paulo) ficar bêbado... eu quero que vocês me contem a história... aí... ele (assinalando Henrique) pegou de refém a criança e ele o obrigou a levá-lo para a casa dele (assinalando o ladrão e o menino). Aí o que foi que aconteceu?”.
441	Paulo “Tava bêbado”.
442	Geraldo pega o boneco de Luiz que estava no caminhão, o coloca na cama (como estava inicialmente) e Luiz reclama “Ei! larga ele... é o meu boneco, não pega, não”.

- 443 Henrique “Eu estava com o menino e fomos até a casa da criança onde estava o pai”.
- 444 Pesquisador “Quem é o pai da criança?”.
- 445 Henrique “**É o Paulo**”.
- 446 Pesquisador “Mas... é esse? (assinalando com o dedo o boneco de Paulo)”.
- 447 Henrique “É”.
- 448 Pesquisador “**E ele tinha uma arma?**”.
- 449 Henrique “É”.
- 450 Pesquisador “Então, o que foi que aconteceu?”.
- 451 Henrique “**Tá... não, Paulo, tira a arma... tu vai inventar uma história?**” falando para o Paulo tirar a arma que tinha nas mãos.
- 452 Pesquisador “Mas... deixa perguntar, o que foi que aconteceu quando esse cara entrou na casa com essa arma?”.
- 453 Henrique “**Aí... eu cheguei...**”.
- 454 Pesquisador “e com o menino”.
- 455 Henrique “**Aí eu tava...**”.
- 456 Geraldo “**Ele** (assinalando o boneco do Luiz) **tava deitado aqui**” (vira e assinala a cama).
- 457 Henrique “**Sim... ele tava deitado na cama**”.
- 458 Luiz levanta o boneco e entrega para Geraldo; ele bota o boneco na cama, enquanto Henrique está falando.
- 459 Paulo “Quem? Eu?”
- 460 Geraldo “Não... esse aí” e coloca o boneco de costas na cama.
- 461 Pesquisador “Esse aí... esse tava deitado”.
- 462 Henrique “**Tava deitado e não sabia o que estava rolando**”; continua “**Aí... Paulo... aí eu falei assim... eu vi a arma dele e falei ‘põe a arma no chão’ ‘põe a arma no chão, Paulo’**”
- 463 Enquanto Henrique fala, Luiz e Geraldo se aproximam da cena.
- 464 Pesquisador “Põe a arma no chão, Paulo”.
- 465 Geraldo “Senão mato ele... que é seu filho”.
- 466 Henrique “**Senão mato ele... aí, ô Paulo, põe a arma!**”.
- 467 Pesquisador “Colocou a arma no chão”.
- 468 Henrique “**Aí eu joguei eles dois num quarto e tranquei**”.
- 469 Pesquisador “As duas crianças?”
- 470 Henrique “É!”.
- 471 Henrique “Aí... Cadê a outra menina...? Paulo... tu tem que ficar no quarto”.
- 472 Paulo “Mas aqui é o quarto”. Ele senta os bonecos-adultos e boneco-menino na mesa de jantar.
- 473 Geraldo “**Aí tipo... quando a mãe dela chegou em casa... a menina contou para ela o que tinha acontecido e como ela era polícia ela diz ‘onde é que eles estão... onde é que eles estão’** (modificando o tom de voz para tom feminino)”
- 474 Pesquisador “Ah... ela foi contar para a mãe”.
- 475 Geraldo “Uhum”.
- 476 Pesquisador “E a mãe chegou em casa”.
- 477 Geraldo “**Eles estão na casa do Jack**” (simulando voz de menina) e continua a falar “**Aí tipo... ela foi lá...**” (faz silêncio enquanto arruma a arma nas mãos da boneca-adulta) “**Aí... chegou tipo... por trás, escondida**”.
- 478 Enquanto Geraldo fala, Henrique observa, e Luiz tem um maço de cédulas nas mãos. Luiz está sentado em um canto. Paulo arruma a mesa de jantar e os bonecos.
- 479 Pesquisador “Uhum...” indicando que acompanha a fala do Geraldo.
- 480 Geraldo continua “**E ela aponta com a arma na cabeça dele**” (fala mais rápido, como se estivesse colocando ação na cena). “Aí ela faz...”.
- 481 Pesquisador “Mas espera um minutinho... eu vi...”
- 482 Paulo “**Aí eu chegava no meu caminhão**” interrompe a fala do Pesquisador.
- 483 Geraldo irritado “**Não, Paulo!**”.
- 484 Pesquisador continua “Espera aí... eu vi que a mocinha... a menina estava sentada na mesa de jantar e o ladrão atirou nela”.
- 485 Geraldo “Não”.
- 486 Luiz “**E eu tava trancado no meu quarto**”.
- 487 Henrique “**É... é... foi bem assim ô... isso aí** (assinalando o Pesquisador) **foi depois... que tipo assim... ela chegou em casa e chamou a mãe dela e ela pegou a chave daqui do bolso... tirou eles... aí eu fui lá... aí**”.
- 488 Geraldo interrompe Henrique “**Paulo!!! Tu tá tirando eles do quarto... não pode!**”.
- 489 O Pesquisador toca nas costas de Geraldo “Calma, calma...” olhando para o Paulo.
- 490 Henrique continua “**Aí... ela era vizinha dele** (assinalando o boneco-menino) **aí... aí eu** (o ladrão) **vi ela sozinha pela janela na sala de TV vendo TV... pra esquecer** (abaixa o tom da voz)... **aí eu fui lá... aí ela estava lá assim sentada na mesa... eu matei ela...**”.
- 491 Pesquisador “Atirou nela...”.
- 492 Henrique “**É... atirei nela... aí quando a mãe dela chegou em casa... viu ela morta...**”.
- 493 Geraldo “**E aí ela foi lá e apontou a arma para...**”.
- 494 Pesquisador “Mas... deixa falar... o que é que esse ladrão queria?”.
- 495 Geraldo “O ladrão queria...”.
- 496 Henrique “**Ele queria o dinheiro**”.
- 497 Pesquisador “O dinheiro... e o cara que estava deitado (o boneco do Luiz) era quem tinha o dinheiro”. Luiz levanta o maço de cédulas e mostra para o pesquisador.
- 498 Henrique “É”.
- 499 Pesquisador “E ele pegou o dinheiro?”.
- 500 Henrique “**Pegou o dinheiro dela sim...**” (assinala a boneca-menina que está jogada no chão na frente dele).

## Análise

As ações e falas anteriores a este trecho foram bastante confusas. As crianças falavam alto, e, às vezes, parecia não haver nenhuma ordem ou lógica no roteiro. O pesquisador precisou pedir maior ordem em relação ao que eles estavam fazendo “*Bom... mas, eu já me perdi. Qual é a história que vocês estão me contando?*” (399).

Quando Henrique reclama que Paulo está atrapalhando o roteiro, Paulo fala que ele vai beber, e diz ser um policial bêbado “*Eu sou policial... policial bebendo cachaça*” (410). Geraldo, então, introduz um novo personagem “*Não.. pegar não, mas também porque a menina tinha falado para a mãe... e a mãe é tipo policial, sabe?...*” (413).

As crianças, com o incentivo do pesquisador, continuam a coconstruir o roteiro e criando novas situações. Geraldo diz reafirma que a boneca adulta, que tem em suas mãos, é uma policial “*Esta aqui é a policial*” (418). Depois fala dos personagens mulheres e crianças, refere-se à conversa que as duas crianças estavam tendo na rua, antes do ladrão roubar eles (turno de 420 a 424), e diz que “*Aí o ladrão pegou o menino e pegou ele de refém*” (426).

Henrique descreve o momento do sequestro “*Aí... eu peguei ele assim... coloquei a arma e falei... ‘vai lá... vai lá’*” (429). Ele diz que usa o fato de capturar um refém para chegar à casa da criança “*Aí eu levei o menino até a casa dele... e falei ‘vamos lá para sua casa... vamos lá’*” (432). Quando o pesquisador pergunta “*E quem estava na casa do menino?*”, Luiz responde “*O Pai do menino*”, E Paulo diz “*Aí, eu estava bêbado e eu estava destruindo tudo... destruindo tudo*”. Faz movimentos com os braços. Mais uma vez Paulo traz a questão da bebida, desta vez associada ao personagem pai, que destrói tudo em casa devido à cachaça.

Henrique descreve o que acontece com o personagem de Luiz, Geraldo toma a palavra e descreve como a boneca adulta chega à cena “*Aí tipo... quando a mãe dela chegou em casa... a menina contou para ela o que tinha acontecido e como ela era policia ela diz ‘onde é que eles estão... onde é que eles estão’ (modificando o tom de voz para um tom feminino)*” e continua a falar “*Eles estão na casa do Jack*” (simulando voz de menina) e continua a falar “*Ai tipo... ela foi lá...*” (faz silêncio enquanto arruma a arma nas mãos da boneca adulta) “*Aí... chegou tipo... por trás escondida*” (473 e 477). Em seguida, ele passa a descrever uma cena em que a mulher parece capturar o ladrão (480). Paulo fez novamente de intervenção contexto “*Aí eu chegava no meu caminhão*” (482) que é negado por Geraldo (483). Enfim, os turnos se sucedem, e a história fica progressivamente confusa. Henrique descreve O motivo pelo qual ele fez de conta que tinha assassinado a menina que estava na mesa de jantar “*Aí... ela era vizinha dele (assinalando o boneco menino) aí... aí eu (o ladrão) vi ela sozinha pela janela na sala de TV vendo TV... pra esquecer (abaixa o tom da voz)... aí eu fui lá... aí ela estava lá assim sentada na mesa... eu matei ela...*” (490). Os novos elementos alteram e complicam a história.

Neste trecho, vemos a continuidade da liderança de Henrique com o apoio de Geraldo. Também continuam as dificuldades de Paulo, e a participação parcial de Luiz em situações específicas, sem maior envolvimento.

Parece haver, no roteiro, alguns indicadores de naturalização das ações violentas. A figura do ladrão tornou-se poderosa, mas começa a ser ameaçada pela presença de uma mulher (policial) que tenta capturá-lo. O ladrão rouba crianças, figuras frágeis e, além disso, fez de refém uma das crianças: através do sequestro, pretende coagir as ações dos outros. O poder (como valor não construtivo) novamente se apresenta como um valor supergeneralizado, sempre conduzindo a ações antissociais. A fragilidade do pai bêbado que não consegue responder de forma coerente no que diz respeito ao que está acontecendo, também apresenta ricos elementos semióticos, sugestivos de situações de violência generalizada em todos os níveis. A cena que as crianças criaram é uma expressão de aspectos semiótico-culturais que parecem circular no cotidiano da cultura brasileira.

## Trecho #10

A captura do ladrão, sequestro e assassinato.

TURNOS	INTERAÇÕES
537	Pesquisador “ <b>Como é que nós podemos começar a encerrar essa história?</b> ”.
538	Geraldo “Tipo... calma aí” (Geraldo vira e pega o telefone de brinquedo que estava próximo do Paulo).
539	Pesquisador “Olha aqui, Paulo, vamos começar a dar um final nessa história”.
540	Geraldo continua “ <b>Ela ligou para a Delegacia e pediu para os policiais cercarem a casa do menino... aí quando... pega aí o dinheiro</b> (ele pede para o Luiz pegar o dinheiro) pega aí o dinheiro...” (espera Luiz arrumar o maço de cédulas).
541	Pesquisador “Ele pegou o dinheiro”.
542	Geraldo “ <b>Aí quando ele saiu de casa... tinha um monte de policial assim...</b> ”.
543	Henrique “ <b>Não... Geraldo... espera, vamos fazer assim ô...</b> (enquanto arruma a arma na cintura da calça do boneco-ladrão). <b>Eu tinha uma arma... dá aí uma arma...</b> ”.
544	Geraldo “ <b>Aqui, ô!</b> ”; entrega a arma para o Henrique.
545	Pesquisador “Ele tinha mais uma”.
546	Henrique “ <b>Ele tinha uma arma... aí eu saí com ela assim...</b> (apontando com a arma para frente) e falei para o menino ‘ <b>me dá o dinheiro</b> ’... aí ele me deu... aí eu falei ‘ <b>vem comigo...</b> ’ <b>aí eu olhei pela janela e tinha um cacho de policial lá... aí eu peguei do menino</b> (pegando o boneco que estava deitado na cama e que tinha sido do Luiz ao longo da brincadeira, fingindo que tem ele de refém)”.
547	Luiz “ <b>Ah... você não quer pegar o celular também</b> ” (fazendo uma brincadeira com o celular de verdade que ele tinha deixado ao lado da cama de brinquedo).
548	Os meninos riem.
549	Henrique continua “ <b>Aí eu fui lá... eu peguei o menino... abri a porta... aí todo mundo começou a falar ‘Ah... larga ele... larga ele’, aí eu falei ‘vou atirar... atirar’ aí eu... tá bom.. aí... não deixa ele</b> (Luiz atrapalha a fala do Henrique entregando o celular para ele) <b>aí eu falei... não!!! Todo mundo tem que largar a arma primeiro... aí quando todo mundo largar a arma, eu matei ele</b> (joga o boneco que tinha de refém no chão) <b>e fugi</b> ”.
550	Enquanto Henrique fala, Paulo “Ehh... olha aqui” e levanta o boneco-adulto sobre a mesa que está segurando uma arma e aponta para o ladrão.
551	Luiz pega o boneco do chão, faz um gesto de lamentação “ <b>Ahhgg</b> ” segurando o boneco na sua frente e olhando para ele de forma fixa.
552	Pesquisador “E ele tem família? Quem é ele?” (perguntando sobre a identidade do boneco que estava deitado na cama e que tinha ficado de refém do ladrão).
553	Henrique “ <b>Ele era irmão dele</b> (do boneco-menino) <b>e filho dele</b> (do boneco que Paulo teve ao longo da brincadeira)”.
554	Geraldo “Calma aí!”, voltando para a brincadeira.
555	Pesquisador “Mas deixa perguntar se esse cara aqui matou o filho dele (do boneco do Paulo) o que será que ele vai fazer?” (perguntando sobre como iria reagir o pai do menino quando encarar o ladrão).
556	Henrique “ <b>Ele vai atrás</b> ”.
557	Pesquisador “Ele vai atrás... muito bem”.
558	Henrique “ <b>É porque ele</b> (o ladrão) <b>pegou o caminhão e fugiu</b> ”.
559	Pesquisador “Ah... o cara pegou o caminhão e fugiu?”.
560	Henrique “ <b>É... fugiu por trás</b> ”.
561	Pesquisador “Tá”.

## Análise

O pesquisador percebe que as crianças estão cansadas. Além disso, a circularidade das cenas e as contínuas dificuldades para dar continuidade à história torna difícil o processo de dar

continuidade ao roteiro. Ele propõe que os meninos comecem a pensar em uma ideia para fechar a brincadeira (537).

Geraldo diz que a mulher chamou a delegacia e pediu a ajuda de seus colegas para cercar a casa da criança e dessa forma prender o ladrão (540) e continua a descrever a cena “*Aí quando ele saiu de casa... tinha um monte de policial assim...*” (542). Henrique intervém e contradiz o que Geraldo está propondo e diz “*Não... Geraldo... espera, vamos fazer assim ô... (enquanto arruma a arma na cintura da calça do boneco chamado de ‘ladrão’). Eu tinha uma arma... dá aí uma arma...*” (543). Nesse ponto vemos outros significados inseridos em relação a possíveis derivações de atos de violência por parte do ladrão. A polícia foi ativada visando restaurar a ordem, porém criou-se uma situação bastante tensa.

Henrique descreve uma cena em que ele tenta garantir a sua saída da situação sem ser pego pela polícia “*Todo mundo tem que largar a arma primeiro... aí quando todo mundo largar a arma eu matei ele (jogando o boneco que tinha de refém no chão) e fugi*” (549). Ele considera, como uma maneira de sair da situação, usar a vida de da criança como um escudo, e, de forma surpreendentemente violenta, ao invés de poupar a vida da criança, resolve matá-la antes de fugir! Vale aqui sublinhar o grau de violência, gratuita trazida pela cena. Tudo indica que estas ações no faz de conta estão altamente impregnadas dos conteúdos violentos, de desvalorização da vida humana, canalizados pelos meios de comunicação e, em especial, pelos jogos de vídeo game.

Os significados construídos pelas crianças sobre a vida dos outros parece ser expressos de forma muito clara nesta situação, uma vez que essas crianças já têm construído algumas ideias sobre a realidade, ideias sobre valores, modos de considerar (ou não) a vida dos outros, que sugerem a prevalência cultural de tendências antissociais.

Henrique descreve uma situação que não podemos deixar de mencionar: o ladrão é bem sucedido em sua fuga na camionete “*É porque ele (o ladrão) pegou o caminhão e fugiu*” (558). A ideia de fugir e não ser preso pela polícia implica não apenas um significado simples e isolado. O mais grave aqui é a ideia que ele tem sobre a fragilidade da polícia, ideia também presente em nosso contexto cultural, expressa nesse posicionamento.

Os significados que emergem na brincadeira das crianças não são irrelevantes. Eles representam, expressam e descrevem as mensagens culturais às quais os meninos estão expostos, os significados subjetivos que constroem em suas interações com os colegas, com a mídia, com os familiares, enfim, nos diálogos que estabelecem nos contextos dos quais participam.

## **Trecho #11**

A redundância na explicação do roteiro enriquece os significados e posicionamentos dos meninos.

## TURNOS

## INTERAÇÕES

- 585 Pesquisador “Uhum (Sim)... mas deixa perguntar, o ladrão matou a menina e o menino que estava no quarto... por que é que ele matou essas pessoas?”.
- 586 Geraldo “**Por causa...**”, mas não continua a falar por causa da colocação que Henrique faz simultaneamente.
- 587 Henrique “**Não... Tio... é porque eu... eu morava numa favela**”.
- 588 Geraldo “**Ele estava sem dinheiro**”.
- 589 Henrique “**Eu era pobre, sem dinheiro...** (muda a entonação, diminuindo o volume da voz) “**assim... moleque de rua... aí... cadê aquela menina?**”.
- 590 Geraldo “Tá aqui... tá ali ô”.
- 591 Paulo olha para trás procurando a boneca.
- 592 Pesquisador “Qual? A criança? Tá aí”.
- 593 Henrique “É”.
- 594 Luiz procura a boneca-menina no canto onde a tinha botado e entrega para Henrique.
- 595 Henrique “Essa menina aqui... ô... ela tinha o dinheiro”.
- 596 Geraldo “Eu tinha” assinalando o boneco-menino que tinha nas mãos.
- 597 Luiz “Eu tinha” (ele mantém um maço de cédulas ao longo da brincadeira).
- 598 Henrique “É” e olha para Luiz, que mostra para ele o maço de notas.
- 599 Geraldo “Eu tinha... na minha casa”.
- 600 Henrique “**O Geraldo tinha o dinheiro... aí ele emprestou para ela... aí quando eu vi que ele tinha um monte de dinheiro... aí eu falei**” segura o revólver na mão direita e a boneca-menina na esquerda, “**aí tá... aí quando o Geraldo foi emprestar o dinheiro para ela... eu vi que eles estavam conversando.. aí eu cheguei e eu falei... ‘passa a grana’, aí ela fugiu (boneca-menina) aí... eu peguei ele e levei na casa dele (segurando na mão o boneco-menino)... aí eu o levei... aí eu tranquei todo mundo assim no quarto... aí estava esse moleque ali (assinala a cama)**”
- 601 Luiz havia colocado a boneca-menina na cama, mas no momento que Henrique fala, Luiz pergunta “Eu?” e Henrique diz “É”; Luiz tira a boneca da cama e pega o boneco, deitando-o na cama.
- 602 Henrique “**Aí eu vi a menina sentada lá na cadeira vendo TV, sozinha... aí eu fui lá... matei a menina... e... quando eu matei a menina... eu não sabia que o dinheiro não tava com ela... aí eu fui atrás desse menino aqui... deitado**”.
- 603 Pesquisador “Beleza, mas por que é que você matou a menina?” perguntando para o Henrique.
- 604 Henrique “**Ah... é porque... eu... eu vi que esse aqui** (pega o boneco-menino e o assinala) **emprestou o dinheiro para ela e aí eu não vi, mas ela deu o dinheiro para esse aqui** (boneco deitado na cama)... **aí eu matei ela... aí eu não sabia que ele tinha o dinheiro... aí eu fui na casa e peguei ele de refém...**”.
- 605 Pesquisador “Mas... o que está pensando um cara que atira nas pessoas? Esse cara, quando atira nas pessoas o que ele está pensando?”.
- 606 Henrique “**Eu não sei... vai dizer... ‘Ah... eu vou preso agora’**”.
- 607 Pesquisador “Mas... para esse cara a vida das pessoas importa ou não?”.
- 608 Geraldo “**Eu não sei...** (respondendo para Henrique) **eu.. acho que se ele pensar assim... ele nunca ia assaltar**”.
- 609 Pesquisador “Mas gente... vocês acham que esse cara está pensando ‘eu estou matando uma pessoa...’?”.
- 610 Henrique “**Ele nem deve se importar... ele já assaltava há muito tempo, né?... É que ele era... ele era moleque de rua desde pequenininho**”.
- 611 Pesquisador “E por causa disso ele nem se importa?”.
- 612 Henrique “É”.
- 613 Paulo está brincando sozinho, e parece não se importar com a conversa; diz “Aí vocês mandaram para eu abrir a roupa para ver se eu tinha uma arma”.
- 614 Geraldo e Luiz permanecem quietos ouvindo a conversa do pesquisador.
- 615 Pesquisador “Aí vocês acham que os ladrões, eles não estão nem aí se eles tiverem que matar uma pessoa?”.
- 616 Geraldo acena negativamente com a cabeça e diz “**Não se importam**”.
- 617 Henrique “**Eu acho que não se importam, não!**”, olha para Geraldo, rindo levemente.
- 618 Luiz “**Não... não se importam**”.
- 619 Paulo repete “Aí vocês mandaram tirar a roupa para ver se eu tinha uma arma”.
- 620 Henrique “Não... espera... eu tava viajando” (coloca o boneco na parte de trás do caminhão).
- 621 Pesquisador “O cara (ladrão) pegou a camionete e fugiu”.
- 622 Henrique “**Eu fugi**”.
- 623 Geraldo “**Enquanto eu... a mãe da menina, ia atrás de você**”.
- 624 Paulo “**Eu também tava... eu também sou policial**” (falando que estava atrás do ladrão).
- 625 Henrique “**Mas eu ia bem à frente...**” (entonação sugere a distância que já tinha alcançado da mulher que ia atrás dele).

## Análise

Em (585), o pesquisador questiona sobre os motivos pelos quais o ladrão decidiu matar duas pessoas (crianças) na história coconstruída pelos meninos. Henrique fala “*Não... Tio... é porque eu... eu morava numa favela*” (587). Geraldo justifica “*Ele estava sem dinheiro*”. Henrique continua dizendo “*Eu era pobre, sem dinheiro... (muda a entonação, diminuindo o volume da voz) “assim... moleque de rua...”*”.

Pela primeira vez durante a brincadeira, eles mencionam que o ladrão é uma pessoa pobre, sem dinheiro, e que é uma criança de rua. Estas características atribuídas ao ladrão têm um forte conteúdo semiótico sobre como eles entendem a história de pessoas que roubam outras pessoas. Modificar o tom de voz também é um aspecto importante (589), porque talvez Henrique perceba que está falando de um assunto que pode ser censurado ou questionado.

Henrique completa a descrição do que aconteceu e explica como o ladrão roubou as crianças. O pesquisador insiste em saber mais por que o ladrão matou as duas crianças, e pergunta sobre o que o ladrão pode estar pensando quando atira nas pessoas (605). Henrique diz que não sabe “*Eu não sei... vai dizer... ‘ah... eu vou preso agora’*” (606).

O pesquisador pergunta se este tipo de pessoas não se importa como o que eles fazem aos outros. Geraldo disse que se isso acontecesse, seria improvável que agissem de forma violenta “*Eu não sei... (respondendo para o Henrique) eu.. acho que se ele pensar assim... ele nunca ia assaltar*” (608). Este posicionamento, por parte do Geraldo, é muito interessante. Ele reconhece que há uma condição, um posicionamento afetivo por parte do ladrão que faz com que ele não se importe com as consequências das suas ações. Isso fica claro quando ele diz que, de outra forma, o ladrão não iria a roubar. A relação entre ações, posições e emoções é expressa de forma bem clara por parte do Geraldo.

Afinal, sobre o que pensa o ladrão? Os meninos vão coconstruindo sua resposta. Henrique diz em seguida “*Ele nem deve se importar... ele já assaltava há muito tempo, né?... é que ele era... ele era moleque de rua desde pequenininho*” (610). Para ele, as ações destas pessoas estão relacionadas aos hábitos, criação e infância, bem como a sua história de vida desde cedo; as condições como as pessoas vivem favorecem o surgimento do comportamento antissocial. Os colegas concordam: segundo Geraldo, essas pessoas “*não se importam*” (616), e Luiz fala que “*Não... não se importam*” (618).

No final deste segmento surge outra situação importante, a fuga. Esta indica a fragilidade do sistema de policiamento. Eles parecem identificar que os processos individuais estão intimamente relacionados com contextos históricos e culturais, que podem levar as pessoas a agir com violência, e a confiar nas ações individuais de alguns policiais (os que perseguem), enquanto a polícia enquanto instituição (todo o conjunto de policiais que cercava o local) tende a falhar.

## Trecho #12

O ladrão como super-herói. Invencibilidade e esperteza.

TURNOS	INTERAÇÕES
626	Pesquisador “Espera aí... então vamos começar a encerrar a nossa história... vamos criar um final para essa história que vocês estão me contando. Qual seria o final que vocês dariam para essa história?”.
627	Henrique “ <b>Eles vão atrás de mim... eles pegam a polícia para ir atrás de mim... aí pegam seu ladrão e mete na cadeia</b> ”.
628	Enquanto Henrique responde, Paulo se levanta do chão e vai na direção da filmadora.
629	Pesquisador “Eles vão meter ele na cadeia”.

- 630 Henrique e Geraldo “É!”.
- 631 Pesquisador “Mas...”; o pesquisador percebe que o Paulo está mexendo na filmadora e o chama “Vem cá Paulo... Paulo”. As crianças mostram indicadores de cansaço.
- 632 Paulo volta correndo e se senta no lugar que estava.
- 633 Pesquisador “Mas... e as famílias, o que vocês acham acerca disso. **Quer dizer... se o Paulo... o pai que é o boneco do Paulo encontrar com o ladrão que matou o filho dele... e se depois que esse cara** (assinalando o ladrão), **ele sair da cadeia, e o pai se deparar com ele na rua, o que ele iria fazer?”**.
- 634 Henrique assinalando Paulo “Mata!”.
- 635 Pesquisador “Mata o ladrão... o moleque?”.
- 636 Henrique “**Não... ele mata o pai**”.
- 637 Geraldo “**O Ladrão mata o Paulo**”.
- 638 Pesquisador “Ah...” (significando que entendeu).
- 639 Henrique “**É... o ladrão mata o Paulo... Ai... no final ele vê** (o ladrão) **ele** (o pai – Paulo –) **na rua e comece a fugir. Ai... o ladrão pega a arma e atira... aí o pai, o pai do menino morre... aí, tipo assim...**”
- 640 Pesquisador “**Ou seja... acabou a família?** (ênfase na palavra “família”)”.
- 641 Henrique “**Não... espera... aí**”.
- 642 Geraldo levanta o boneco-menino e dá um grito parecido com artes marciais “**Aah!!!!** (mostrando para o Pesquisador ) e diz “**Não, ainda tem esses aqui**” (mostra os bonecos para o pesquisador).
- 643 Pesquisador ri “**O menino ficou**”.
- 644 Henrique continua “**E aí... pega o menino... aí ela adota ele... e...**”.
- 645 Paulo “**Eu tava atrás de você**”.
- 646 Pesquisador “Achou ele na rua?” (pergunta a Paulo se achou o ladrão na rua).
- 647 Henrique “Espera!” (afastando Paulo) “**Aí eu viajei...**” (empurra o caminhão com o boneco sentado na parte de trás), pede para Geraldo colocar o caminhão na frente “Põe lá... põe lá na frente”.
- 648 Geraldo pega o caminhão e leva até o outro canto. Henrique levanta-se do chão e vai até o lugar onde está o caminhão.
- 649 Paulo “E eu sou o pai?”.
- 650 Henrique “**Por enquanto eu vou deixar aqui**” colocando o caminhão bem próximo do Paulo.
- 651 Geraldo “**Aí a mãe que é da Policia, eles vão com a polícia e foi na máxima velocidade...** (segurando a boneca adulta e o boneco menino nas mãos)”.
- 652 Paulo “**que... eu sou seu pai que era o dono da Policia**”.
- 653 Henrique “Tá bom... tá bom” ironizando o que o Paulo está dizendo.
- 654 Geraldo “Não, Paulo”.
- 655 Pesquisador “O dono da Policia? Mas, existe dono da Policia?”.
- 656 Paulo “É...”.
- 657 Luiz “**Não... é o delegado**”.
- 658 Paulo “**É... delegado era o que tinha que dizer**”.
- 659 Pesquisador “Bom..., gente... então... o final é que o pai... **ele tava bêbado no momento que achou o moleque (ladrão) na rua?**”
- 660 Ninguém parece prestar atenção ao Pesquisador, os meninos continuam mexendo, cada um, com seus bonecos.
- 661 Henrique responde, após vários segundos “É”.
- 662 Paulo “**Aí eu baguncei tudo!**”.
- 663 Henrique “Espera aí... espera aí, Paulo”, enquanto Paulo mexe com o boneco por cima da mesa de jantar fingindo que bate nos pratos, copos e talheres que estavam na mesa, e diz “Ah!!!!”.
- 664 Paulo “Posso bagunçar tudo?”.
- 665 Henrique reage “Não... você não está brincando não... então deixa aí” (irritado pelas constantes interrupções do Paulo) e virando de costas para o Paulo pega o caminhão e diz “**Aí... eu sai... vou pro... (gaguejando) um bar aí... aí a Policia vem com eles** (a mulher e a criança)... **aí fala** (pedindo para o Geraldo falar) **‘põe a arma no chão...’**”.
- 666 Geraldo “Põe a arma no chão!”. Falando para o Paulo.
- 667 Paulo “Põe a arma no chão!” (tom agressivo).
- 668 Luiz não participa, seu personagem tinha morrido.
- 669 Geraldo “**Agora você vai pra a cadeia**”. Falando para o Henrique.
- 670 Henrique “Aí você me pega aqui por trás.. né? Ai...”.
- 671 Paulo “**Olha quanto de dinheiro eu achei aqui**” (pegando o dinheiro do caminhão).
- 672 Henrique “**Não... fica aí, cabeça...**”, coloca o boneco deitado em cima das notas.
- 673 Geraldo “**Ah... isso serve de prova... precisamos desse dinheiro**”.
- 674 Paulo “É”; tenta tirar o boneco do caminhão e pegar as notas.
- 675 Henrique “Não, Paulo... fica quieto”.
- 676 Paulo “Então por que ele pegou?” (se perguntando sobre o fato de Geraldo ter pegado as notas).
- 677 Geraldo olhando para Paulo “Paulo... você está complicando a gente”.
- 678 Paulo “Não!” e faz beicinho após Geraldo lhe chamar a atenção.
- 679 Henrique “Está fazendo ficar confuso” e continua “**aí... botou na cadeia... aí levou ele para aquela cidade que a gente já viu... aí deixo ele lá**”
- 680 Luiz está afastado da conversa, pega o boneco que tinha escolhido desde o começo e faz movimentos de dança, ele não participa do final da brincadeira.
- 681 Pesquisador “O cara ficou um tempão lá”.
- 682 Henrique “É”.
- 683 Paulo aponta com a arma no boneco “Eu estou mirando nele”.
- 684 Henrique “**Aí... ele ficou uns seis... dez anos lá**”.
- 685 Pesquisador “Dez anos... Ah!!!”
- 686 Paulo “Aí eu fiquei mirando nele” e aponta com a arma para o ladrão.
- 687 Henrique “**Aí ele saiu**”.
- 688 Pesquisador “Uhum (Sim)”.
- 689 Paulo “Aí eu fico mirando nele.. se ele tentar fugir”.
- 690 Henrique afasta a mão do Paulo que segura a arma “Paulo... fica quieto!”... e continua a falar “Aí ele saiu... né?”

691	Geraldo “Paulo... (silêncio)... você estava em casa... ah, não tava na rua”.
692	Henrique “Paulo... tu tava na rua... mas (fala irritado) tu ia andar com a arma bem assim na rua...”.
693	Paulo “Não” (abaixa a cabeça e fala em tom de voz muito baixo).
694	Henrique “ <b>Já tinham ligado para polícia e te prendido, já</b> ” (reprendendo).
695	Todos ficam em silêncio.
696	Henrique “ <b>Aí você me viu na rua...</b> (segura a mão de Paulo e aproxima o boneco do Paulo – que tem uma arma na cintura – ao boneco que o Henrique segura na mão)
697	Pesquisador “Eles se encontraram”.
698	Henrique “ <b>É</b> ” e continua “ <b>Ah!!! Você matou meu filho</b> ”.
699	Paulo repete, com entonação agressiva, “ <b>Você matou meu filho!!!!</b> ”.
700	Henrique “ <b>Aí eu te peguei e te meti a rasteira</b> (golpe que se mete no pé ou na perna para derrubar uma pessoa) <b>pega a sua arma... aí você foge... foge!</b> ”.
701	Paulo afasta o boneco dele do boneco do Henrique.
702	Pesquisador “Ele pegou a arma”
703	Henrique “ <b>É... pegou a arma dele... aí quando ele fugiu... eu dei um tiro na cabeça dele... aí ele cai... cai... cai...</b> ” (indicando para Paulo deixar o boneco cair). Todos riem porque Paulo não quer largar o boneco.

## Análise

O pesquisador sugere que a brincadeira se encaminhe para um final. Henrique diz “*Eles vão atrás de mim... eles pegam a polícia para ir atrás de mim... aí pegam seu ladrão e mete na cadeia*” (627). O pesquisador pergunta se ele vai para a cadeia e Geraldo diz que sim (630). O pesquisador provoca: “*Quer dizer... se o Paulo... o pai que é o boneco do Paulo encontrar com o ladrão que matou o filho dele... e se depois que esse cara (assinalando o ladrão) ele sair da cadeia e o pai se deparar com ele na rua o que ele iria fazer?*” (633).

Henrique faz uma colocação, falando de que alguém pode morrer “Mata” (634). O pesquisador pergunta se ele está falando que o pai iria matar o ladrão, mas Henrique diz que seria exatamente o oposto “*Não... ele mata o pai*” (636) o que é ratificado por Geraldo (637). Henrique continua “*Aí... o ladrão pega a arma e atira... aí o pai... o pai do menino morre... aí tipo assim...*” (539). Ao invés da emergência de uma situação de vingança, prevalece a invencibilidade do ladrão. Um personagem que, nunca é vencido, o que sugere a crença cultural na impunidade do criminoso.

O pesquisador provoca, perguntando se a família inteira seria, então, morta. Geraldo diz que não e mostra que o boneco criança (que havia sido tomado como refém) ainda estava vivo. Henrique, então, diz algo que não foi desenvolvido posteriormente “*E aí... pega o menino... aí ela adota ele... e...*” (644). A ideia de adotar parece marcante, mas não foi possível aprofundar a questão porque o assunto não foi desenvolvido.

À certa altura, Paulo diz que ele é o dono da polícia, o que gera o questionamento pelas outras crianças. No final, os colegas conseguem conciliar a situação e falam que o personagem do Paulo é o delegado. Podemos ver que Henrique e Geraldo, sendo mais flexíveis, tentam evitar novos desentendimentos com ele.

O pesquisador, de modo tendencioso (e talvez erradamente) traz à tona a ideia do personagem bêbado que o Paulo representou. Paulo fala do personagem e começa a fazer de conta que está bagunçando tudo, jogando no chão as peças de louça e copos que estavam na mesa de jantar (662). A colocação do pesquisador induz e traz de volta esses significados na

criança, que parece usá-los como uma forma de se posicionar e se destacar no contexto da brincadeira. Henrique reclama das ações de Paulo.

Henrique reelabora a história e diz que o ladrão é levado, de novo, para a cadeia (679). Ele diz que o ladrão ficou preso entre seis e dez anos (684). Depois, diz que o ladrão sai da prisão novamente (essa é a segunda libertação da cadeia por parte do ladrão). Em seguida, o pai da criança, que queria se vingar do ladrão, o encontra na rua (696). O pai reclama de o ladrão ter matado o seu filho, porém acaba sendo agredido pelo ladrão (700), que tira a arma dele (a arma que o pai tinha) e atira no pai, matando-o (703). O ladrão assassina uma pessoa que desarmada em fuga, que é morta com um tiro na cabeça. A cena forte descreve o grande poder do ladrão, seu controle sobre as pessoas em geral, a quase onipotência do criminoso. Ele parece ficar livre de todas as situações que enfrenta e não tem limites. Entra e sai da cadeia, e cada vez que ele sai, age criminosamente de novo, assassinando sem perdão. Elementos semióticos das experiências que as crianças vivem—na vida real e nas brincadeiras e jogos—e das quais participam através da mídia são claramente evocados durante a sessão.

Em resumo, neste trecho fica claro que, na representação dos meninos, inexistente qualquer sistema de justiça criminal para processar, condenar e reabilitar as pessoas que cometeram crimes parece ser descrito. Da mesma forma a impunidade e a falta de presença do Estado surge neste tipo de diálogos.

### Trecho #13

Fingir, ser esperto e a busca pelo jeitinho para enganar a Polícia.

TURNOS	INTERAÇÕES
718	Pesquisador “Sim... mas... e o cara ficou livre? Ele não vai para a cadeia?”.
719	Henrique, Luiz e Geraldo “ <b>Não!</b> ”.
720	Henrique “ <b>Pera (sic)... ele fingia assim... se alguém passava ele fingia e a arma ficava embaixo da blusa... a polícia passava e ele fingia e ficava assim olhando e ele fingia e ninguém percebia</b> ”.
721	Geraldo “ <b>Aí chegou a mulher assim...</b> ” colocando a boneca adulta na frente do ladrão.
722	Henrique “Aí...”
723	Geraldo “ <b>Aí a mulher fez um mortal e Uaaaa!!!</b> ” simulando que a boneca lança uma voadora no ladrão.
724	Henrique “Aí...”
725	Paulo pega seu boneco e bate no boneco do Henrique “Ahhh!!!” fazendo expressões de ataque.
726	Henrique afasta o boneco e diz para Paulo “Fica aí, Paulo... você morreu”.
727	Pesquisador “Mas... ele morreu”, fala para o Paulo.
728	Paulo levanta-se do chão e vai em direção da filmadora “Ah... eu vou ficar ali”.
729	Geraldo “Coloca essa arma aqui ou senão te dou um tiro”.
730	Pesquisador “Não mexa não”, para o Paulo.
731	Paulo “Tá... já que ele morreu”.
732	Geraldo “ <b>Eu vi o teu assalto... o seu assassinato...</b> ”
733	Henrique “ <b>Tá bom... vou pôr a arma no chão</b> ”, larga a arma do ladrão e joga no chão.
734	Geraldo “ <b>Agora você vai para a cadeia... para sempre</b> ”.
735	Henrique “ <b>Tá bom... aí eu fui lá... fui para a cadeia... aí eu devolvi o dinheiro que eu peguei... e aí ele voltou para a cadeia</b> ”.
736	Pesquisador “Bom gente... eu queria perguntar só mais um pouquinho... o que acontece quando as pessoas matam?”
737	Luiz “ <b>vai preso</b> ”
738	Pesquisador “Vai para a cadeia... mas é só isso, eu vou para a cadeia e acabou?”
739	Henrique “ <b>É tipo assim ô... eu matei fulano de tal... aí você vai para a cadeia, aí depois que você sair da cadeia... pede desculpa a Deus... vai e vira evangélico... essas coisas assim e se você continuar vai...</b> ”.
740	Paulo “Mas... mas... eu não deveria estar morrendo assim”.
741	Luiz “Ele tá preso”, falando do Paulo.
742	Henrique “Ele tá bêbado” assinalando Paulo.
743	Paulo “Mas... eu não posso morrer”.
744	Pesquisador “Olha... a história foi muito legal... sabe? Eu gostei porque, porque tinham muitas coisas que

	poderiam acontecer. As armas que eu coloquei aí... quando eu falei para vocês... esse cara tem uma arma vocês pensaram que ele era ladrão?”.
745	Henrique “ <b>Ladrão</b> ”.
746	Luiz “ <b>Eu já sabia... quando eu vi a arma na cintura...</b> ”.
747	Pesquisador “Mas... deixa perguntar... <b>por que é que ele não virou policial?</b> Por que virou ladrão?”.
748	Henrique “ <b>Ele poderia ter virado uma polícia ou um ladrão ou um policial corrupto</b> ”.
749	Pesquisador “Ah...! um policial corrupto. Ou seja... se ele fosse um policial corrupto o que acontece?”.
750	Henrique “ <b>Ah... ele vai lá nos morros e nas favelas... tipo... ‘dá o dinheiro aí’ aí o cara diz ‘não, não tenho dinheiro não’ aí tipo ‘mata esse aí’... tipo policial ladrão... sim policial ladrão... que rouba e mata</b> ”.
751	Luiz “ <b>Os dois... policial e ladrão</b> ”.
752	Pesquisador “ <b>Uhum... quer dizer... ele age como policial, mas também age como ladrão...</b> ”.
753	Henrique “ <b>É</b> ”.
754	Pesquisador “ <b>Uhum... têm muitos assim... o que vocês acham?</b> ”.
755	Henrique “ <b>Deve ter</b> ”.

## Análise

Henrique neste trecho se refere às habilidades do ladrão, que enrola, engana, e finge para evitar ser identificado pela polícia (720). Mas aí Geraldo atua e diz “*‘Aí a mulher fez um mortal e Uaaaa!!!’ simulando que a boneca lança uma voadora no ladrão*” (723). O ladrão finalmente decide se render (732), e Geraldo diz que o ladrão deve ir para a cadeia. Henrique aceita a situação (735).

Henrique faz um resumo do que aconteceu e, no final, acrescenta algo muito interessante “É tipo assim ô... eu matei fulano de tal... aí você vai para a cadeia, aí depois que você sair da cadeia... pede desculpa a Deus... vai e vira evangélico... essas coisas assim e se você continuar vai.” (739). A ideia do arrependimento, pedido de perdão, a noção de mudança de posicionamento pessoal devido à religião é significativa. Tornar-se evangélico aparece relacionado a uma importante mudança de trajetória. Henrique expressa nas falas os significados que, provavelmente, são canalizados pela família (principalmente pelo pai que é evangélico).

Paulo, neste trecho, continua a reclamar dos colegas, que afirmam que ele tem de ficar quieto porque está morto. Ele diz “*Mas... mas... eu não deveria estar morrendo assim*” (740). Em seguida, os colegas contempORIZAM: Luiz fala “*Ele tá preso*”, e Henrique diz “Ele tá bêbado” assinalando Paulo. Mais uma vez, referências à bebida durante a brincadeira.

No final, o pesquisador faz colocações sobre a primeira impressão que eles tiveram do boneco que tinha a arma. Henrique diz que pensou que era um ladrão e Luiz diz que ele já sabia, porque o boneco tinha uma arma. O pesquisador levanta outra questão, por que eles não consideraram o boneco como policial. Henrique responde que o boneco “*...poderia ter virado uma polícia ou um ladrão ou um policial corrupto*” (748). A ambiguidade da figura, ou do papel de “policial” é expressa de forma muito clara. A figura que representa a Justiça e o Estado na rua pode ser também, alguém corrupto. Ele descreve uma cena em que um policial corrupto recebe dinheiro mediante ameaças de morte: “*Ah... ele vai lá nos morros e nas favelas... tipo... ‘dá o dinheiro aí’ aí o cara diz ‘não, não tenho dinheiro não’ aí tipo ‘mata esse aí’... tipo policial ladrão... sim policial ladrão... que rouba e mata*”. Esta ideia pode estar associada com filmes – como “Tropa de Elite” – ou séries de televisão brasileira. O ladrão policial rouba e

mata (750). A ambiguidade também é descrita por Luiz, que diz “*Os dois... policial e ladrão*” (751). O mais grave aqui é quando o pesquisador pergunta se existem muitos policiais deste tipo. Segundo Henrique, que não foi contestado pelos colegas, “*Deve ter*” (755).

Em termos gerais, a análise da sessão lúdica no Brasil aponta que, assim como na Colômbia, a liderança foi exercida pela criança que tinha o controle do boneco armado. Igualmente, (como na Colômbia) no momento em que o boneco armado foi apresentado e entregue para eles, as crianças começaram a procurar armas tanto nos bonecos quanto nos objetos de casa. A luta pelo poder e controle também surgiu desde o início, virando várias vezes em que os meninos mostraram estratégias para ter personagens que fossem poderosos e que pudessem ter o controle da situação, principalmente através do uso de armas.

Em seguida, veio uma cena de assalto na rua (essa cena também aconteceu na Colômbia, porém, lá a cena foi abandonada e substituída pela ideia de extorsão), onde um menino rouba duas crianças (menino e menina) e decide tirar o dinheiro que eles têm. Imediatamente depois, o ladrão decide fazer o menino de refém e levá-lo para a casa do menino, à procura de mais dinheiro. Esta cena recria o que as crianças assistem nos jornais, bem como o que é descrito na vida diária nas principais cidades do Brasil.

A ação dos ladrões vai para além dos limites, e eles acabam procurando oportunidades para a obtenção de mais recursos, portanto, o sequestro é usado para fazer a pessoa de refém e, desse modo, aumentar a quantidade de dinheiro. Esta cena também mostra que ações violentas envolvem a possibilidade de comprometer a vida dos outros. Não é apenas o assalto, o sequestro é a melhor forma de aumentar o montante a ser roubado.

A violência gratuita também foi representada durante a encenação. Em três ocasiões, o ladrão matou três pessoas indefesas e recorreu à violência gratuita como forma de demonstrar poder e controle. A figura do ladrão acabou sendo mostrada como poderoso, que tem como lidar com qualquer coisa. Além disso, ele é apresentado como alguém que não é punível pelas ações violentas e também que, segundo as falas dos meninos, é mais inteligente do que os policiais.

Na mesma linha, o Estado e as pessoas que o representam, parecem ser vistos (como na Colômbia) como fracos ou ineficazes na aplicação da lei. A polícia parece ter dificuldades para capturar o ladrão e quando pego, ele vai sair rapidamente da prisão. Da mesma forma, a ideia de policiais corruptos que podem agir de forma tão violenta quanto os ladrões torna-se outra maneira de expressar a visão que as crianças têm sobre o funcionamento do Estado.

O poder, a violência, a falta de espaços dialógicos e a recorrência de confrontos armados como forma de agir e estabelecer o controle da situação está claramente expresso na sessão lúdica brasileira. Contudo, eventos e significações semelhantes também estiveram presentes na sessão lúdica colombiana.

### 3.2 - Análise da Entrevista: Ilustração com o Caso Felipe (Colômbia)

Felipe é um menino de 10 anos de idade, caçula de dois irmãos. Sua família está formada pelo pai, mãe e irmão mais velho. Seu pai é administrador de empresas, e trabalha numa usina de energia elétrica da região. O pai permanece ao longo da semana fora da cidade, e nos fins de semana volta para compartilhar com a família.

A mãe de Felipe é gerente de contas de uma empresa comercial, ocupando um cargo diretivo. Ambos os pais conseguem manter um bom nível econômico que garante condições financeiras suficientes para promover o bem-estar da família. A família possui dois carros, além de serem proprietários da casa onde moram, a qual fica em um condomínio fechado muito próximo de uma zona nobre da cidade de Ibagué. O Condomínio conta com portaria e sistema de segurança 24 horas. O filho mais velho estuda numa universidade particular, enquanto Felipe estuda na escola bilíngue mais cara e de maior reconhecimento social da cidade.

O filho mais velho, segundo conversa com a mãe de Felipe (após a entrevista), pediu para sair da escola onde o Felipe estuda argumentando que ele não se sentia muito bem nessa escola, e que preferia encerrar o ensino médio numa outra escola particular de orientação religiosa, também muito bem conceituada na cidade. Nesta nova escola, é sabido que as diferenças de status socioeconômico entre os alunos não são tão evidentes.

Durante a conversa, a mãe de Felipe relatou uma situação que a família toda teve que encarar dois anos antes com o filho mais velho. Ele se tornou “metaleiro” (fã das bandas de *Heavy Metal*), modificando as suas práticas, roupas, vida social, e estabelecendo novas amizades. Ainda durante essa época a família, segundo o relato da mãe, tomou providências para lidar com a situação e oferecer apoio afetivo e social para o filho. Eles criaram uma série de estratégias para acompanhar o adolescente aos shows, e ambos os pais optaram por dividir esses espaços com o filho. A mãe mencionou que ela não gostava nada que o seu filho participasse desses shows e encontros *Heavy Metal*. Além disso, ela fez questão de explicar que a principal estratégia utilizada pelo casal para não se distanciar do filho foi não se opor aos pedidos e agendas do adolescente. No entanto, disse que esse processo foi bastante difícil por causa das negociações envolvidas nesse tipo de situação.

Após quase dois anos de comprar roupas, ouvir músicas e até aprender sobre o *Heavy Metal*, o menino começou a abandonar as amizades e a não querer mais participar das atividades deste grupo. Ele sozinho, segundo a mãe, decidiu jogar fora as camisas, músicas e tudo aquilo que estava relacionado com ser “metaleiro”. Ela é católica assumida, e disse que sempre discordou dessas escolhas por parte do filho, mas fazia um grande esforço que envolvia “tolerância e paciência... para não perder o meu filho”. Essa conversa foi interessante porque

permitiu evidenciar aspectos importantes em relação aos valores, crenças e motivações que parecem guiar as interações entre pais e filhos na família.

Sobre Felipe, a mãe diz que ele é um menino tranquilo, que às vezes se torna “um pouco teimoso”, mas que normalmente obedece e colabora com a realização de tarefas da casa. Durante a conversa, pude perceber uma clara posição de autoridade e controle por parte da mãe sobre os meninos. Ela fez questão de mostrar que Felipe não pode se relacionar com pessoas que possam atrapalhar as metas ou objetivos que ele (ou ela?) tem. Além disso, enfatizou que Felipe devia ficar atento às amizades e às pessoas ao seu redor.

No entanto, deve-se destacar aqui um aspecto importante que surgiu tanto na entrevista, quanto na conversa posterior com a mãe e com Felipe. Segundo Felipe, ele tem sido alvo de situações constrangedoras e de *bullying* por parte de colegas de sala e da escola. Ele apontou que houve várias ocasiões nas quais colegas zombaram dele, falando inclusive de haver sofrido agressão física (foi empurrado após uma discussão). Felipe também disse que as diferenças econômicas entre ele e alguns dos colegas de sala faziam com que ele fosse ironizado, zombado e criticado.

Deve-se dar destaque ao fato de que foi ele quem liderou a sessão lúdica semiestruturada com os bonecos, claramente contribuindo com vários aspectos importantes do roteiro criado pelos meninos ao longo da sessão.

A seguir, encontra-se a transcrição e análise da entrevista realizada com Felipe em sua casa, e com a permanência da mãe a certa distância, o que pode ter permitido que suas falas fossem ouvidas por ela. A entrevista teve a duração de 41min e 53 seg. e foi realizada na cidade de Ibagué (Colômbia) em outubro de 2012.

## Trecho #1 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
3	Pesquisador “Muito bem, então você se lembra de que nós tínhamos conversado, de fato, vocês me disseram que ele era (o boneco que portava a arma) um traficante de drogas. Então eu quero te perguntar sobre o que os traficantes de drogas, quem é esse traficante de drogas, como você o descreveria? Quem é esse homem? o que ele faz na vida?”.
4	Felipe “Quer dizer, <b>posso falar a palavra que estou pensando agora?</b> ”.
5	PQ “Claro!...”.
6	Felipe “Ahh, <b>Pablo Escobar</b> ”. (Pronúnciação/ enúnciação: Ênfase, Inflexão, Tom de voz. Ele faz ênfase e tom de voz de “obvio”).
7	Pesquisador “¿Onde ele mora?”.
8	Felipe silêncio (3 segundos) “Em Cali”
9	Pesquisador “¿Você sabe algo da história dele? Tipo... como se te pedissem para contar a história dessa pessoa. Como seria a história dessa pessoa?”
10	Felipe “ <b>Bom, eu acho que cada pessoa má, não foi assim tão má assim, mas quem sabe se alguém matou a família dele, a mãe dele ou um filho, ou alguém, isso pode ter causado um grande abalo nele e por causa disso ele se tornou uma pessoa má.</b> ”
11	Pesquisador “Isso, vamos dizer, eu quero que você me diga o que foi que impulsionou ele para se tornar um traficante de drogas?”.
12	Felipe “Uhum (Sim)” (acenando positivamente).
13	Pesquisador “E como é a história da família dele? Você poderia me dizer alguma coisa acerca disso? Como você imagina que é a história dessa família do traficante de drogas?”.
14	Felipe “ <b>Bem, eu acho que a família era um pouco distante no relacionamento com ele, por causa das atitudes da pessoa que posteriormente iria se tornar um Narcotraficante.</b> Quer dizer, ele era muito distante da família, mas <b>no fundo</b> ele os amava. Quando fatos aconteceram, como no momento que mataram um familiar, aí ele disse 'Ah... eu vou me vingar das pessoas que fizeram isso com a minha família'. De modo que...”.
15	Pesquisador “Isso fez com que ele se tornara traficante de drogas?”.
16	Felipe diz “É”.

## Análise

Quando indagado sobre quem era esse traficante que durante a sessão lúdica extorquiu e invadiu a casa da família, ele responde com um nome que surpreendeu ao pesquisador: “Pablo Escobar” (6), nome enunciado com uma ênfase paralinguística diferenciada (como que dizendo “isso que você está me perguntando é obvio!”). O fato de Felipe mencionar Pablo Escobar parece estar relacionado com a apresentação da série de TV “*Escobar, el patrón del mal*” (Escobar, o patrão do mal), programa que era apresentado na época em que a entrevista foi feita. No entanto, vale dizer que após a entrevista, em uma conversa informal, quando se perguntou a Felipe se ele tinha permissão para assistir a essa série de TV, tanto ele como sua mãe disseram que ele não tinha permissão. Chama atenção que isso não aconteceu apenas no caso de Felipe, mas também ocorreu com os outros meninos que participaram da pesquisa (houve ambiguidade nas falas de meninos e suas mães sobre o assunto de assistir a série).

Sobre onde o traficante morava Felipe respondeu que ele vivia em Cali (8), o que é interessante, levando-se em conta que Medellín foi a cidade onde Pablo Escobar desenvolveu sua trajetória criminosa. Felipe parece considerar que Pablo Escobar é um personagem contemporâneo. A confusão de Felipe pode ter ocorrido porque Cali foi uma das cidades que era foco de atenção por causa da presença do “Cartel de Cali”, uma organização criminosa que tinha uma guerra “não declarada” com o grupo liderado por Pablo Escobar.

Embora esses conteúdos e significados expostos no começo da entrevista não se referissem diretamente à vida de Felipe, veremos adiante sua possível articulação com outros episódios interpretativos onde a narrativa de Felipe hesita e oscila.

Sobre aspectos específicos da história do personagem narcotraficante, Felipe comenta em (10) “Bom, eu acho que cada pessoa má, não foi assim tão má assim” e continua “mas quem sabe se alguém matou a família dele, a mãe dele ou um filho, ou alguém, isso pode ter causado um grande abalo nele e por causa disso ele se tornou uma pessoa má” (10). Felipe atribui a fatores causais específicos o fato de ele ter se tornado criminoso e narcotraficante. Segundo a fala de Felipe, o assassinato de uma pessoa muito querida para ele fez com que o narcotraficante ficasse arrasado, e tivesse decidido se vingar daqueles que fizeram isso. Usar a noção de ancoragens afetivas abre as portas a aspectos importantes que mais adiante irão ajudar a compreender algumas das colocações e posicionamentos de Felipe. Ele confirmou a colocação, após ser perguntado, de que esse fator poderia levar uma pessoa a se tornar narcotraficante.

Em (14), Felipe faz outra colocação interessante: “*Bem, eu acho que a família era um pouco distante no relacionamento com ele*” (14). Ele dá ênfase e inflexão à voz no momento de falar “*distante*”. Após isso, Felipe acrescenta “*por causa das atitudes da pessoa que posteriormente iria se tornar um narcotraficante*” (14), e continua a falar que o narcotraficante permanecia distante da família, mas “*no fundo*”, ele gostava muito da família dele. Deve-se

notar que Felipe dá muita importância afetiva ao relacionamento do narcotraficante com a família dele. O uso da palavra “*no fundo*” (14) dá destaque à natureza afetiva da fala de Felipe sobre o personagem, mas também fornece os primeiros indicadores de envolvimento afetivo pessoal nas colocações de Felipe. A vingança destaca-se como aspecto importante do envolvimento de emoções nas formas violentas de agir do personagem. É interessante ver quanto os aspectos emocionais são fundamentais nas colocações de Felipe. Para ele as ações do personagem têm estreita relação com a história e as fortes emoções envolvidas nas experiências de vida do narcotraficante.

## Trecho #2 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
24	Pesquisador diz, “Duas crianças, não é? Como é que era essa família? Como você consegue se imaginar que eles eram?”.
25	Felipe “Eles eram uma família muito próxima, muito feliz, respeitando uns aos outros e... além disso, eles são uma família que vive em harmonia”. (Inflexão, Silabação, velocidade. Emocionais: Leve sorriso no rosto)
26	Pesquisador “Era uma família, vamos dizer, com poucas dificuldades... não é?”.
27	Felipe “Sim, poucas dificuldades...”.
28	Pesquisador “O que é que pai faz na vida? O que você acha que o pai faz?”.
29	Felipe “O Pai, ele... trabalha na... na... na <b>Usina Hidrelétrica</b> ”. (Sorriso)
30	Pesquisador “E a mãe?”.
31	Felipe “Era <b>gerente de contas</b> ” Felipe sorri e olha para a mãe que estava sentada no final da sala. (O pesquisador ri porque são as atividades de ambos os pais do Felipe). (Sorriso, olhando para a mãe.)
32	Pesquisador “E... como são os relacionamentos dos meninos com os pais?”.
33	Felipe “Hm... o menino especialmente <b>era um pouco inquieto, travesso, mas ele sabe que no fundo ele adora a mãe dele</b> ”. (Ênfase e inflexão na palavra “especialmente”. Emocionais: Sorriso ao falar).
34	Pesquisador “Muito bem, muito bem... parece que você está fazendo um relato de uma família que se dá muito bem, em termos gerais, não é?”.
35	Felipe “è... é... eles se dão muito bem”.

## Análise

Nesse trecho o pesquisador faz perguntas sobre a família que foi alvo de ataque durante a sessão lúdica. Felipe retoma o assunto da sessão lúdica semiestruturada, fazendo alusão a uma situação idealizada, cujos membros respeitam-se uns aos outros. Segundo ele, todos viviam em grande harmonia. Vale a pena notar a ênfase e inflexão que Felipe faz nas palavras “família feliz”. Ele parece estar descrevendo um cenário que parece um alvo supremo de perfeição no tocante a relacionamentos.

Quando perguntado sobre quem é o pai dessa família, Felipe menciona que o pai trabalha numa “*usina hidrelétrica*” (29) e que a mãe é “*gerente de contas*” (31) de uma companhia. Em ambos os casos, ele fez referência a seus próprios pais, pois é isto que eles fazem na vida real. Podemos dizer que, nesse momento, ele começa a estabelecer algumas relações entre a sessão lúdica e as suas experiências pessoais, subjetivas no contexto da entrevista.

Quando perguntado sobre as relações entre os membros da família (33), Felipe diz que o menino “*era um pouco inquieto, travesso, mas ele sabe que no fundo ele adora a mãe dele*”. É de extrema importância notar que começa a surgir uma série de relações entre as falas de Felipe sobre a sessão lúdica e suas experiências de vida. Não pode passar despercebida sua utilização

da expressão "*no fundo*" (33), quando ele se refere à relação com a mãe. Ele também usou a mesma expressão quando fez menção aos aspectos afetivos da relação entre o narcotraficante e sua família. Em ambos os casos usou a mesma expressão, sugerindo haver uma ligação entre suas colocações sobre o personagem e sobre ele mesmo.

O pesquisador pergunta se a família da sessão lúdica se dá bem a maior parte do tempo e ele responde positivamente. É interessante notar que as referências que faz à sessão lúdica, na entrevista, parecem estar em sintonia com as experiências que Felipe vive na vida cotidiana. Os diálogos e expressões emocionais sobre a história imaginada e vivida na sessão lúdica, no momento da entrevista, parecem ter vínculos estreitos com as emoções da própria criança. Tais ligações são importantes para compreender os posicionamentos, afetos e significações criadas pelos meninos na sessão lúdica, indicando que a metodologia utilizada pode ter sido, de fato, produtiva em revelar aspectos relevantes das trajetórias ontogenéticas das crianças investigadas.

### Trecho #3

TURNOS	INTERAÇÕES
42	Pesquisador “Eu fiz uma pergunta, aí durante a brincadeira. A pergunta foi Por que ele queria pegar o dinheiro? Por que o dinheiro é tão importante assim para esse cara?”.
43	Felipe “Bom, porque eu acho que <b>todo mafioso</b> e traficante de drogas, ele usa o dinheiro para coisas boas, mas para coisas ruins, tipo pagar as pessoas para... <b>como dizem as pessoas</b> más... pagam para outros e mandam eles para fazer “ <i>vueltas</i> ” (matar os inimigos deles é o significado da gíria “ <i>vueltas</i> ”, ênfase), para se comprar coisas de luxo e para dar propina e assim por diante, coisas ruins”.
44	Pesquisador “E para essa família que foi vítima do roubo o que você acha que significava o dinheiro?”.
45	Felipe “Bom, eu acho que <b>as coisas materiais não são, assim, tão importantes</b> , mas o espiritual (breve ênfase e inflexão na palavra “espiritual”), se assim podemos dizer, quer dizer... <b>mas essa família, sim, estava precisando desse dinheiro e essa grana pode ser crucial para a vida deles</b> ”.
46	Pesquisador “Beleza, eu vou te fazer algumas perguntas acerca desse tema. A primeira é, você acha que as pessoas que tem dinheiro, elas tem uma vida diferente, melhor do que as pessoas que não tem?”. Felipe “Bom... já vi muita gente que não tem grana, mas que eles preparam uma refeição com café com leite e um pão todos os dias e mesmo assim eles são pessoas boas e muito humildes (faz mudança na entonação, ênfase de coerência na palavra ‘humildes’). <b>Mas, eu não estou querendo dizer que pelo fato da pessoa ser rica (ênfase na entonação e inflexão na palavra rica) ela tem que ser sarcástica</b> e tipo assim má, não. Eu acho que têm pessoas que são ricas, mas que podem administrar a riqueza e serem pessoas boas e ajudar fazendo caridades para outros... e tipo assim, entendeu. Mas... hm... sinceramente algu... muit... (ia dizer a palavra alguns e a palavra muitos) a maioria dos ricos <b>eles são vaidosos</b> , assim, não dividem o dinheiro, <b>se importam apenas das coisas materiais</b> e... (falando rápido e fazendo ênfase na entonação dessas colocações sobre as pessoas ricas, em tom de reclamação) por exemplo, eles falam para as filhas deles que têm que casar com um “ <b>homem de bem</b> ” (ênfase, inflexão e tom de voz), uma pessoa muito rica, e ele não pode ser pobre, de jeito nenhum”.
47	Pesquisador “Você disse uma coisa muito interessante ‘eles dizem que tem que escolher um homem de bem’... por que eles têm dinheiro?” (ênfase na entonação da pergunta).
48	Felipe “Pois é, eles acham que isso é a coisa certa, mas na verdade acaba se tornando uma pessoa vaidosa, um velho amargo, pessoas como essas”.

### Análise

O diálogo nesta parte da entrevista tem como objetivo discutir o papel do dinheiro. As perguntas convidam Felipe para discutir o uso que os traficantes de drogas e as famílias dão ao dinheiro que ganham. É interessante notar que o menino começou a fala (43) com uma generalização “*todo mafioso*”. Ou seja, ele parte da ideia de que existe uma forma geral de agir por parte dos narcotraficantes, e menciona que essas pessoas usam o dinheiro para fazer coisas ruins. Parece que ele internalizou noções generalizadas sobre o uso do dinheiro por parte dos Narcotraficantes. Segundo Felipe, os narcotraficantes usam o dinheiro para pagar pistoleiros de

aluguel para matar pessoas (usa uma palavra da gíria colombiana “*vueltas*”<sup>18</sup>), bem como comprar coisas de luxo e dar propina as pessoas para atingir seus objetivos. Felipe tenta diferenciar-se da fala do traficante (“*como dizem as pessoas*”) e descreve os usos do dinheiro por parte dos narcotraficantes. O que ele diz (“*todos*”) faz com que seja possível entender algumas das concepções que ele tem organizado ao redor desse tipo de pessoas, traçando uma linha divisória entre o *ingroup* e o *outgroup*.

Após disso emergem indicadores de contradição na fala de Felipe. No início, ele diz que o dinheiro não é tão importante “*as coisas materiais não são, assim, tão importantes*” (45), mas logo em seguida diz: “*mas essa família, sim, estava precisando desse dinheiro e essa grana pode ser crucial para a vida deles.*” (45). Fica claro que Felipe faz colocações hesitantes e ambivalentes sobre o dinheiro. Essa ambivalência pode indicar a importância, que para ele tem, de questões envolvendo dinheiro, por estar matriculado nessa escola. Não sendo rico, mas fazendo parte de uma escola de pessoas que tem melhores condições socioeconômicas, emerge a ambivalência quando tenta argumentar que o “*espiritual*” é o que verdadeiramente importa e o dinheiro pouco significa. Afinal, para ele na escola, não ter dinheiro tem lhe causado problemas...

Quando perguntado se as pessoas que têm dinheiro têm uma vida melhor, Felipe começa a falar de características específicas das pessoas ricas, sugerindo que estes tendem a ser vaidosos e preconceituosos quanto a quem não tem dinheiro, e que somente admitem que suas filhas casem com homens ricos (47). Parece que este assunto tem um peso afetivo para ele, pois a sua escola é considerada uma escola de ricos, e ele se queixou em outras situações de problemas em seus relacionamentos na escola, sugerindo a questão de status socioeconômico e discriminação.

Felipe cria uma relação entre a pobreza e a forma das pessoas se relacionarem. Ao longo de sua fala ele já tinha estabelecido equivalências entre ser pobre e ser uma pessoa boa. Mas Felipe diz que não pretende dizer que (mesmo sem que o assunto dos ricos tenha sido falado ou perguntado) ser rico significa se comportar de forma negativa: “*Mas, eu não estou querendo dizer que pelo fato da pessoa ser rica (ênfase na entonação e inflexão na palavra rica) ela tem que ser sarcástica...*”. Em especial, o termo “*sarcástica*”, pode sugerir que percebe alguns “*ricos*” como pessoas que humilham e desprezam com ironia quem não tem dinheiro.

Em sequência, Felipe faz várias colocações críticas sobre as pessoas ricas. “*sinceramente algu... muit... (ia dizer a palavra alguns e a palavra muitos) a maioria*” (47). Após essa correção na fala, ele faz uma crítica muito forte sobre as crenças, práticas e valores que seriam das pessoas ricas. Felipe diz que são “*eles são vaidosos*” (47) e “*se importam apenas das coisas materiais*” (47), mas não com as outras pessoas. Mais uma vez ele parece estar

---

<sup>18</sup> A palavra de uso informal “*vueltas*” significa na gíria colombiana que pode se interpretar como uma forma de definir um encargo feito para um pistoleiro de aluguel para assassinar uma pessoa.

sugerindo que pode estar se referindo aos colegas de escola ou, quem sabe, está falando de situações que talvez já tenha passado ou experimentado na escola. Felipe dá um exemplo sobre o que os pais de meninas ricas fazem. Segundo ele, esses pais dizem às suas filhas que não casem com homens que não têm dinheiro. Ele tem construído argumentos que tentam se tornar justificativas para ele se posicionar ou entender o complexo sistema de emoções, preconceitos, valores, crenças e orientações para objetivos que lhe são apresentados na escola. No entanto, nós consideramos que ele está numa posição ambivalente e hesitante, Felipe rejeita tanto quanto deseja essas concepções que guiam os valores nos quais ele encontra-se inserido. Hesitações e ambivalência sugeridas por contradições como esta, tornam-se exemplos que ilustram o esforço que Felipe parece encarar em relação aos seus sistemas de valores e as emoções que estão associadas a esses assuntos, no caso as características de ricos e de pobres.

Quando perguntado sobre o “*homem de bem*” (47), ele diz que os pais das meninas acreditam estar certos sobre o tipo de relações que as filhas devem ter. Nesse sentido, o significado da frase “*homem de bem*”, no contexto da gíria colombiana, tem dois significados possíveis. O primeiro tem a ver com uma pessoa de tradição aristocrática, de alto nível social, educativo, econômico, cultural e inclusive considerado com aspectos étnicos diferenciados. O segundo se refere a uma pessoa boa, correta, respeitosa e bem educada. No caso da fala de Felipe, ele está se referindo à primeira acepção da palavra. Ele diz que, no final das contas, elas acabam se casando com pessoas que não amam sinceramente. Este trecho da entrevista foi caracterizado por um tom de reclamação e queixa, evidenciado na entonação usada pelo menino. Felipe destacou sua divergência, e talvez oposição, às falas dos pais das meninas ricas. Parece que estava argumentando aí contra um grande e opressivo conjunto de valores que lhe excluem constante e sistematicamente.

Sobre a utilidade do dinheiro, (49) Felipe diz que este deve ser usado para permitir melhores condições de vida para as pessoas. No entanto, ele aponta que, além do uso indevido feito por mafiosos e traficantes, existem pessoas que desperdiçam dinheiro e terminam agindo de forma errada. Em termos gerais, podemos afirmar que existe uma alta valorização do dinheiro por parte de Felipe, e que para ele é inegável que o dinheiro desempenha um papel importante nas condições de vida das pessoas. Chama a atenção começar a estabelecer algumas ligações entre o que aconteceu na sessão lúdica e na entrevista. Na sessão, foi Felipe quem orientou o grupo para criar um roteiro envolvendo um traficante que extorquia pessoas que tinham dinheiro. Ele insistiu em chamar ao boneco que portava a arma de narcotraficante. Nesse sentido, quando perguntado sobre quem era o personagem da sessão lúdica ele criou uma narrativa ligada a uma pessoa poderosa: Pablo Escobar. Uma figura de poder, uma pessoa que todos temiam.

#### **Trecho #4**

- 52 Pesquisador “Muito bem, acho que é muito interessante isso que você está propondo. Deixe perguntar sobre esse assunto e é, se você se lembra, durante a brincadeira houve um momento em que o traficante de drogas ligou para o pai e ele disse para o pai... ele pediu o dinheiro e o pai respondeu que ele não ia dar o dinheiro... aí o traficante de drogas disse algo que na verdade chamou minha atenção 'então eu vou ter que agir...'" (o pesquisador permanece em silêncio esperando uma resposta do Felipe, que responde imediatamente).
- 53 Felipe “**Fazer por mal (a las malas)**”. Responde com as palavras que complementava a colocação do pesquisador (Ênfase, inflexão, velocidade, risos).
- 54 Pesquisador: “O que significa agir do pior jeito?”. (Ênfase, inflexão)
- 55 Felipe “Porque os traficantes de drogas, eles dizem, eles dizem hum... **não, não vamos agir às escondidas (dar tanta boleta) e vamos atirar neles...** pum! (faz o som de tiro) e roubar o dinheiro. **Aí, primeiro, a gente vai pedir as coisas de forma amável** (pronuncia vagarosa da palavra “amável”. Ênfase e entonação especial) aí se a pessoa não obedece... ai não tem jeito... **devemos matá-lo (Felipe usa um tom de voz que indica não haver outra alternativa...) ou a gente vai ter que colocar uma coisa... tipo... uma bomba.**”.
- 56 Pesquisador “Para a pessoa...”.
- 57 Felipe “**Se, para a pessoa... que a pessoa abrir mão... do dinheiro.**”.
- 58 Pesquisador “Ahhh!” (expressão que enfatiza estar entendendo).
- 59 Felipe “Porque ninguém lhe dizer... que diz... diz, a maioria das pessoas dizem que, para o amor ao dinheiro. Por exemplo, se me ligarem, vamos supor que eu sou adulto, e eu já tiver esposa e filhos. Eu digo... eu digo 'não... eu não vou te dar', não por amor ao dinheiro, mas porque essa pessoa está errada (inflexão e aumento do volume da voz). **Aí, por exemplo, eu ligaria para a polícia, mas não o exército. A polícia sim, especialmente para ele acharem esses mafiosos.**”(A palavra “esses” denota um sentido de desqualificação e pejorativo).

## Análise

Quando perguntado sobre o significado da frase “*fazer por mal (a las malas)*” (53) Felipe fez uma série de colocações bastante interessantes. Inicialmente diz que as formas de agir dos narcotraficantes são ocultas. Ou seja, devem se realizar quando ninguém esta percebendo “*não, não vamos agir às escondidas e vamos atirar nele*” (55) (“*no dar boleta*” termo de difícil tradução para o português por causa de ser uma gíria usada principalmente pelos mais jovens na Colômbia, mas que pode se interpretar como agir às escondidas, de forma furtiva). Isso também pode significar que as ações violentas devem ser encobertas, porém também devem ser feitas de maneira afável. Chama a atenção quando ele diz “*Aí, primeiro, a gente vai pedir as coisas de forma amável*” (55) usando a palavra amável para descrever o primeiro pedido de dinheiro. É claro que existe uma ambiguidade entre os criminosos inicialmente fazerem o pedido de maneira afável para depois de isso exigir de forma violenta, sob a ameaça de morte, caso a pessoa resista e não queira entregar o dinheiro. No entanto, na narrativa do Felipe parece existir uma naturalização da ameaça ou das ações violentas (bomba) para obter os objetivos (roubar). Até então, ele não parecia questionar o fato dos mafiosos intimarem uma pessoa para entregar os seus pertences.

Contudo, Felipe reconhece que se a pessoa não concordar com o pedido aí o criminoso pode, sim, matar a pessoa, ou colocar uma bomba “*devemos matá-lo (Felipe usa um tom de voz que indica não haver outra alternativa...) ou a gente vai ter que colocar uma coisa... tipo... uma bomba*” (55). Coagir parece ser uma estratégia para obter resultados rápidos. Impor sem pudor ações violentas surge com muita facilidade na fala. No entanto, não se pode atribuir apenas a Felipe essa naturalização, pois ele expressa um sentido internalizado a partir de crenças culturais sobre o uso da violência como estratégia para alcançar objetivos específicos. Encontramos no dia-a-dia e na mídia, falas e vivências específicas da população que têm muito a ver com o uso de ações violentas como estratégia de resolução das desavenças. Felipe sugere, assim, uma

forma culturalmente validada de agir. A mídia, bem como o contexto histórico cultural como um todo, salientam histórias que legitimam ações desse tipo.

Na fala de Felipe surgem algumas colocações vale a pena notar, por exemplo, “*Se, para a pessoa... que a pessoa abrir mão... do dinheiro*” (57). Quebrar a vontade da pessoa usando estratégias violentas parece se naturalizar na fala dele. Embora Felipe diga que o que o traficante de drogas fez está errado (inflexão e aumento do volume da voz) ele só sugere ligar para a polícia. Não são expressas questões sobre o conteúdo das ações, nem significações sobre elas. Apenas no final, Felipe usa uma entonação pejorativa e desacreditar para se referir aos narcotraficantes “*Aí, por exemplo, eu ligaria para a polícia, mas não o exército. A polícia sim, especialmente para ele acharem esses mafiosos* (A palavra “esses” denota um sentido de desqualificação e pejorativo).” (59).

Felipe continua a sua fala e menciona o papel da polícia. Ele se coloca como exemplo, falando que se fosse adulto e alguém lhe pedisse o seu dinheiro, ele não iria aceitar isso e ligaria para a polícia. Contudo, não podemos esquecer de que ao longo da sessão lúdica semiestruturada a figura do policial foi mencionada uma só vez, e a polícia não foi inserida no roteiro da sessão lúdica, nem apareceu como um dos personagens criados na sessão.

## Trecho #5 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
62	Pesquisador “Bom... por que o traficante de drogas quis invadir a casa dessa família e... atirar neles?”. Felipe “Bom... pelo mesmo assunto de ‘se você não faz as coisas na boa, você tem que fazer do pior jeito’. Quer dizer, o traficante de drogas não tinha paciência (ênfase) e <b>então... hum... não conseguiu se segurar (ênfase) porque ele precisava dessa grana</b> , mas não era a maneira nem... a forma. Eh... aí... pois... eu não sei... <b>a raiva o dominou nesse momento e...e...</b> e aí... ele diz ‘então, como você não quer me dar a grana eu vou ter de agir do pior jeito’ e se ele tem que agir do pior jeito ele vai dar tiros nas pessoas e matar pessoas porque... porque eles reagiram ao ataque”.
63	Pesquisador “Felipe, então... há momentos onde as pessoas não têm outra chance que agir de forma violenta?”. Felipe “Não... também... tem... (suspira e fala pouco mais lento), existem momentos na vida em que as coisas não têm jeito... você tem que respirar, contar até cinco ou até dez, talvez até 10 (Felipe ressalta que deve ser melhor contar até 10. O comentário faz rir ao pesquisador) e dizer (suspiro) <b>‘Eu irei me acalmar, eu não vou responder feio, eu não vou bater nele, eu não vou atirar nele, eu não vou fazer nada e eu vou responder de uma maneira...</b> (frase expressa de uma forma muito rápida e após disse breve silêncio). Eu não sei se você vai me deixar para eu te contar uma história...?”.
64	Pesquisador “Claro... pode... pode. sim.”.
65	Felipe “ <b>‘Eu estava na escola e um amigo... eu fui sentar e ele tirou a cadeira para eu cair e aí ele me disse: ‘ha ha (risos), estúpido!’ (tom de desprezo)</b> . Então eu olhei para trás (sic) e nesse instante ... quer dizer... <b>se nesse momento meu cérebro tivesse saído de férias, EU teria acertado um soco nele e teria jogado ele contra a parede</b> (tom da raiva e irritação). É isso que eu teria feito nesse momento. Mas, eu respirei fundo, contei até dez, aí ele olhou para mim e disse: <b>‘Ah! Você não é capaz de encarar, não é?’ (de novo tom de desprezo), aí, eu virei de costas para olhar ele e disse ‘você vai continuar a recolher frutos ruins</b> , no final das contas você vai acabar comendo um tomate podre. Até mais!”. E eu fui tranquilo e em silêncio e ele não tinha como responder ao que eu disse”.
66	Pesquisador “Ele voltou a te dizer alguma coisa... alguma vez ou algo acerca disso?”.
67	Felipe “Não, foi na semana passada (Abaixa levemente o tom da voz) e <b>eu acho que ele vai continuar fazendo isso</b> (Levanta de novo o volume da voz), eu percebi, (ênfase na entonação) eu acho que ele sente inveja de mim (pausa) ... por causa que as meninas se aproximam de mim, eu sou um menino que interage muito com as meninas, especialmente com as meninas (na ênfase na palavra ‘especialmente’). <b>Em vez disso, ele sempre está com a turma dos homens</b> (ênfase na entonação da palavra homens), jogar futebol, ele é grosseiro e ... a pior coisa que eu acho dessa pessoa, eu não sou ninguém para julgar ele, mas eu acho errado ele dizer que se uma ... se a mulher bate num homem, ele deve reagir e bater de volta. Mas... você não pode mexer numa mulher, mesmo com uma pétala de uma flor... Foi a minha mãe muito amada que me ensinou isso, tanto quanto meu pai e meu irmão (suspiro). <b>Aí, eu tenho esse conceito muito legal, aí as meninas, elas me dão apoio porque dizem que ‘hummm, Felipe é verdade isso que você diz’</b> Aí... então (faz menção do sobrenome do menino) quando ele vê que as meninas estão em torno de mim, pois, eu acho que ele sente um pouco...”
68	Pesquisador “de inveja”.
69	Felipe “ <b>de inveja...</b> ” reafirmando o que o Pesquisador disse.
70	Pesquisador “Felipe, e você acha que... vamos dizer, o que você pode fazer, o que você faria quando as pessoas
71	
72	

- são muito violentas assim?”
- 73 Felipe “Eu?... primeiro... por exemplo, se é um menino da escola... eu iria embora... eu me afastaria dessa pessoa, eu esperaria até a pessoa dar uma esfriada na cabeça (pausa) e aí eu digo para ele, eu iria dar um pequeno conselho, eu diria: **'Ei, você está agindo de forma errada...'** quer dizer... ou se fosse uma mulh... (ia falar 'mulher') menina 'Ei, você esta agindo de forma errada, essa não e forma de tratar uma pessoa, nem a forma de resolver os problemas' **Mas, por exemplo, que se uma pessoa na rua de um momento para outro começa ... começa a ... bater em alguém, eu simplesmente... hum ... (pausa) eu vou embora.** Eu não vou esperar até a pessoa dar uma esfriada porque, quem sabe, se essa pessoa consumiu drogas ou tipo algo... aí a pessoa pode reagir de forma ruim, mesmo quando ela se acalmou”.
- 74 Pesquisador “Sim... entendi. Deixa perguntar a respeito da violência. No caso desse homem que invadiu a casa e atirou nas pessoas... tem momentos onde existe justificativa para matar uma pessoa?”
- 75 Felipe “Não... não” (ênfase).
- 76 Pesquisador “Você acha que existem momentos onde uma pessoa tem justificativa para matar alguém?”  
Felipe “Não.. não.. não.. não... não... não (repete 2 vezes). Quer dizer, não tem justificativa que eu entre num quarto e pegue um revólver e “click” (faz o som de carregar a arma para atirar) e push! push! (faz som de tiros e após disso sopra sobre o “cano” da arma de fogo que simula com a mão e finge de tirar o parafuso de uma granada e simula arremessar a granada e faz o som de explosão) “Boom!! Porque eu quero... **Mesmo ele tenha razão...** ‘não... o que acontece é que eu fui obrigado’ não, também não tem razão... (Felipe não aceitou o argumento do diálogo que ele está desenvolvendo). Quer dizer, a gente não pode matar **uma pessoa... a gente não pode... a gente não pode tirar a vida de uma pessoa que ainda não merece.... (tom de voz enfático) e mesmo o outro merecendo eu também não posso fazer isso...** nenhuma... nenhuma pessoa merece a morte... entendeu? (reafirmando o que está falando) ah... eu não posso dizer... esse aí é mau, aí eu vou matar ele porque é mau.”

---

## Análise

Felipe diz que comportamento do narcotraficante está intimamente associado a aspectos afetivos e emocionais “*e então... hum... não conseguiu se segurar (ênfase) porque ele precisava dessa grana*” e “*a raiva o dominou nesse momento e... e...*” (63). De novo, Felipe identifica as ações violentas com questões envolvendo dificuldades na regulação da emoção e autocontrole. Esse aspecto é importante porque nas falas dos meninos da Colômbia surge repetidamente esse tipo de atribuições. Embora ele reconheça aspectos socioeconômicos e mesmo fazendo menção das condições de pobreza e exclusão que viveram os narcotraficantes durante a infância as concepções que subjazem em Felipe parecem se associar com aspectos não apenas sociais, mas também intrapsicológicos.

Fica claro que para ele os traficantes de drogas são pessoas que não conseguem regular as emoções e agem segundo as situações, sem avaliar as consequências na vida dos outros (“*não se segurar*”, “*não ter paciência*”). Ambas as falas descrevem aspectos ancorados afetivamente. Para Felipe, as pessoas que agem de forma violenta parecem ter dificuldades em prever as ações e também restrições (afetivas e cognitivas) para regular as emoções.

Após isso, Felipe fez menção de que as pessoas resistiram à invasão da casa e nesse momento o narcotraficante começou a atirar nelas. As concepções sobre os valores estão envolvidos de elementos sociais, mas também de elementos emocionais que são expressos de forma muito clara por Felipe: agir não é apenas uma forma de reagir diante de uma situação, mas envolve tramas e estruturas sociais coconstruídas pelo sujeito no relacionamento com o contexto cultural.

Nesse ponto da entrevista (65) existe claramente uma ligação entre (a) a sessão lúdica, (b) o personagem da sessão lúdica, (c) as experiências que Felipe teve ao longo da vida e (d) o que está emergindo, emocional e cognitivamente, no próprio momento da entrevista.

Inicialmente, ele fala de ficar calmo, de não responder com violência, “*’Eu irei me acalmar, eu não vou responder feio, eu não vou bater nele, eu não vou atirar nele, eu não vou fazer nada e eu vou responder de uma maneira*” (65). Existe a possibilidade de que se expressa dessa forma porque se emociona com o que nesse momento está se lembrando.

Felipe começa a expor nas falas o que ele sente ou vive na vida cotidiana, se afastando das ações do personagem da sessão lúdica (“*Eu não sei se você vai me deixar eu te contar uma história...*”). Isso nos coloca diante do que poderia se chamar de "ponto de inflexão" no posicionamento de Felipe. Até então, ele não tinha tornado visíveis questões que o envolviam na vida cotidiana, mas a partir desse momento sua narrativa nos permite enxergar o Felipe enquanto sujeito, além das dinâmicas de ficção expressas na sessão lúdica. Ele conta uma situação que parece que vem acontecendo há algum tempo. A partir desse momento Felipe expõe muitas emoções e situações que ele parece estar vivendo na vida diária na escola.

Vale lembrar que a mãe de Felipe tinha permanecido próxima do local da entrevista. Ele diz que um dos colegas da turma uma vez tirou a cadeira de forma que ele acabou caindo no chão “*Eu estava na escola e um amigo... eu fui sentar e ele tirou a cadeira para eu cair e aí ele me disse: ‘ha ha (risos), estúpido!’ (tom de desprezo)*” (67). Curiosamente o menino fala do papel do seu cérebro na reação (“*se nesse momento meu cérebro tivesse ido para passar férias teria acertado um soco e teria jogado ele contra a parede*” (67), dizendo aí que agiu com a razão, e confirmando o que o papel das emoções e afetos envolvidos em situações de conflito. A maneira como Felipe se expressa, indica claramente que existe oscilação na forma de ele se posicionar diante de uma agressão. O agressor teria lhe dito “*Ha! Você não é capaz de encarar, não é?*” (67), numa colocação bastante desafiadora. Usando a razão, ele não respondeu de forma agressiva, e fez uma colocação aparentemente racional e reflexiva: “*você vai continuar a recolher frutos ruins, no final das contas você vai acabar se comendo um tomate podre. Até mais!*” (67). Ao final, acrescentou que “ele não tinha como responder ao que eu disse”. Relata, assim, sua habilidade em criar uma fala para o colega refletir.

Contudo, também pode se interpretar que talvez Felipe esteja tentando contar para a mãe o que está acontecendo na escola. É possível cogitar que, por causa de outros aspectos envolvidos na forma de ele se relacionar com a mãe, ele não tenha conseguido expressar para ela alguns aspectos difíceis da sua vida cotidiana na escola e talvez ele esteja aproveitando a sessão da entrevista para dizer o que aconteceu com ele. Além disso, ele afirma “*e eu acho que ele vai continuar fazendo isso*” (69). Pode ser que ele venha sendo alvo de ataques de colegas há muito tempo, os colegas da turma zombando dele em várias situações.

Felipe lança mão da inveja como a razão principal para explicar o que o colega fez. Ele diz que tem bons relacionamentos com as meninas, enquanto seu colega não tem: “*Em vez disso, ele sempre está com a turma dos homens*” (69). Ele acusou os colegas de ameaçarem bater nas meninas da sala, e diz que, por causa disso, ele recebe apoio delas. O que ele diz

parece indicar que, nos intervalos das aulas, ele fica com as meninas para se isolar (ou se proteger) dos meninos que agem como *bulliers*. Esta é uma possibilidade.

A questão de ele estar sendo alvo de *bullying* merece ser analisada, pois ele pode estar sendo alvo de *bullying* há algum tempo. Felipe fica isolado dos colegas, e talvez isto ocorra exatamente para não ser zombado pelos meninos na sala ou nos intervalos, assim, parece que ele tenta se defender tornando-se amigo das meninas (“*Aí, eu tenho esse conceito muito legal, aí as meninas, elas me dão apoio porque dizem que 'hummm, Felipe é verdade isso que você diz'*”) (69).

Quando o pesquisador lhe pergunta sobre o que fazer com pessoas violentas, Felipe diz que ele se afastaria e evitaria brigas, saindo de cena. Contudo, ele também diz que falaria para a pessoa “*Ei, você está agindo de forma errada (“usted la está embarrando”)* gíria colombiana que representa uma expressão informal que significa que a pessoa está errando” (73). Ele fez questão de falar que, caso fosse um colega da escola, ele pediria para a pessoa acalmar as emoções. Ele parece ter clareza sobre a forma ideal de se regular emocionalmente, esfriar, se acalmar. No entanto, pode ser que na prática ele não consiga agir dessa forma, mas quer se apresentar como uma pessoa que tem controle da situação, na vida cotidiana da escola.

Ele terminou sua narrativa explicando como reagiria se uma pessoa na rua fizesse a mesma coisa. Nesse caso, ele disse que se afastaria, mas não falaria para a pessoa se acalmar, pois esta poderia estar sob o efeito de drogas. Vale aqui destacar como a presença das drogas é corriqueira para ele, mesmo em pessoas na rua “*Mas, por exemplo, que se uma pessoa na rua de um momento para outro começa ... começa a ... bater em alguém, eu simplesmente... hum ... (pausa) eu vou embora*” (73).

O pesquisador, em seguida, lhe pergunta por que ele acha que uma pessoa matar a outra. Felipe (75 e 77) responde que não se deve matar, e acompanha sua fala com gestos e onomatopeias (atirar com uma arma, soprar no cano da arma, tirar o parafuso da granada e fingir uma explosão) para descrever uma situação específica. Após isso fala “*mesmo [que] ele tenha razão*” (77), e repete várias vezes que uma pessoa não deve matar outra, “*uma pessoa... a gente não pode... a gente não pode tirar a vida de uma pessoa que ainda não merece.... (tom de voz enfático) e mesmo o outro merecendo eu também não posso fazer isso ...*” (77). Sua colocação, e a forma como age, são importantes porque indicam que ele oscila, e hesita frente ao que está dizendo. A fala 77 tem a ver com outra narrativa de Felipe, mais adiante, quando ele descreve como os policiais podem matar, caso eles capturem um criminoso que tente fugir (113).

## Trecho #6 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
82	Pesquisador “Bom, temos várias coisas durante a conversa nesse momento e tem a ver com... os traficantes de drogas... hum... vocês disseram que eram pobres (ênfase na entonação da palavra ‘pobres’) e... várias vezes ao longo do vídeo vocês fizeram essas colocações sobre traficantes e pobreza. Por que... o fato de ser pobre faz com que uma pessoa se torne traficante de drogas?”
83	Felipe (Suspiro, e toma um fôlego antes de começar a falar) “Bom... <b>Eu acho que a tolerância é o primeiro, o</b>

**segundo tem a ver com, tipo eu sou pobre... (fala vagarosa) aí, pelo fato de eu ser pobre, aí as pessoas querem me causar vexame e me humilhar...**, aí, eu digo, tipo, na escola eles falam desse jeito para mim. *Aí, eu fico pensando naquele assunto de que eu sou pobre, sapatos piratas, música pirata, DVD pirata*, aí... aí... quando as pessoas crescem e se tornam adultas, eles vão dizer que (pausa) **'essas pessoas me ofenderam a vida toda, e eles não são capazes de ser tolerantes e dizer ... essas pessoas passaram pela minha vida, foi uma fase da minha vida, eu vou superar, vou mudar ... (pausa com a gagueira) vou mudar... eu vou virar a página'**... mas não ... eles ficam lá, ficam ... *ficam lá* e acabam roubando dos ricos só pelo fato deles serem ricos, mas também aos pobres também. Entendeu? Entendeu? (olha para verificar se o pesquisador está entendendo o que ele está falando) aí, eles deixam de ser crianças e começam a pegar armas e as bagagens e coisas tipo assim...".

## **Análise**

Mais uma vez surgem oscilações na fala do Felipe. Quando perguntado sobre se o fato da pessoa ser pobre facilitaria ela se tornar Narcotraficante, Felipe trouxe de volta o assunto da escola. Primeiro ele fala da tolerância como um aspecto importante a ter em conta “*Eu acho que a tolerância é o primeiro*” (83). Mais uma vez Felipe indica aspectos de regulação afetiva – a tolerância – que estariam envolvidos nas formas de se relacionar com outras pessoas, bem como de regular as ações que podem machucar ou ferir outras pessoas. Sua proximidade com a questão de não ter dinheiro se revela aqui muito forte na fala dele “*o segundo tem a ver com, tipo, eu sou pobre... pelo fato de eu ser pobre, aí as pessoas vão me esfregar na cara o dinheiro (ele usou o verbo “restregar”<sup>19</sup> em espanhol) e me humilhar...*” (83). Tudo parece indicar que ele está se referindo a si mesmo. Curiosamente, ele utiliza a primeira pessoa “sou pobre” e após isso, faz alusão a fatos que acontecem na sua escola, e fala de coisas “piratas”, no sentido de coisas sem valor, de segunda mão. Sua proximidade com a questão é bastante evidente.

É interessante notar que tanto na sessão lúdica, quanto na entrevista, existem aspectos estreitamente relacionados. Tanto o papel que Felipe criou para o boneco, como as colocações que faz ao longo da entrevista, permitem o destaque de significados, emoções e posicionamentos do menino frente a si mesmo e frente ao contexto que encara diariamente. O boneco que porta a arma é uma figura poderosa, um traficante que quer se apropriar do dinheiro de uma família. Ele talvez expresse no faz de conta formas de resolver situações de vida onde o ter poder permite submeter outros.

Felipe elabora sobre uma possível ontogênese da criminalidade: “*Aí, eu fico pensando naquele assunto de que eu sou pobre, sapatos piratas, música pirata, DVD pirata...*” (83). Felipe continua a falar em primeira pessoa, e isso sugere que ele pode estar se referindo a queixas ao fato de ter que comprar objetos “piratas” (que parecem, mas não são objetos das marcas originais). As falas são ambíguas e se movimentam alternadamente entre a história pessoal de Felipe e o que ele quer apresentar como exemplo.

Ainda elaborando sobre a gênese do criminoso, ele diz algo bastante importante “essas pessoas me ofenderam a vida toda, e eles não são capazes de ser tolerantes e dizer ... essas pessoas passaram pela minha vida, foi uma fase da minha vida, eu vou superar, vou mudar ...

<sup>19</sup> O uso da expressão “esfregar na cara” (“*restregarle en la cara*”) tem um sentido particular na gíria colombiana, pois “*restregar*” tem a ver com demonstrações de poder ou tentativas de se impor através da humilhação e constrangimento, sempre envolvendo uma ação agressiva de poder e submissão do outro.

(pausa com a gagueira) vou mudar... eu vou virar a página” (83). Felipe demonstra força e perseverança nessa fala. Embora, a ambiguidade da fala (não fica claro se ele está se referindo ao personagem ou está falando dele mesmo) parece que Felipe tenta dizer que essa etapa foi superada. Além disso, ele dá ênfase na necessidade de mudar (fica no ar a ambiguidade de pensar se se trata dele ou do personagem?). Ao repetir três vezes “ficam lá” (83), insinua que não é tão fácil superar as experiências de discriminação e preconceito, e por causa do desrespeito e preconceito sofridos, o ladrão acaba se vingando do rico, mas acabam roubando também dos pobres.

## Trecho #7 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
88	Pesquisador “Entendi... Felipe há um momento onde vocês também dizem que os traficantes de drogas se orgulham de matar outras pessoas... eles vão onde até o <i>parche</i> (gíria colombiana que significa gangue) e eles dizem ‘ah!!! Eu já matei o fulano e matei outros’ e assim por diante. Você está se lembrando disso?”
89	Felipe “Lembro...”
90	Pesquisador “O que você acha disso?” Felipe “ <b>Eu acho que quando eles matam uma pessoa... eles se sentem... (pausa) poderosos por causa... por causa de ‘Ah!!! Eu matei esse cara, aí... eu posso matar mais outros caras (ênfase na entonação imitando uma pessoa que tem muito poder)</b> . Aí eles se orgulham (ênfase em ‘orgulham’) da forma como eles (ênfase em ‘eles’) agem porque para esses traficantes de drogas isso está certo (ênfase no final da frase)... (pausa) aí... por exemplo, ele chega e ‘pum!’ (som de tiro) mata 5 policiais... aí... o cara diz ‘ <b>Ah!!! (ênfase na entonação, exclamação) eu quebrei o recorde de matar policiais’ e aí o resto do <i>parche</i> diz ‘Uiiiiii! Valeu! Valeu, Cara!’</b> (entonação de parabenizar).
91	Pesquisador “Quer dizer, basicamente é uma questão que tem a ver com o poder? Demonstrar que ele é poderoso?” Felipe “É... Ele quer demonstrar para os outros que ele é poderoso, tipo assim, <b>aí, ele quer que os outros acreditem que devem temê-lo... (ênfase em ‘medo’)</b> , ou seja, tipo... ‘Uiii!! Esse cara matou’.. tipo o Pablo Escobar.... Você se lembra que na novela, ele mandou derrubar um avião da Avianca?”
92	Pesquisador “Uhummm sim...” (afirmativo).
93	Felipe “ <b>Eles usaram uma bomba dentro do avião...? (tentando confirmar se o pesquisador sabe do assunto) porque todo mundo acreditava que ele estava acima de tudo (ênfase em ‘acima de tudo’) e que ele fazia o que ele queria</b> . Aí, as pessoas tinham medo dele e aí, não... ninguém... ficava próximo dele ou falava disso o falava acerca dele (entonação que desvela um importante vínculo emocional com o tema, fica claro que ele gosta de falar sobre o assunto). Aí, eu acho que o assunto do poder tem a ver com que ele quer que os outros acreditem que ele é pod... que ele tem a capacidade de produzir medo”.
94	
95	

## Análise

O investigador perguntou sobre porque os Narcotraficantes se orgulham quando matam pessoas ou mandam pistoleiros de aluguel para matar seus inimigos ou qualquer pessoa que seja lhes contra. Na fala, o Felipe fez uma ligação entre morte e poder “*Eu acho que quando eles matam uma pessoa... eles se sentem... (pausa) poderosos por causa... por causa de ‘Ah!!! Eu matei esse cara, aí... eu posso matar mais outros caras (ênfase na entonação imitando uma pessoa que tem muito poder)*.” (91). O controle da vida, bem como a possibilidade da provocar a morte torna-se um instrumento de controle e submissão. Ele é claro sobre o papel que tem a morte para os Narcotraficantes de drogas, tornando-se numa ferramenta para atingir seus objetivos criminosos, bem como a utilização da violência como estratégia para alcançar status e reconhecimento dentro do grupo.

Felipe diz “*Eu posso matar mais outros caras*” além da empolgação que se percebe na forma dele falar, parece que existem outros índices que anunciam concepções sobre valores observados durante as narrativas no menino. Embora as colocações sejam mais distantes do

núcleo emocional de experiências pessoais de Felipe, concepções sobre valores surgem nitidamente. Os valores do *ingroup* e o papel das ações de poder para ganhar reconhecimento são muito importantes na perspectiva de Felipe. No caso, as ações de poder estão vinculadas a violência, exclusão e morte. Poder e competição também fazem parte das falas do Felipe. Matar mais, quebrar recorde representam o papel e a importância de estabelecer padrões, regularidades, formas de expressar a violência em nossos contextos culturais “*Ah!!! (ênfase na entonação, exclamação) eu quebrei o recorde de matar policiais’ e aí o resto do parche diz ‘Uiiii!’*” (91). O poder não é apenas uma questão de dirigir ou orientar, através da violência, as decisões de pessoas ou grupos, mas também significa apresentar indicadores que demonstram a capacidade de causar dano aos outros, e mostrar os limites que podem ser transgredidos para alcançar os objetivos que uma pessoa ou grupo têm estabelecido. Ele aqui como que reforça este importante traço de nossa cultura: o que vale mesmo é ter poder, de fato e também simbólico.

Felipe deixa claro que os atos de violência têm por objetivo criar medo, pânico e terror em outros, estabelecendo o papel do poder “*aí, ele quer que os outros acreditem que devem temê-lo... (ênfase em ‘medo’)*” (93). Contudo, ele também fala do papel do grupo de pares na definição dessas ações de violência, pois diz que o sujeito busca se destacar no grupo, e derrubar um avião surge como prova máxima de poder.

O poder que gera medo e violência acaba subjugando toda uma sociedade, fato que parece algo muito sério para ele (95), o que sugere que o poder da violência pode ter sido internalizado nas concepções e valores da vida diária da sociedade colombiana. O uso do terror, de machucar pessoas, sem se importar se eles fazem parte ou não dos conflitos sociais “*Eles usaram uma bomba dentro do avião...? (tentando confirmar se o pesquisador sabe do assunto) porque todo mundo acreditava que ele estava acima de tudo (ênfase em ‘acima de tudo’) e que ele [Pablo Escobar] fazia o que ele queria*” (95). Todos devem sentir medo daquele que inflige a dor e o sofrimento, que tem o poder de vida e de morte sobre os demais. Medo, morte, violência tornam-se recursos essenciais para que alguém seja considerado poderoso diante dos outros.

## Trecho #8 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
96	Pesquisador “Eu vou te perguntar mais uma coisa sobre esse assunto. Você diz que por causa das crises familiares, eu me lembro disso, e inclusive nós conseguimos ouvir isso no vídeo que estávamos assistindo, a respeito do fato das crises familiares fazem com que, esses meninos que depois irão tornar-se criminosos, fujam de casa e entrem no mundo dos bandidos.”
97	Felipe “É...”
98	Pesquisador “Por que as crises familiares...? O que é que têm...? Como assim esse assunto das crises familiares? Me explica. Felipe “Exemplo, tipo assim, uma pessoa. Temos uma família rica, quer dizer esse é o assunto, é uma família que tem grana, aí o pai perde o emprego. <b>A mãe foi demitida e a família tem problemas econômicos. Aí, os filhos... os filhos, como eles estavam acostumados com o dinheiro e a gastar, gastar, gastar, gastar,</b> aí, quando a família está em crise e não tem dinheiro, então os pais dizem 'bom gente, a gente está numa fase difícil, família, mas... mas nós vamos tentar arrumar outro emprego' (fala com tom de voz como alguém que dá conselhos para outra pessoa). Aí, às vezes o trabalho que os filhos conseguem arrumar é de entregador de pizza, eh... Entregador... tipo assim não é?. <b>Aí os filhos, não aguentam, não aguentam, mas isso não é assim não, por exemplo, na minha idade, não consigo aguentar isso... e claro eu sou demitido... não é?...</b>
99	

**(Hesitante).** Tipo... isso que eu estou falando é na idade da puberdade (diferente entonação, que parece indicar que não faz parte da vida dele). Por exemplo, aí... aí... e nós estamos falando de meninos de treze, quatorze, quinze anos. Aí, eles dizem: 'Eu odeio não ter dinheiro', aí, começam os conflitos em casa, brigas, até que os filhos arrumam suas coisas e vão dormir e bem cedinho eles saem de casa e vão embora... Aí, os pais começam a se questionar 'o que eu fiz de errado? **Eu dei tudo para o meu filho, estou tentando manter eles e agora eles estão saindo de casa' ou, às vezes, não é, porque o menino começa a se tornar viciado em drogas e cai no alcoolismo,** aí os pais começam a falar para ele 'você vai largar as drogas, e eu sei que você vai sair dessa... você tem que largar esse negócio... têm que parar... e você vai parar mesmo de consumir essa porcaria' (usando tom de voz imperativo). Aí o menino não obedece os pais, começam a roubar e matar outras pessoas... aí, a mãe não tem outro jeito senão mandar ele sair de casa.”

---

## Análise

Nesse trecho Felipe fala sobre como crises familiares têm implicações na vida das pessoas. Apresenta uma história sobre uma família que tem problemas econômicos “*A mãe foi demitida e a família tem problemas econômicos. Aí, os filhos... os filhos, como eles estavam acostumados com o dinheiro e a gastar, gastar, gastar, gastar*” (99) e cujos filhos gastam o dinheiro da família, mas nos momentos de crise econômica eles não conseguem se adaptar (por causa dos empregos que arrumam) e acabam se tornando viciados em drogas e finalmente viram ladrões. Durante a conversa Felipe diz que as questões econômicas criam dificuldades nos relacionamentos familiares. Cobranças, críticas e brigas entre pais e filhos, e isso faz com que os filhos acabem saindo de casa. Felipe dá como exemplo uma família rica. Ele diz que o dinheiro pode se tornar um elemento que acaba destruindo a família (crise econômica).

Posteriormente, Felipe diz que o fato de ter que se esforçar e trabalhar gera uma crise nos filhos dessa família. Ele diz que “*Aí os filhos, não aguentam, não aguentam, mas isso não é assim não*” (99) não conseguiram se adaptar diante de uma experiência dessas. Isso pode ser interpretado como uma forma de descrever que pessoas que ao longo da vida foram criadas em contextos onde não existem limites e restrições econômicas, podem ter grandes dificuldades para encarar situações onde o contexto é modificado radicalmente. Ele menciona que os filhos não podem suportar o fato de não ter dinheiro, mas de repente ele fala na primeira pessoa e diz “*por exemplo, na minha idade, não consigo aguentar isso... e claro eu sou demitido... não é?... (Hesitante)*” (99). Essa mudança repentina no discurso sugere que ele pode ter estabelecido algum tipo de relação com a história dele e com o que estava descrevendo sobre essa família.

Há vários momentos de ambiguidades, oscilações e hesitações nas falas de Felipe. Além disso, existem inconsistências e variações nas falas que mostram a luta e oscilação nos posicionamentos de si do menino. Isto sugere a presença de processos de regulação afetiva em sua narrativa. Tais processos parecem ter um papel importante na construção de sentidos e significados sobre o certo e o errado, sobre regulações de caráter ético. Parece que as suas ideias e posicionamentos vão sendo organizados durante a narrativa (microgênese), mas também podem se interpretar como expressões sobre a construção de sistemas que vão nortear as práticas, ações e valores. Igualmente esses significados parecem guiar as trajetórias ontogenéticas como resultado de processos de internalização/externalização de concepções acerca de valores.

No final da fala, Felipe diz que sair de casa é um fato que contribui para eles se tornarem em criminosos “Eu dei tudo para o meu filho, estou tentando manter eles e agora eles estão saindo de casa’ ou, às vezes, não é, porque o menino começa a se tornar viciado em drogas e cai no alcoolismo” (99). Pode-se identificar aí o valor que Felipe dá ao grupo familiar na organização de valores e projetos de vida por parte dos filhos. A família parece ser concebida como espaço central de regulação afetiva e social.

### Trecho #9 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
102	Pesquisador “Bom... há pouco tempo falávamos desse assunto, mas agora vamos conversar sobre o assunto da justiça. O que você acha... vou te lembrar de uma situação que aconteceu na brincadeira. Você lembra que houve um momento que a gente combinou para fazer o final da história... aí o pai matou o traficante e nesse momento eu perguntei para vocês se ele tinha que ir para a cadeia. Antônio disse “não”, você disse “sim”... mas que ele estava...” (espera que Felipe complemente a frase)
103	Felipe “em um momento de desespero”.
104	Pesquisador “Isso. Seria justo que ele fosse para a cadeia ou não?”
105	Felipe “Pois... nesse momento... eu acho que...”
106	Pesquisador “O que você acha?”
107	Felipe “ <b>Nesse momento que eu já dei uma esfriada... eu acho que sim... ele deveria ir para a cadeia. Como eu disse antes, matar uma pessoa não tem justificativa</b> ”.
108	Pesquisador “independentemente de quem faz isso?”.
109	Felipe “ <b>Sim... independente de quem fez isso... seja bom ou mau. Aí, tipo assim, os policiais que mataram o Pablo Escobar, eles também... toda essa galera vai para a cadeia</b> ”.
110	Pesquisador “Uhum sim... esse é um ótimo exemplo”.
111	Felipe “É... aí é que eu começo a me perguntar...”.
112	Pesquisador “Esses policiais não vão para a cadeia?”.
113	Felipe “Aí é que fica a dúvida... (entonação de interrogação) porque tem um momento onde a pessoa tem agido de forma muito ruim... <b>Aí, eles prendem esse cara, aí ele foge, aí prendem ele de novo e ele foge... não tem jeito... tem que... tem... que matá-lo...</b> mas (entonação que pode se interpretar como “não existe outra saída nesse caso)”.

### Análise

No que diz respeito à justiça, Felipe foi perguntado se achava certo fazer justiça com as próprias mãos. O pesquisador lembra ao menino o que ele disse na sessão lúdica com os bonecos. Naquela ocasião Felipe disse que o pai deveria ir para a cadeia por ter matado o assassino por vingança, porém, Felipe disse que o pai deveria ir para a cadeia, mas que o personagem matou porque estava em um momento de desespero.

O uso do verbo esfriar por parte do Felipe (107) indica que ele pode ter se apropriado de formas de agir, decidir e refletir acerca de situações críticas. É necessário que a pessoa possa se regular e, assim, ter mais controle sobre as emoções para não agir impulsivamente “*Nesse momento que eu já dei uma esfriada... eu acho que sim... ele deveria ir para a cadeia. Como eu disse antes, matar uma pessoa não tem justificativa*” (107). Ele já havia mencionado sobre a contagem que fez (67), e também sobre as dificuldades que têm os criminosos para se regular afetivamente (55).

É interessante como analisa os policiais que mataram o Pablo Escobar “Sim... independente de quem fez isso... seja bom ou mau. Aí, tipo assim, os policiais que mataram o Pablo Escobar, eles também... toda essa galera vai para a cadeia” (109). Ele diz que os Policiais deveriam ir presos, porém depois de ele dizer que os Policiais também devem ir à cadeia ele entra, mais uma vez, em hesitações e oscilações nas colocações. Ele diz que se um criminoso é

capturado e, em seguida, foge da prisão, e isso se repete muitas vezes, o melhor que pode acontecer será então matá-lo “Aí, eles prendem esse cara, aí ele foge, aí prendem ele de novo e ele foge... não tem jeito... tem que... tem... que matá-lo” (113). Segundo Felipe, os policiais terão uma justificativa para matar o criminoso e não serem culpados pela morte dele: “não tem jeito... tem... que matá-lo”. Surgem nessa fala vários aspectos que vale a pena analisarem. Felipe torna-se ambíguo e hesitante no discurso, parece que ele não consegue saber como se posicionar no tocante à morte de criminosos, ele parece não ter clareza sobre o que deveria ser a coisa certa ou errada. Ele já tem falado sobre a justificativa que existe para matar uma pessoa em outros momentos (107 e 140), mas no caso do narcotraficante, ele acha que os policiais poderiam sim matá-lo. A Justiça e quem faz justiça parece estar relacionado com o poder, com as pessoas ou instituições que tem o poder.

As narrativas de Felipe parecem deixar em evidência as dinâmicas do *Self* dialógico – diálogos intrapsicológicos – e a emergência de posições de *Self* que expõem diferentes posicionamentos, resultantes de valores culturais diversos (‘não matar jamais’ *versus* ‘como solucionar na prática o caso de bandidos e assassinos’). Todas essas contradições e complexidades terão efeito sobre as concepções que irão prefigurar os sistemas de regulação afetiva, os processos de internalização/externalização de crenças, afetos e de construção permanente de valores ao longo da ontogênese da criança.

## Trecho #10 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
128	Pesquisador “Você estava atuando como a pessoa que invadiu a casa... mas o que você acha, por que essa família, no meio dessa confusão toda, não pensou em chamar a polícia?”. Felipe “Eu acho que... mais do que... a gente... nessas alturas, como eu disse antes... nesses momentos... <b>eu sei que a gente tem que se acalmar... (entonação indica certeza do fato de ter que ficar calmo) e eu sei que a gente tem que dar uma esfriada, se acalmar...</b> pensar bem o que a gente está fazendo porque se você se mexer de forma errada... isso pode se tornar numa fatalidade para qualquer um dos membros da família....
129	(pausa) mas... <b>mas nesses momentos a gente quase que perde a consciência (pausa)</b> . Quer dizer, a gente, tipo assim, porque assim... vamos dar um exemplo. Em 2012, quando o mundo está acabando... no filme... a gente não pode ficar assim “Ai!! Se está acab... se está acabando o mundo... vamos devagar.... vai lá! (falando vagaroso e com tom irônico)”. Pesquisador “Entendi”
130	Felipe “vai... tem que caminhar devagar... porque cuidado via tropeçar...’ e a terra está se abrindo na sua frente e você diz “vai... vamos lá” (falando devagar... com ironia ) não (muda a entonação e fica mais enérgico) eu... eu ...nesse momento eu corro, até posso pegar um brinquedo que eu goste e vou sair correndo... quer dizer, isso tem a ver com a história.”
131	Pesquisador “Você disse que a gente perde a consciência... quer dizer... nesses momentos a gente não reage pensando, mas sentindo? É isso mesmo?”. Felipe “É”
132	Felipe “Pois é... por exemplo, se eu... como eu disse antes... <b>se alguém estivesse assaltando a minha casa, a primeira coisa que eu vou fazer é atacar o ladrão</b> ”.
133	Pesquisador “Muito bem... e outra pergunta. Você acha que essa família poderia ter reagido de outra forma?”. Felipe “Acho que sim”.
134	Pesquisador “Como poderia reagir essa família? Quer dizer... a gente já sabe o que foi que eles fizeram. Você, hoje, olhando o que aconteceu na brincadeira... o que você acha que eles deveriam ter feito? Ou isso que eles fizeram era a coisa certa?”. Felipe “Não... não... não... vou repetir... perdão (sorriso) por ser tão chato assim e repetir e repetir de novo”.
135	Pesquisador “Não tem problema”.
136	Felipe “ <b>Matar uma pessoa não tem justificativa</b> . Eu... nesses momentos... pensando... agora que dei uma esfriada. Eu fugiria desse lugar”.

## Análise

No começo da entrevista Felipe tinha falado que ele iria ligar pedindo intervenção da polícia, por causa da invasão do criminoso na casa. No entanto, o pesquisador chamou atenção sobre o fato de ninguém ao longo da sessão lúdica sugeriu ligar para pedir ajuda. Felipe começa dizendo que as pessoas têm que manter a calma “*eu sei que a gente tem que se acalmar... (entonação indica certeza do fato de ter que ficar calmo) e eu sei que a gente tem que dar uma esfriada, se acalmar...*” (129). De novo as colocações do menino enfatizam o controle emocional e a internalização de formas reguladas, mais racionais de agir, deixando claro que em situações críticas as pessoas têm que se autorregular. Contudo, pouco depois de ter dito que a pessoa tem que se acalmar, diz que “*mas nesses momentos a gente quase que perde a consciência.. (pausa).*” (129). A perda da consciência parece indicar que para Felipe, no momento em que acontecem ações violentas, as pessoas não agem seguindo critérios racionais, mas emocionais, não conscientes. Afirma que “*se alguém estivesse assaltando a minha casa, a primeira coisa que eu vou fazer é atacar o ladrão*” (134). Embora ele tenha suas concepções sobre as formas certas de reagir em contextos específicos (como uma invasão de um ladrão), Felipe parece ter clareza que os contextos abrem um leque de possibilidades para que as emoções tomem conta das formas como o indivíduo encara situações críticas.

Após o pesquisador lhe perguntar se o que a família fez foi a coisa certa (140), ele diz que “*matar uma pessoa não tem justificativa*”, e acrescenta que ele escaparia do lugar. Mais uma vez temos um exemplo de narrativa ambivalente e contraditória. Neste caso, ele não admite que haja justificativa para matar uma pessoa, mas antes que ele tinha dito que os policiais poderiam matar um ladrão. No entanto, também podemos notar que a criança reconhece o papel das emoções, como um fator importante nos processos de regulação das ações.

## Trecho #11 Entrevista

TURNOS	INTERAÇÕES
154	Pesquisador “Bom, há um momento... nós demos outro final da história, e nesse final o pai... atira e mata o traficante de drogas para se vingar. E essa é a coisa que eu acho mais interessante, porque a vingança está ligada à justiça, tem a ver com a morte e violência... aí. (pausa) ... este pai fez a coisa certa... se vingando do traficante de drogas?” Felipe “(silêncio inicial) Não... Não... (pausa) <b>Se eu fosse ele eu iria procurar um orelhão, o mais próximo...</b> ou um celular e teria chamado a polícia porque hm... eles são realmente os responsáveis, aí você tem que deixar.. se eles irão matar essa pessoa ... ou se eles vão deixar ele na cadeia. Quer dizer... porque você não tem essa autoridade, entendeu? Ou seja, tipo assim, <b>eu não posso chegar e matar o cara que está na esquina assim porque eu quero, não</b> e ... (gesto que expressa que uma forma de capricho... ‘eu quero’). Por exemplo, o policial, ele pode agir assim (matar o cara da esquina) se ele tiver uma justificativa. Tá me entendendo...? Mas estamos falando de um policial (no sentido de aceitar que ele tem autoridade para fazê-lo). Ok? Aí, mas não ... eu ... eu ... eu teria chamado a polícia porque eu sei que a polícia iria ficar responsável pelo que está acontecendo”.
155	Pesquisador “Mas, antes você me falou sobre a consciência... a... 'a gente perde a consciência' Você acha que existem momentos que vale a pena se vingar de alguém? ...tipo... o que você me contou sobre o que o teu colega de sala te fez lá na escola. Vale a pena se vingar?” Felipe “Não... não... (suspirando) porque sinceramente eu acho que <b>se eu me vingar de alguém (mudando a entonação e com expressão de tristeza no rosto, olhando para o chão) fica... fica manchado (no sentido de comprometido, maculado)</b> da mesma forma que a outra pessoa que gerou o problema. Aí, se uma pessoa vem me ofender... se... <b>se vem para me dar um tapa no rosto eu não posso dar de volta...</b> bom... de poder, claro que eu posso... <b>mas estando eu consciente de que se eu der de volta eu estou aceitando o jogo que ele quer eu jogue</b> , e como diz a minha mãe ‘ <i>para pelear se necessitam dos</i> ’ (para brigar é necessário que estejam envolvidas, no mínimo, duas pessoas)”.
156	
157	

## Análise

A vingança foi o tema discutido ao final da entrevista. Após terem observado juntos o vídeo, ele e o pesquisador pergunta sobre a vingança como um ato de justiça. Inicialmente fica em silêncio e após disso responde “*Não... Não... (pausa) Se eu fosse ele eu iria procurar um orelhão, o mais próximo*” (154). No entanto, antes, na entrevista, Felipe disse que iria reagir (124) “*segurando um copo de vidro ou talvez uma faca, mas não uma faca não porque quem sabe eu vou me cortar com a faca*”. Assim, existem contradições e ambivalências quanto às formas de encarar situações críticas. Tais ambiguidades revelam o contínuo processo de construção e organização de posições de si, diante de situações violentas. Este é um processo dinâmico, pleno de vaivém, e de mudanças.

Felipe atribui à autoridade policial a decisão de vida ou morte daqueles considerados criminosos: “*eu não posso chegar e matar o cara (...) o policial, ele pode agir assim*” (155). Segundo Felipe, existem pessoas que são responsáveis por pegar ou matar os criminosos.

Quando questionado o desejo de vingança por parte de uma pessoa, Felipe suspira e responde que “*se eu me vingar de alguém (mudando a entonação e com expressão de tristeza no rosto, olhando para o chão) fica... fica manchado (no sentido de comprometido, maculado)*” (157). Parece aqui ressurgem algumas emoções associadas às experiências de Felipe. As falas, junto com suspiros e expressão de tristeza, podem sugerir que existe algum vínculo entre o que ele está dizendo e as experiências que ele já teve. Isso não significa que estamos atribuindo diretamente algo aconteceu na escola, mas podem, sim, estar relacionadas. “*se vem para me dar um tapa no rosto eu não posso dar de volta.*” (157) Felipe diz ainda que “*mas estando eu consciente de que se eu der de volta eu estou aceitando o jogo que ele quer eu jogue*” (157). Isso indica que tem procurado construir estratégias de relacionamento baseadas na capacidade de se regular e não partir para a briga, ou criar confusão.

Em resumo, as narrativas de Felipe sugerem um menino que tem internalizado concepções de valores construtivos, associadas à necessidade de regulação de ações, que inclui inibir emoções violentas e atos impulsivos, e promover formas construtivas de resolução de problemas. É muito interessante identificar a forma como ele se refere a estratégias para regular tanto emoções como pensamentos. Antecipar as consequências (o fluxo de ações ao longo do tempo) é um aspecto que se destaca na fala do menino. Regular ou inibir emoções ou pensamentos que podem se tornar aceleradores de dificuldades, bem como inibir falas e ações que possam acrescentar problemas frente a situações críticas é uma constante preocupação.

Além disso, muitas de suas colocações sobre os temas da entrevista sugerem uma relação com seus próprios medos sobre o que parece viver diariamente na escola (157).

### 3.3 - Análise Integral dos Casos: Colômbia e Brasil

#### Análise dos Casos - Colômbia

##### *CASO FELIPE – (C1)*

Ao observar o espaço de significações expressas por Felipe, tanto na entrevista como na sessão lúdica, podemos identificar vários significados que parecem ser recorrentes na emergência e organização de campos afetivo-semióticos orientadores.

Como já foi visto, Felipe é uma criança que parece viver uma situação de tensão e ambivalência no que tange a aspectos importantes de sua vida. São situações que parecem estar no limite e ameaçam se quebrar, e que emergem o tempo todo nos posicionamentos que ele assume com respeito às expectativas da família, a fatos acontecidos na Escola e a necessidade de reconhecimento e destaque pessoal. Dúvida, incerteza e tensão versus fazer a coisa certa no contexto certo parece se tornar em um grande peso na forma como ele compreende e enfrenta a realidade.

A posição que sua mãe tem a respeito dele estudar em uma escola elitizada, bilíngue e, ainda mais importante, e o seu desejo de que o filho tivesse relacionamentos com pessoas importantes (poder), parece tornar-se grande carga emocional para Felipe. A situação conflituosa vivida pelo irmão mais velho, que decidiu não mais estudar nessa mesma escola faz parte desse campo de significações tensas e ambivalentes. Não sabemos as razões pelas quais seu irmão mais velho decidiu não continuar o ensino médio nessa escola, mas, segundo a mãe, esse período significou um forte estresse emocional para a família inteira. O irmão mais velho terminou o ensino médio em uma escola religiosa (também de prestígio), mas, ao contrário da escola anterior, a população de alunos era mais heterogênea em termos de recursos econômicos.

No caso de Felipe, identificamos cinco aspectos relevantes carregados de afetividade e centrais na configuração de seus posicionamentos durante a entrevista e a sessão lúdica. São os seguintes:

Poder como controle social.

Sufrimento e *bullying* na escola.

Personagens representativos de poder.

Dinheiro e bens materiais.

Papel central da experiência familiar, das emoções/sentimentos e da autorregulação na determinação das características individuais.

O poder parece exercer grande fascínio sobre Felipe. Ao longo da sessão lúdica foi possível claramente identificar ações que expressam explicitamente o poder. Tanto na sessão lúdica, quanto na entrevista falas e ações relacionadas a controle e poder foram verificadas. Ele procurou, de forma insistente, ficar com o boneco armado (turno 145, sessão lúdica), e foi bem-

sucedido. No começo da sessão ele pegou o revólver e agiu várias vezes para chamar atenção dos colegas e da menina que estava observando a sessão lúdica, turnos (24), (27) (35). Foi ele quem sugeriu chamar o boneco armado de “narcotraficante” (turno 122). O poder, compreendido como possibilidade de controle sobre tudo e sobre todos, pareceu se constituir em forte campo afetivo-semiótico a orientar as ações de Felipe. Para ele, o poder assumiu a forma de um relacionamento assimétrico com os colegas, e ele, além de incorporar o personagem armado, passou a liderar a criação da história a ser dramatizada na brincadeira. Uma hipótese aqui seria de que o fato dele ser vítima de *bullying* na escola, bem como ter menos dinheiro (poder) do que seus colegas pode favorecer esse tipo de posicionamento compensatório expresso em suas ações e interações na sessão lúdica. Também sua família parece promover significados sobre a importância dele se envolver em contextos onde há pessoas poderosas e influentes. Esses valores familiares expressos de forma verbal e não verbal podem, certamente, levar à canalização e posterior internalização do significado do poder sob a forma de signo promotor.

Quanto ao sofrer *bullying* na escola, a entrevista não permitiu aprofundar aspectos específicos da história do Felipe diretamente relacionados ao *bullying*. No entanto, sua narrativa permitiu esclarecer alguns dos significados que ele coconstruiu ao longo de sua trajetória de vida. Inicialmente, devemos lembrar o desejo de sua família, especialmente de sua mãe, de que ele possa fazer parte de contextos de poder. Ele oscila e é ambivalente sobre como lidar com situações de *bullying*, mas em geral diz não entrar em confronto com os colegas de sala (turno 157, entrevista). Os valores da família internalizados e o que, talvez, as pessoas falem a respeito do *bullying* parecem causar grande estresse emocional no menino.

Parece, então, surgir uma necessidade de se referir a personagens que têm grande reconhecimento social e poder, como o narcotraficante Pablo Escobar (o terceiro aspecto de destaque que temos proposto). Felipe menciona, com ênfase na expressão: “*Ah, Pablo Escobar!*” (turno 6, entrevista) e na brincadeira, afirma: “*Um mafioso!*” (turno 120, sessão lúdica). Sua preocupação com a popularidade de figuras de poder parece resultar da forte pressão dos colegas de sala, que o desqualificam e atacam com frequência (turno 67, entrevista). Felipe sugere que, para ele, a violência é uma forma bem sucedida das pessoas atingirem seus objetivos. Ele expressa isso na brincadeira quando menciona a extorsão: “*Filhos, dinheiro, casa e um pequeno narquillo [narcotraficante] está extorquindo eles, ou seja, está pedindo grana...*”; “*Então, está extorquindo a mulher (a mãe da família) como alvo da extorsão, então ele (narcotraficante), ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer*” (turno de 171, sessão lúdica). Também aponta para a relação entre poder e violência na entrevista: “*É... Ele quer mostrar para os outros que ele é poderoso, tipo assim, aí, ele quer que os outros acreditem que devem temê-lo, ou seja, tipo... ‘Uiii!!Esse cara matou’.. tipo o Pablo Escobar.... Você se lembra que na novela, ele mandou derrubar um avião da Avianca?’*” (turno 93,

entrevista). Neste trecho ele diz que o Pablo Escobar mandou explodir uma bomba em um avião e, desse modo, ele matou mais de cento e cinquenta pessoas. O poder de vida e de morte sobre os outros é aqui apresentado como exemplo nítido da relação entre controle e poder.

Felipe fez, portanto, referências a personagens que representam pessoas poderosas, que não têm problema em recorrer a atos de violência para atingir os seus interesses. No caso da sessão lúdica, insistiu em buscar o controle das armas (principalmente no começo da sessão) e se empenhou para ficar com o boneco armado, insistindo várias vezes: “*Eu, eu, eu!!!, não deixando Antonio pegar o boneco*” (turno 145, sessão lúdica).

O outro aspecto relevante importante observado na brincadeira e na narrativa de Felipe foi o dinheiro e os bens materiais. Estes aparecem várias vezes, muitas relacionadas ao personagem do narcotraficante. Normalmente, na Colômbia, o narcotraficante está relacionado com ostentação e luxo desproporcionado. Os narcotraficantes além de terem dinheiro e bens, demonstram o seu poder através de ações violentas como amedrontar, matar, e coagir as pessoas: “*Bom, porque eu acho que todo mafioso e traficante de drogas, ele não usa o dinheiro para coisas boas, mas para coisas ruins, tipo pagar as pessoas para... como dizem as pessoas más... pagam para outros e mandam eles para fazer ‘vueltas’ [gíria que significa matar os inimigos], para se comprar coisas de luxo e para dar propina e assim por diante, coisas ruins*”. (turno 43, entrevista). Usam a violência para que as pessoas acabem agindo da forma que ele quer, ou seja, a violência é usada como instrumento eficaz de controle social. A relação de dominação-submissão parece se relacionar, para ele, a contextos onde o dinheiro e a violência garantem o controle e a realização de metas pessoais. O dinheiro pode ser usado pelas pessoas para não apenas para a aquisição de bens materiais, mas também para comprar as ações e desejos dos outros (propinas, assassinos de aluguel, eliminação dos inimigos).

Salientamos que isso não significa que Felipe construa relacionamentos dessa maneira. Insistimos que o que vale destacar é a maneira como ele se posiciona diante de situações que envolvem significações de violência e poder. Tais posicionamentos são por ele expressos nos contextos da sessão lúdica e da entrevista. No caso da brincadeira, os graus de liberdade das regras são muito mais amplos, e ele dramatiza situações de grande violência, como extorsão e assassinato. Sua atuação na brincadeira e sua narrativa na entrevista, tomadas em conjunto, sugerem os processos de significação que parecem ativos no caso deste menino.

Tudo indica que Felipe precisa se defrontar com a contínua tensão existente entre a situação econômica da sua família e a condição econômica mais privilegiada de seus colegas de escola e que nos temos identificado como o quinto aspecto relevante. Este desequilíbrio, ou tensão, parece estar relacionado com o *bullying* que sofre na escola, e o fato é que Felipe parece não ter os mesmos recursos que os colegas. Isso pode ser inferido de sua narrativa, especialmente quando ele se expressa de forma dicotômica e maniqueísta sobre as relações entre ricos e pobres “*Bom... já vi muita gente que não tem grana, mas que eles preparam uma*

*refeição com café com leite e um pão todos os dias e mesmo assim eles são pessoas boas e muito humildes (faz mudança na entonação, ênfase de coerência na palavra 'humildes'). Mas, eu não estou querendo dizer que pelo fato da pessoa ser rica, ela tem que ser sarcástica e tipo assim má, não... Mas... hm... sinceramente algu... muit... a maioria dos ricos eles são vaidosos, assim, não dividem o dinheiro, se importam apenas das coisas materiais”* (turno 47, entrevista). O maniqueísmo como uma forma de expressão de campos afetivos hipergeneralizados descreve possíveis relações do tipo *ingroup/outgroup* que ele pode estar vivendo no contexto escolar, o que dá origem à análise elaborada que ele faz sobre a tensão existente entre ricos e pobres.

Felipe parece se defrontar, na prática, com seus próprios valores a respeito do diálogo e do respeito, e isso se expressa na sessão lúdica. Surge aí uma ambivalência sobre como se posicionar diante do que ele sente e do que acha certo. Suas ações revelam a enorme tensão em que ele vive, e que alimenta os campos afetivo-semióticos que têm ativamente internalizado em suas relações com os outros, ao longo de sua própria história pessoal na família e na escola, onde cada contexto sugere valores, regras, ações e emoções específicas.

No que diz respeito às emoções, o menino indica que estas desempenham um papel muito importante na regulação das ações: *“Eu estava na escola e um amigo... eu fui sentar e ele tirou a cadeira para eu cair e aí ele me disse: ‘ha ha (risos), estúpido!’ (tom de desprezo). Então eu olhei para trás (sic) e nesse instante ... quer dizer... se nesse momento meu cérebro tivesse saído de férias, eu teria acertado um soco nele e teria jogado ele contra a parede (tom da raiva e irritação). É isso que eu teria feito nesse momento. Mas, eu respirei fundo, contei até dez, aí ele olhou para mim e disse: ‘Ah! Você não é capaz de encarar, não é?’ (de novo tom de desprezo), aí, eu virei de costas para olhar ele e disse ‘você vai continuar a recolher frutos ruins, no final das contas você vai acabar comendo um tomate podre. Até mais!’.* E eu fui tranquilo e em silêncio e ele não tinha como responder ao que eu disse” (turno de 67, entrevista). Em relação aos personagens da brincadeira, Felipe disse *“Eu acho que... mais do que... a gente... nessas alturas, como eu disse antes... nesses momentos... eu sei que a gente tem que se acalmar... e eu sei que a gente tem que dar uma esfriada, se acalmar... pensar bem o que a gente está fazendo porque se você se mexer de forma errada... isso pode se tornar numa fatalidade para qualquer um dos membros da família.... (pausa) mas... mas nesses momentos a gente quase que perde a consciência (pausa)”* (fala sobre a vingança do pai, turno 129, entrevista). Nos dois trechos, Felipe destaca a importância do autocontrole, e a possibilidade (usa até o termo “fatalidade”) de a pessoa perder o controle em um momento de desespero. Dá grande importância, assim, às fortes emoções causadas por situações de violência, e sugere o esforço necessário para ele manter o autocontrole e a calma. Em relação aos dados do estudo, ele se apresenta bastante racional na entrevista, mas na brincadeira sempre recorreu a interações violentas. Podemos supor que existam oscilações a respeito de como significar e encarar situações violentas, como de fato agir e reagir em relação às pessoas em contextos de violência.

## CASO ANTONIO – (C2)

Antonio se posiciona e significa a brincadeira e as questões da entrevista de forma diferente. Sua família tem excelentes condições econômicas, o pai tem uma fazenda e um agronegócio em crescimento e sua mãe é dona de casa. Ele estuda em uma escola particular de orientação católica, e sua mãe está em casa o dia todo. No período da tarde, ela o acompanha para as aulas de tênis e de golfe, em um clube particular da cidade.

Durante a sessão lúdica, Antonio fez várias tentativas para se posicionar com alguma liderança e controle na brincadeira. No entanto, parece que ele não estava muito interessado no uso das armas dos bonecos (embora ele tivesse tentado de ficar com o boneco armado no momento que o pesquisador perguntou sobre quem queria ficar com ele), principalmente em situações onde seu boneco pudesse ficar exposto a uma troca de tiros com outro personagem. Somente no final da sessão lúdica, ele realizou uma ação usando uma arma, mas em um contexto que não envolvia troca de tiros: ele apenas preparou uma emboscada para o narcotraficante. Durante a entrevista, Antonio foi participativo e fez comentários bem interessantes, levando-se em conta os objetivos desta pesquisa.

No caso de Antonio, foi possível extrair, com base nos dados da sessão lúdica e da entrevista, cinco aspectos relevantes, que podem ter atuado como campos afetivo-semióticos relevantes. São os seguintes:

Fazer a coisa “certa”.

Motivação orientada para o poder.

Importância atribuída às experiências familiares, às emoções e ao afeto.

Possibilidade de mudança nas pessoas.

Relações entre pobreza e violência.

Fazer a coisa “certa” surge como um aspecto de destaque que parece orientar as intervenções de Antonio, e está presente tanto na brincadeira quanto em sua narrativa durante a entrevista. Este princípio se revela em momentos específicos da sessão onde o Antonio enfatiza a necessidade de se fazer e se falar o que é moralmente certo. Ele pede, por exemplo, para os colegas se comportarem diante da fala do pesquisador e não continuar com os risos marotos (turno 97, sessão lúdica).

Antonio parece racionalizar as ações e situações que se fazem presentes na sessão lúdica e na entrevista. Ele parece julgar o contexto e destaca aspectos que se referem à justiça e a moralidade. Por exemplo, como relatamos no sumário da brincadeira dos meninos colombianos, antes da apresentação do boneco armado eles iniciaram uma encenação do estupro da boneca, analisado anteriormente. ao dizer, no turno 178 da sessão lúdica a seus colegas “*Que história pode é essa?*”, Antonio interrompeu a encenação e questionou os colegas sobre a imoralidade da cena que estavam criando no faz de conta. Sua intervenção acabou sendo bem-

sucedida, pois a brincadeira tomou um novo rumo, especialmente com a introdução do boneco armado pelo experimentador. Adiante, (turno 183, sessão lúdica), ele também criticou com veemência o colega por ter tirado as calças do boneco. Devemos nos lembrar de que ele já tinha convidado aos colegas para agir corretamente em relação aos risos marotos (turno 97, sessão lúdica) e às cenas que envolvem a situação que levou finalmente à cena do estupro da mulher (turno 178, sessão lúdica).

Antonio se empenha a atuar como uma criança que faz a coisa certa, agindo de acordo com as regras e princípios do dever moral. Parece que ele não quer ser percebido como uma criança fora da linha, que aja, ou seja, conivente com comportamentos socialmente inaceitáveis. Há uma grande preocupação nele pela ordem moral e pelo equilíbrio, e também pelas ações que podem levar uma pessoa a apresentar maus modos ou maus hábitos.

Antonio, também, indica em seus aspectos relevantes uma motivação orientada para o poder, especialmente sob a forma de dinheiro. Durante a sessão lúdica, ele inicialmente disputa com Felipe, tentando pegar, o telefone de brinquedo, e depois, também disputa o boneco que tinha a arma. Em ambos os casos, perdeu para Felipe. Mas enquanto Felipe se concentra em ser a figura de um poder imposto pela violência e controle social imediato, Antonio se fixa na posse permanente do dinheiro. Ele pegou o dinheiro e o manteve sob seu controle ao longo de toda sessão. Recusou-se a abrir mão do controle do dinheiro em diferentes momentos, inclusive quando o narcotraficante lhe exigiu o dinheiro (turno 335, sessão lúdica). Também se recusou a dar o dinheiro para o avô, quando Daniel argumentava que o avô deveria ser a pessoa que tinha o controle do dinheiro. Diante do pedido do Daniel, porém, Antonio acabou dando apenas algumas notas para ele, mas não abriu mão do controle total do maço de notas de dinheiro. De acordo com a mesma lógica de controlar o dinheiro (poder), no momento em que o ladrão ameaça invadir a casa da família, Antonio decide se esconder debaixo da mesa, levando com ele o dinheiro e o colocando dentro de suas calças. Finalmente, ele pediu (ele era o pai do menino) para seu filho fugir do lugar.

Antonio, ao contrário de Felipe, procura evitar confrontos violentos na brincadeira. Apenas uma vez posiciona seu personagem para atirar no bandido, e quando o faz, ele não expõe seu personagem a riscos desnecessários. Em vez disso, ele cria uma estratégia e busca proteção usando um carro como escudo para lhe permitir a chance de atirar no narcotraficante, sem risco de vida para seu personagem.

Durante a entrevista Antonio indica a centralidade do dinheiro para ele. Por exemplo, no turno de número (48) da entrevista ele diz sobre o dinheiro que “*Significa comida, significa tudo*”... (silêncio e depois ênfase na entonação, falando num tom de voz mais alto). No entanto, logo em seguida ele parece refletir sobre o que diz e acrescenta, “*Embora nem tanto, porque os sentimentos valem mais do que o dinheiro*”. Esta aparente ambivalência em seu posicionamento sobre o dinheiro pode ser resultante de processos de socialização moral presentes na cultura

familiar e da sociedade que tendem a condenar a ambição excessiva e ganância, com base em um discurso frequentemente religioso, onde o amor é considerado mais importante que o ouro.

Percebemos que Antonio parece procurar se posicionar de forma a equilibrar a relação entre a busca pelo poder sob a forma de dinheiro e a moral familiar. No entanto, tudo indica que para ele o dinheiro vem a ser um valor muito mais forte e definitivo. Ou seja, ele o valoriza como um elemento bem mais importante na vida das pessoas e, talvez, em sua própria vida.

Para Antonio, pessoas como o narcotraficante, que não têm família ou laços afetivos de apego, acreditam que é através da busca de dinheiro que eles podem alcançar a felicidade (turnos 50 e 58, entrevista). Mas depois afirma que é um erro de apreciação por parte dessas pessoas porque, para ele, na verdade, o dinheiro não garante a felicidade (turno 64, entrevista).

Também identificamos a importância que o menino atribui às experiências familiares, às emoções e ao afeto. Ele faz isso buscando diferenciar e definir ações certas e erradas. Diz que as razões pelas quais uma pessoa acaba se tornando um ladrão estão relacionadas a contextos violentos ou *“ressentimento”* (turno 104, entrevista), que surge como produto de *“surras”* por parte dos pais (turno 22, entrevista). Isso, segundo ele, acaba gerando ódio e tem como resultado a formação de *“traumas”* (turno 22, entrevista). Ele também diz que a violência pode resultar da falta de *“sentimentos”* nos relacionamentos e vínculos significativos com a família. Quando o pesquisador lhe perguntou se fazia sentido o narcotraficante matar a esposa, Antonio destaca a questão do trauma psicológico dizendo *“eu acho que não seria tão justo assim, porque existem coisas psicológicas que afetam as pessoas”* (turno 518, sessão lúdica).

Ele propõe, porém, em sua narrativa, que os afetos podem levar as pessoas a agir de forma violenta mesmo quando não existem traumas familiares. São as fortes emoções que surgem em situações particularmente difíceis, como no caso do pai que matou o narcotraficante. Neste caso, o pai ficou transtornado após saber que o narcotraficante tinha matado sua mulher.

Para Antonio, parece haver clareza no que tange às formas pelas quais as pessoas constroem seus relacionamentos familiares. Ele reconhece o importante papel desempenhado pelo apoio emocional e pelos laços emocionais com a família nos processos de desenvolvimento individual, e assim, nas trajetórias ontogenéticas das pessoas.

Outro aspecto importante que notamos no diálogo com Antonio tem a ver com a possibilidade de mudança nas pessoas. Segundo as colocações que fez durante a entrevista, ele acredita que existem mecanismos para o narcotraficante receber *“apoio”* e, dessa forma, superar a situação em que vive (turno 102, entrevista). Ele destacou, especialmente, o trabalho dos psicólogos: *“Eu diria para ele conversar com essas pessoas e fazer psicologia”* (turno 88, entrevista).

Embora Antonio tente racionalizar e se guiar por regras morais compostas por sentidos e significados internalizados ao longo dos processos de canalização cultural presentes, especialmente na sua família, seu senso de justiça parece ser afetado pelo contexto e por razões

que se encontram na base de ações imorais, como ocorre no caso do assassinato perpetrado pelo pai, que mata o assassino de sua esposa. Neste caso, a busca de justiça por parte do pai, querendo matar o narcotraficante, teve origem no fato de que ele ficou “louco” por causa da raiva, uma forte emoção. O pai estava se sentindo muito mal e sem saber como enfrentar a morte da esposa acabou desenvolvendo um “tumor”, metáfora física criada por Antonio: “É... porque aconteceu a mesma coisa com o pai do que o que aconteceu com o traficante de drogas [que desenvolveu traumas de infância]. Eu acho que teria se formado um tumor rapidamente (ênfase em ‘rapidamente’) no momento em que o traficante de drogas matou a família dele. Ele sofreu muito, mas ele não sabia como mostrar seus sentimentos e, de uma hora para outra, ele enlouqueceu.” (turno 154, entrevista). O excesso de emoção criou um tumor (possivelmente maligno, fatal) que levou ao pai a enlouquecer e, por causa disso, matar o narcotraficante.

Levando em consideração o que ele tinha acabado de falar, Antonio inicialmente hesitou no que tange a avaliar se o pai deveria ser preso ou não (turno 154, entrevista). Vale salientar que a hesitação sobre o que seria certo e sobre como a pessoa estava se sentido emergiu claramente. Ele avalia de forma diferente as ações do pai e as ações do narcotraficante (turno 486, sessão lúdica) “*porque [o pai, afinal] matou um cara mau*”. Ele acaba dizendo que o pai deveria ir para a cadeia, mas que ele estava sofrendo e estava arrependido e, inclusive, rezando (turno 496, sessão lúdica). Seu diálogo é caracterizado pela hesitação “*Não, nem tanto... Bom, na verdade eu acho que sim, porque é uma falta muito grave*” (turno de 144 da entrevista). Vale notar, entretanto, que ele fornece indicadores de que o tempo na prisão como punição só deve ser usado no caso de bandidos, no caso específico, o narcotraficante.

O último ponto que queremos sublinhar nas narrativas e nos posicionamentos de Antonio se refere à relação entre pobreza e violência (último aspecto relevante analisado). Neste caso, o menino se posiciona reconhecendo outros elementos que estão envolvidos no fenômeno da violência, e que se situam além da visão preconceituosa de que a pobreza financeira é a causadora da violência. Ele diz que (turno 115, entrevista) “*às vezes as pessoas não tiveram uma boa infância, eles não tiveram a chance de compartilhar esses momentos com a família deles. Isso é ser pobre. Quer dizer, nós não somos pobres apenas economicamente, os traficantes de drogas também são pobres de sentimentos quando eles guardam ressentimento*”. Ele identifica, assim, que outras coisas além do dinheiro, como os laços afetivos e sentimentos positivos, atuam como fatores importantes e têm impacto sobre a vida das pessoas.

#### **CASO PEDRO – (C3)**

Pedro é um menino de classe média que pertence a uma família de pais profissionais. Ele mora com os pais e o irmão caçula. Seus pais enfatizaram que o filho devia frequentar uma escola que parecesse mais com uma família e não com uma grande escola. Segundo eles, em uma escola grande o filho acabaria se tornando apenas mais um aluno da turma.

Durante a sessão lúdica, Pedro foi inicialmente um pouco retraído. Contudo, em alguns momentos, e principalmente no final da sessão, ele se envolveu e participou com comentários que muito enriqueceram a dinâmica do roteiro e dos diálogos ocorridos durante a sessão. Pedro teve maior participação no final da sessão, e se envolveu principalmente a partir do momento em que o pesquisador começou a fazer perguntas sobre o que tinha acontecido durante a brincadeira. Na entrevista, porém, ele agiu de modo menos expressivo a respeito dos seus posicionamentos.

No que tange a Pedro, temos identificado, com base nos dados da sessão lúdica e da entrevista, cinco aspectos relevantes, que parece agir como campos afetivo-semióticos relevantes.

A divisa entre estereótipo e preconceito.

Uso dos opostos para explicar a realidade (Dicotômico).

Avaliação e significações sobre o dinheiro.

Compreensão da origem das ações do narcotraficante.

Relações entre pobreza e violência.

Durante a entrevista, surgiram com frequência ideias sugestivas de separação, exclusão, e distanciamento social, e estas parecem estar localizadas em zonas de fronteira entre estereótipos e preconceitos. Isto também foi verificado em outros casos, tanto no Brasil quanto na Colômbia. Esse é o primeiro dos aspectos relevantes que temos identificado no caso de Pedro.

O segundo aspecto importante que temos identificado nas narrativas de Pedro tem a ver com a frequência com que ele apresenta argumentos opostos, do tipo “ou isso, ou aquilo”, sem maior elaboração. A oferta de soluções opostas para as questões parece ser uma linha de base para ele avaliar ou julgar a realidade. Um dos exemplos que encontramos no caso de Pedro é “*Aí, há as famílias que tem essas formas de agir e aí, as crianças acabam se tornando traficantes de drogas em famílias, mas também tem famílias que não gostam (ênfase na entonação)*”.

Pedro parece se orientar por aspectos relevantes que permitem posicionamentos sobre questões referentes à moralidade sempre avaliando as ações em termos de suas consequências materiais, especialmente avaliando os castigos e/ou as recompensas, algo que pode se vincular com as características do estágio pré-convencional à la Kohlberg. Por exemplo, quando perguntado sobre o uso da violência, ele diz que “*Porque algumas pessoas podem se machucar, hum... também podem te pegar e te levar para a cadeia por causa dos ferimentos que você faz nessas pessoas, elas podem ficar gravemente feridas e tipo... isso*”. (turno 122, entrevista). Pedro diz que as consequências físicas da ação (fugir, matar ou machucar) parecem determinar a condição de bem ou mal, independentemente do significado moral dessas consequências. No exemplo, podemos ver a busca para evitar a punição (fugir ou machucar). Existe uma clara

deferência ao respeito às regras, essa deferência não emerge a respeito de Pedro à ordem moral, mas existe por causa da possibilidade da punição pela autoridade.

Outro aspecto importante que se destaca em seu caso se relaciona com a forma como ele avalia e significa o dinheiro. Avaliações e significados sobre o dinheiro são associados a punições e recompensas, e a posicionamentos dicotômicos excludentes (bom ou mau) a respeito dos julgamentos morais como mostramos no exemplo a seguir *“Porque às vezes o dinheiro é bom e às vezes é ruim. Por exemplo, caso você fique doente, o dinheiro serviria para cuidar a saúde, mas às vezes o dinheiro pode causar ansiedade e dizer: ‘Eu preciso de mais dinheiro...’* (turno 87, entrevista).

Outro dos aspectos relevantes que temos identificados em alguns posicionamentos predominantes e que parecem basear-se na forma como ele compreende a origem bem como as razões que estão por trás das ações do narcotraficante: ele não menciona, como os colegas, o papel das emoções, sentimentos ou traumas como explicação para a criminalidade ou violência *“porque a família... geralmente porque alguém fez mal para ele, aí que ele queria se vingar da família ou porque ele precisava de dinheiro para a família dele,”* (turno 39, entrevista). Não há indicadores de que ele considere importantes outras dimensões da vida do sujeito, como nos casos de Felipe e Antonio. Ele faz colocações bastante simplistas, por exemplo, *“... hm... problemas familiares causados por ele, pelo traficante. Os problemas, geralmente são causados por ele e isso faz com que a família tenha que impor medidas enérgicas e peça para ele sair de casa e não morar mais com eles”* (turno 146, entrevista) seus processos de significação, pouco elaborados, pode ser justificado pelas formas de canalização cultural específica presentes em seu processo de desenvolvimento. Seus pais, com nível escolar avançado, possivelmente utilizam linguagem mais elaborada, e Pedro, na entrevista, se esforça em utilizar conceitos sofisticados sem sucesso. Ele tenta se apresentar diante do pesquisador como alguém que faz análises complexas, porém parece não contar com os elementos experienciais suficientes e necessários para dar consistência a suas ideias. Isso permite que muitas de suas colocações durante a entrevista fiquem reduzidas a uma análise muito mais simples, de caráter dicotômico e maniqueísta.

Vale destacar as falas de Pedro a respeito das características pessoais e familiares o ladrão. Quando perguntado sobre onde o narcotraficante morava, ele descreveu o lugar como *“muito pobre... porque lá, eles têm outras gangues para brigar e... assim... atirar nas outras pessoas”* (35). A descrição está vinculada com a atribuição de características negativas, de natureza geral, ao lugar e a seus moradores, um lugar afastado e longe de sua realidade (*“lá”*). Pedro reitera sobre um lugar *“pobre... lá fora... claro que não é bem assim, pobres mesmo, mas com casas danificadas...”* (35). Para ele, a violência parece estar associada a gangues e ausência de policiamento, diz que nos bairros pobres não têm polícia *“porque lá tem mais membros de gangues... por causa de que tem menos policial”* (37). A ausência da polícia sugere que neste

lugar o Estado e a Justiça não fazem parte significativa da vida cotidiana, é um lugar situado à margem da sociedade, onde prevalecem grupos que utilizam a violência. Pedro utiliza o advérbio “lá”, que indica uma diferenciação entre eles – lá *versus* eu – cá. Este advérbio se relaciona com a criação de fronteiras entre *ingroup/outgroup*, e tem o potencial de gerar estereótipos e preconceitos. As dicotomias expressas por Pedro são muito frequentes (ver turnos de 45, 89, 102, 120 e 127 como exemplos representativos), e tudo indica que ele não consegue ultrapassar uma condição dicotômica que possa lhe permitir a chance de atingir outros níveis explicativos. Um exemplo que ilustra essa característica surge no momento que o pesquisador perguntou se as pessoas que têm problemas financeiros pensam na possibilidade de roubar. A narrativa no Pedro é a seguinte (turno 89, entrevista): “*Alguns não... outros vão fazer. Porque... algumas pessoas não, porque... eles têm mais pensamentos bons, aí eles dizem ‘bom... vamos em frente... Eu vou continuar a trabalhar para conseguir mais dinheiro’*” e mais na frente ele expressa o seguinte “*tem mais chances de se tornar [falando dos narcotraficantes], mas, há algumas... muito poucas chances, a maioria tornam-se ladrões, assim pelo fato de eles serem pobres, como disse Felipe porque eles querem mais dinheiro do que os outros...*” (turno 138, entrevista). Esses são exemplos de situações em que o Pedro estabelece um padrão de avaliação dicotômico (maniqueísta) da realidade. Pensamentos bons ou ruins norteiam as ações dos sujeitos ou as poucas chances de não se tornar ladrão. Nessas narrativas ele sugere que as ações dos sujeitos podem ser explicadas mediante relações causais muito simples, que desconsideram a atuação de outros fatores. Ele parece centrado no seu posicionamento, e tem dificuldades em se colocar no lugar dos outros, o que aponta para certa restrição de natureza cognitiva (descentração), como apontaria Piaget. Por exemplo, quando perguntado sobre o caso hipotético de uma pessoa que não teria outra escolha a não ser matar alguém, Pedro insiste que “*Hum... não, isso é desnecessário*” e complementa “*Nunca é necessário... nunca é necessário você precisar matar uma pessoa*” (turnos 126, 128).

O conjunto das narrativas de Pedro nos leva a concluir que seu raciocínio seja compatível com o estágio pré-convencional proposto por Kohlberg. Isso não significa que aderimos à perspectiva kohlberiana do desenvolvimento, mas sim que suas falas apresentam características pragmáticas, ligadas à adequação ou não de uma ação diante de objetivos hedonistas.

Outro dos campos de significação no diz respeito dos posicionamentos de Pedro quanto ao narcotraficante, principalmente entre pobreza e violência. Durante a entrevista, foram feitas perguntas sobre como era a vida (a história) do narcotraficante. Coerente com o que tinha mostrado tanto sessão lúdica, como na entrevista, Pedro não mencionou aspectos emocionais ou os vinculou com a origem de suas ações. Embora no turno 91 da entrevista ele diz “*Outros, outras pessoas dizem... ‘Não... eu preciso de mais dinheiro... Eu preciso de mais dinheiro do que eu recebo do meu salário’*” (entonação de ansiedade). *Aí, eles pegam o dinheiro e começam*

*a roubar*” e haja entonação de ansiedade no que ele diz, ele não se refere explicitamente às emoções como aspectos subjacentes às ações.

Em resumo, parece que para Pedro a origem dos atos de violência está na personalidade da pessoa, é uma qualidade do indivíduo. Relações emocionais (negligenciadas por ele), não desempenhariam um papel importante. Principalmente, porque Pedro parece acreditar que as ações do indivíduo são inatas, e não dependem das relações afetivas (turno 41, entrevista) *“Talvez fosse de quando ele era criança (ênfase na palavra ‘criança’), ele já tinha essa ideia... e ele fazia chantagem, mas fazia chantagem às crianças, aos vizinhos e amigos dele no bairro”*. Aspectos afetivos e relacionais não foram considerados a qualquer momento como tendo influência sobre as ações do traficante.

Além de enfatizar a origem individual da violência, Ele também apresenta explicações sobre o papel da família possivelmente agindo como exemplo a ser seguido. Entretanto, faz isto sem efetivamente analisar a questão, o que não exclui a possibilidade de que ele acredite que a questão genética seja responsável pela tendência ao crime e à violência. Pedro simplesmente descreve que há famílias que podem estar envolvidas em atos criminosos, mas também é possível que hajam famílias que não atuem dessa forma. No turno 45 da entrevista ele diz: *“Hum... hum... que... (pausa) porque, pois há famílias que não são traf... não são traf... não são traficantes de droga e, assim, que gostam de extorquir, mas também há famílias que são desse jeito. Aí, há as famílias que tem essas formas de agir e aí, as crianças acabam se tornando traficantes de drogas em famílias, mas também tem famílias que não gostam (ênfase na entonação). Aí, talvez, o que aconteceu é que essa família era normal ... não mexiam com armas ou qualquer coisa assim, mas também pode acontecer que eram famílias que gostam desse negocio de pistolas e ... e ... de ser traficante de drogas”*.

O que verificamos, portanto, é que Pedro parece não acreditar que a família tenha influenciado psicologicamente as ações do bandido. Ele, na verdade, atribuiu ao próprio indivíduo o uso de chantagem desde criança, dizendo que ele começou a agir dessa forma desde a infância.

Também em sua narrativa, as situações violentas são apresentadas como descrições, o que sugere uma dificuldade por parte de Pedro em analisar situações complexas e mesmo se colocar no lugar dos outros. Por exemplo, ao definir violência diz que esta *“É uma maneira de matar... ou... deixar as pessoas mal. Hm... deixá-los jogados na rua com ferimentos fatais, com... inclusive, às vezes algumas pessoas morrem, com co... tem que tirar partes do corpo, porque eles são muito mal... aí, você entende por que a violência não é uma coisa boa”*. (turno 116, entrevista). A descrição inclui falar de ações e de suas consequências imediatas,, mas não inclui qualquer referencia a afetos E/ou motivações complexas. Tudo indica que neste momento de sua trajetória ontogenética, matar alguém parece se relacionar apenas a uma sequência de eventos e ações que podem ser consideradas como boas ou más de uma forma genérica.

Quando o pesquisador pergunta a Pedro sobre por que ele acredita que não é necessário matar uma pessoa, ele diz “Porque isso faz... você ficaria... você ficaria com cicatrizes e dor de modo que... ficariam no cérebro, ele que ficaria todo triste, preocupado por ter matado alguém. Além disso, fazer isso nunca seria necessário... porque matar alguém não é necessário, matar alguém significa quebrar alguma coisa, algo no presente seria quebrado”. (turno 129, entrevista). Para Pedro, portanto, o fato de matar uma pessoa cria no cérebro uma espécie de memória permanente, algo que não pode ser apagado nunca mais. Só aqui ele se refere às emoções, ausentes em grande parte da entrevista. Grande tristeza e preocupação são emoções que finalmente emergem na narrativa do menino, e ele afirma que matar alguém significa quebrar alguma coisa no tempo. Esta frase é bastante rica em significados sobre diversos aspectos da violência. O fato de matar alguém quebra o tempo ao gerar a morte da vítima, e esta quebra também representaria uma ruptura na vida de quem executa a ação de eliminar o outro. De forma poética, com muita beleza, Pedro nos revela aqui sua valorização da vida.

#### *CASO DANIEL – (C4)*

No caso de Daniel, devemos salientar a significativa mudança observada no menino do contexto da sessão lúdica para, depois, a entrevista. No decorrer da sessão lúdica, ele foi muito ativo e teve um lugar de destaque na organização e desenvolvimento do roteiro que o grupo construiu. Durante a entrevista, entretanto, ele se apresentou como uma criança passiva, cautelosa, e de poucas palavras. Parecia empenhado em se afastar do assunto, ou em evitar alguma situação, ou exposição.

Na discussão do caso Daniel temos identificado alguns posicionamentos relevantes. Os cinco aspectos relevantes vai nos permitir orientar as análises levando em conta os objetivos e aspectos teóricos envolvidos.

Marcante diferença entre ele e os colegas durante o roteiro e a entrevista.

Busca pelo controle das armas.

Cena isolada de violência instrumental (gratuita) e evitar falar de suas próprias ações.

A ausência de oscilações no que tange ao dinheiro.

Ontogênese da história familiar do narcotraficante.

Uma possível explicação pode ser o fato de o menino ter um histórico de visitas ao psicólogo ao longo da sua permanência na escola. Ele pode ter, assim, desenvolvido um receio em conversar com adultos e, de certa maneira, se expor nestes contextos. Além disso, existem alguns indicadores sobre a sua história pessoal e familiar que sugerem que esta história possa inibir sua fala sobre o tema: ao gerar ansiedade, esta dificulta Daniel a posicionar-se sobre questões de violência e desrespeito.

O primeiro dos aspectos relevantes que vamos analisar no caso do Daniel tem relação com a marcante diferença entre Daniel e os colegas em relação ao roteiro da brincadeira e à

entrevista. Primeiro, o personagem que ele representou durante a sessão lúdica (o avô) era muito reativo e agressivo contra os atos de violência (turno 281) “*Daniel, antes de atirar, pega o boneco (vovô) e procura o revólver. Daniel responde ao ataque dizendo ‘Morre!!!... Não se intrometa!’ (com entonação musical) e faz sons de disparos de metralhadora. Após isso, com entonação normal, repete ‘Morre!’*”.

Apesar dessa ação violenta na sessão lúdica, durante a entrevista Daniel buscou se ajustar aos critérios de desejabilidade social em relação ao adulto (pesquisador). Suas respostas eram sempre “certinhas”, ou politicamente corretas. Quando perguntado sobre matar uma pessoa quando não se tem escolha, ele disse que “*Isso é ruim, a gente não pode matar ninguém*” (turno 105), e, no turno 133, sobre as opções de não agir com violência, afirmou “*Sim, eles poderiam ter feito de outra forma. Bem, eles poderiam chamar a polícia, e que a polícia fosse cercar... e tomar conta disso*”. No turno 145, continuou a propósito da vingança, “*Bom, não... não está certo. Mas, a gente não pode se vingar das pessoas. Você pode, sim, mas consertar as coisas e dialogar com as pessoas...*”.

Esses dois exemplos ilustram seu interesse em se apresentar perante o pesquisador como uma criança que age de acordo com as regras, fazendo a coisa certa quando as circunstâncias o requerem. Os posicionamentos aparentemente contraditórios inferidos de suas ações na brincadeira e suas respostas na entrevista sugerem que as pessoas (e as crianças, em especial) vão vivendo experiências, posicionamentos e internalizando diferentes valores e princípios morais ao longo de sua trajetória ontogenética, e que os processos de construção de sentido vão se dando de forma dinâmica e ambivalente. Esta hipótese será mais bem elaborada adiante. No caso de Daniel, ele parece se defrontar com a uma história pessoal caracterizada por mudanças de parceiro por parte da mãe, instabilidade econômica e dificuldades pessoais. Entretanto, o fato de se perceber avaliado, e diante de um psicólogo que faz pesquisa, o menino se tornou particularmente inibido, sendo assim difícil estabelecer até que ponto Daniel acredita no politicamente correto, ou apenas enfeita o seu discurso para agradar o pesquisador. Sabemos que os significados vão orientar a maneira como o sujeito constrói suas relações com a realidade e estabelece vínculos e valores, como sistemas semióticos de antecipação contra a imprevisibilidade do futuro que então orientam as suas ações. Inseridas na cultura, as crianças interpretam e se apropriam, a seu jeito, os múltiplos sistemas de valores culturais, transformando-os em parte integrante de sua cultural pessoal que passa a nortear suas emoções, formas de atuação e o estabelecimento de relações com os outros.

A sessão lúdica certamente provê grande labilidade em relação às barreiras de regulação da ação, afinal são contextos interpretados como “brincadeira”. Daniel, porém, agiu na sessão com muita violência na forma de encarar situações críticas. Em certas ocasiões, diante de alguma ameaça, ele reagia com utilização das armas, dando tiros nos outros, sem qualquer

tentativa de diálogo, observadas algumas vezes em seus colegas. Ele não procurava outras alternativas para enfrentar situações críticas.

O segundo aspecto que vamos destacar é sua busca de controle de armas. Daniel disputou com Felipe as armas de brinquedo desde o começo da sessão (no turno 26, “*Daniel aponta a arma na direção da Mariana*”). Durante o desenvolvimento do roteiro, as armas tiveram um papel central nas representações de poder e na busca de liderança. A disputa pelas armas fez parte de um conjunto de significações que se referiam não apenas à brincadeira, mas também à maneira como os papéis dos personagens eram construídos. Ressaltamos que tanto os personagens, como o roteiro, foram criados pelas crianças. Isso fez com que as ações, significados e sentimentos expressos na situação lúdica se referissem a aspectos das vivências e dos sentidos subjetivos dos meninos que participaram.

No caso do Daniel temos outro aspecto que pode se tornar em um aspecto fundamental na discussão: O uso da violência instrumental. Houve uma cena isolada e específica que aconteceu durante a sessão lúdica (situação à qual seus colegas não prestaram atenção alguma) chamou nossa atenção. Por um momento, Daniel ficou isolado das outras crianças e executou as seguintes ações (turno 303): “*Daniel ficou isolado de Antonio, Pedro e Felipe. Nesse momento Daniel diz (falando para si mesmo) “Aí, o vovô pegou a arma e atirou!”*, atirando na mulher (boneca-adulta) que estava cuidando dele. Faz o som dos tiros...”. O que pode ter causado esse tipo de violência gratuita? Por que Daniel criou uma cena com esse grau de violência? O que quis demonstrar com essas ações?

A mulher vítima da agressão era a mulher que estava cuidando do avô e, de repente, ela se torna objeto de violência por parte deste mesmo avô. É certo que a violência contra a mulher não apareceu apenas neste caso isolado, mas foi muito nítida na situação de “estupro”. Além disso, também no final da brincadeira, os meninos falaram que a mãe tinha sido assassinada. No caso da sessão lúdica na Colômbia, a mulher se tornou alvo recorrente de ações violentas como extorsão, estupro e assassinato.

Na entrevista, Daniel evitava aprofundar nas explicações sobre as ações das pessoas em geral, como por exemplo, “*‘Porque isso seria muito feio e eu não sei nada mais!’*. *Enfático na resposta*” (turno 109). Propomos como hipótese possível que Daniel evitava dar explicações sobre questões que exigiam a expressão de emoções e motivações relacionadas à violência em geral, e à violência de suas próprias ações durante a sessão lúdica. Tudo indica que ele deseja ocultar emoções e motivações difíceis de encarar, ou que nem mesmo estejam para ele totalmente conscientes, enfim, motivos e afetos que podem lhe envergonhar.

Ao longo da entrevista, ele não faz referência à raiva que o narcotraficante poderia sentir, nem à tristeza do pai por ter perdido a sua mulher. Tampouco são identificadas emoções nas falas do avô, exceto no momento da interação com a menina (quando ele deu o dinheiro para a neta). Nesse trecho da sessão lúdica, a voz do personagem tornou-se mais calma e até

mesmo tornou-se uma voz infantil. Emoções não emergiram ou foram descritas como elementos causais ou correlacionadas com as ações dos indivíduos. No entanto, como já mencionado, durante a sessão lúdica, principalmente nas situações mais críticas (ataque por parte do narcotraficante), ele respondeu da forma mais violenta possível.

O dinheiro foi identificado como outro dos aspectos relevantes que estão carregados de afetividade nos posicionamentos do Daniel. Ao contrário das outras crianças, Daniel não oscilou ou hesitou de qualquer forma sobre a questão do dinheiro. Seus posicionamentos foram muito firmes a esse respeito, sem contrapontos. Por exemplo, o pesquisador perguntou “*Quem tem dinheiro é feliz?*” e Daniel responde imediatamente “*Sim! (com convicção)*” (turnos 74). Parece que o dinheiro é um aspecto bem importante na vida do menino. O dinheiro emerge claramente identificado como um fator que gera bem-estar para ele e ele não sente dificuldade em expressar a significação que tem do dinheiro como algo que produz segurança: “*Pesquisador ‘Sim? O dinheiro permite alcançar coisas tipo... a tranquilidade?’ ‘Daniel balança a cabeça positivamente, reiterando que o dinheiro permite ter tranquilidade... Pesquisador ‘Bom... Por que o dinheiro é importante?’ e Daniel ‘Então, para pagar a água, luz... comprar... comprar um carro...’*” (turnos 75 a 78).

Os vários indicadores obtidos nesta pesquisa indicam que, na história pessoal do menino, o dinheiro não foi tão abundante como nos casos dos outros meninos. Sua história de vida, a ausência do pai, o fato de ter que morar na casa da avó, tudo isso pode se vincular com a emergência dessas significações associadas à valorização do dinheiro. O dinheiro parece representar para ele um importante instrumento de poder e obtenção de status. Isso pôde ser observado durante a sessão lúdica, especialmente quando ele fez pelo menos quatro tentativas de pegar todo o dinheiro com Antonio. Esse fato, controle do dinheiro, pode se relacionar com uma forma de dominação sobre os outros.

O último elemento relevante a destacar tem a ver com a forma como Daniel descreve a ontogênese e a história familiar do narcotraficante. Ele parece acreditar que as contingências externas são os fatores determinantes das ações do sujeito. Nos turnos 120 e 121 da entrevista, acontece o seguinte diálogo: “*Pesquisador ‘Então o que faz uma pessoa se tornar traficante de drogas ou assassino?’ ‘Daniel ‘Pois... bom... hum... uma pessoa obriga ele a se tornar uma pessoa má e aí ele se torna assim, desse jeito’*”. Daniel percebe a situação como se o sujeito não tivesse qualquer autonomia para decidir sobre si, e sobre seu próprio futuro. Considera que o sujeito é forçado a tornar-se um ladrão.

Ele também cita alguns dos comentários que a mãe faz sobre porque crianças mal comportadas na escola são expulsas de casa, e podem virar pessoas más: “*Minha mãe disse... que eles se tornam ladrões porque os pais os expulsam de casa por causa do estudo. Eles não prestam na escola e por causa disso os pais não querem ter mais eles em casa e aí pedem moedas e depois vão comprar cigarros*” (turno 423). Processos de canalização cultural, como a

internalização das mensagens maternas, podem ser aqui identificados, e orientam as falas de Daniel. São muitas vezes significações que enfatizam a ausência de autonomia dos sujeitos no sentido de mudar a sua própria história de vida, sendo carregadas de um determinismo cruel. Tais narrativas e posicionamentos permite-nos refletir a canalização de estereótipos e preconceitos, e o quanto estes estão profundamente relacionados à discriminação social.

## **Análise dos Casos – Brasil**

### ***CASO HENRIQUE – (B1)***

Certos aspectos da família de Henrique vão merecer especial destaque face ao tópico da presente tese. Seu pai trabalhava como funcionário público do sistema judiciário, e sua mãe é médica. Segundo Henrique, seu pai é evangélico, mas sua mãe não participa de qualquer igreja. O forte envolvimento religioso do pai é uma característica importante porque dá origem a uma voz identificável em algumas das falas e posicionamentos de Henrique, especialmente as que se referem a noções envolvendo valores e significados de natureza moral.

Como nos outros casos, foram identificados seis diferentes aspectos relevantes das ações que vão dar orientação aos posicionamentos de Henrique. Os aspectos que consideramos são:

Diferença marcante entre ações da sessão lúdica e na entrevista.

Uso da violência gratuita.

O papel das emoções nas ações do ladrão.

Noções religiosas que são orientadoras de estereótipos.

Ontogênese e história familiar do narcotraficante.

Posicionamentos diante da Justiça

Henrique mostrou-se muito interessado e, desde o início da atividade, engajou-se ativamente em sugerir temas, atribuir papéis, e liderar a organização do roteiro da brincadeira. Esse é o quarto elemento de destaque identificado. Desde o começo quis ficar com o boneco armado, símbolo máximo de poder naquele contexto, atribuindo-lhe o papel de ladrão. Henrique pareceu estar bastante interessado no controle e no poder. Reiteramos que, quando falamos de violência na sessão lúdica, temos muito claro o caráter de brincadeira de faz de conta da mesma. Na brincadeira, como espaço livre, os limites socialmente impostos sobre as ações são flexibilizados ao extremo. Mas as orientações que as crianças dão às ações de seus personagens, e os significados que criam em torno das histórias, são de grande interesse para a compreensão do universo semiótico-afetivo em que vivem e onde se coconstroem como sujeitos.

Henrique apresentou algumas características de liderança e teve ampla participação na sessão lúdica e na entrevista. Em primeiro lugar, é interessante analisar as diferenças observadas entre as ações e falas expressas na sessão lúdica e as colocações que ele fez durante a entrevista como o primeiro aspecto relevante a ser analisado.

Henrique parecia se esforçar em responder e se posicionar como uma criança que tem refletido com profundidade sobre os temas abordados durante a entrevista. O ladrão, o personagem representado por ele, agiu de forma muito agressiva e violenta durante toda a sessão. Ele era um ladrão, mas um ladrão que expressava significados importantes sobre o sentido e a compreensão da violência. Os exemplos a seguir mostram alguns desses significados “*‘Aí... passa a grana... põe a...’ . Vira-se para Paulo ‘aí você pegou a arma...’, volta para a brincadeira “põe a arma no chão, põe a arma no chão senão eu vou matar ele” falando para o boneco de Paulo*” (turno 270). A fala dele é totalmente contrária ao que ele propôs durante a sessão lúdica, mostrando-se cindido entre duas formas de se apresentar e de se posicionar. Assim como Daniel (c4), Henrique mostrou-se bastante violento na situação de brincadeira, e na entrevista, pareceu preocupado em apresentar argumentos focados principalmente na razão, no equilíbrio, enfim, suas falas eram sempre orientadas no sentido de que se deve fazer sempre a coisa certa, cultural e moralmente certa.

No entanto, durante a entrevista, ele se apresenta de forma bastante diferente. Seus posicionamentos, expressões e explicações mudam drasticamente. Aparecem aspectos religiosos que, como dissemos, parecem se tornar em indicadores da configuração de campos afetivo-semióticos orientadores importantes (signos promotores). Tais campos parecem orientar os significados criados por Henrique sobre a realidade de forma tal que ele possa prever ações, emoções e posicionamentos. Na entrevista, o pesquisador lhe pergunta se existem formas alternativas para a vítima reagir diante de situações críticas, sem o uso da violência, e ele diz “*Eu acho que existe uma forma melhor de encarar isso. Ele podia orar... pedir a Deus para dar força para ele... ou também ele podia chamar a Polícia para pegar o cara*” (turno 103). Depois, ele pergunta para Henrique sobre o porquê não foi ativada a polícia, e ele diz: “*É porque a maioria das pessoas pensa que é melhor ir atrás dele...*” (turno 105). É interessante observar, assim, que na entrevista, emergem possibilidades de mediação: Orar, pedir para Deus, ou chamar a polícia. Isto indica, de maneira bem interessante, como contextos geradores de reflexão, como os diálogos durante a entrevista, podem acionar argumentos e, quem sabe, novos posicionamentos, diante de determinadas situações.

O segundo aspecto relevante que queremos dar destaque tem a ver com a forma como as pessoas usam a violência gratuita. O ladrão, representado por Henrique, usa a violência não apenas como instrumento para atingir seus objetivos. Na primeira cena, o ladrão decide matar a menina que tinha fugido do assalto e que se refugiou na casa da criança que ficou de refém. Durante essa cena, (turno 350) Geraldo simula um diálogo entre mãe e filha. A menina está dizendo sobre o que está acontecendo e fala para a mãe sobre a invasão do ladrão na casa. Imediatamente, Henrique reage “*Henrique olha para Geraldo e olha para a boneca-menina sentada na mesa de jantar, faz um gesto de apontar com a arma e um som de tiro ‘Pah!!’*” (turno 355, sessão lúdica). O ladrão queria impedir à menina de continuar a falar e delatá-lo. A

segunda situação ocorre quando o ladrão quer deixar a casa e encontra que está cercado pela polícia. Ele toma de novo o menino de refém e, ameaçando matá-lo, sai para fora da casa e foge. Contudo, após alcançar o objetivo de ter saído da casa, ao invés de simplesmente largar o menino e fugir, ele decide atirar e matar o menino: “*Aí eu fui lá... eu peguei o menino... abri a porta... aí todo mundo começou a falar ‘Ah... larga ele... larga ele’, aí eu falei ‘vou atirar... atirar’ aí eu... tá bom.. aí... não deixa ele (Luiz atrapalha a fala do Henrique entregando o celular para ele) aí eu falei... não!!! Todo mundo tem que largar a arma primeiro... aí quando todo mundo largar a arma, eu matei ele (joga o boneco que tinha de refém no chão) e fugi*” (turno 549, sessão lúdica).

Outro exemplo de violência ocorre no momento em que o pai (interpretado por Paulo) procura ao ladrão para se vingar pela morte do seu filho “*Aí eu te peguei e te meti a rasteira (golpe que se mete no pé ou na perna para derrubar uma pessoa) peguei a sua arma... aí você foge... foge!*” e após isso, complementa “*É... pegou a arma dele... aí quando ele fugiu... eu dei um tiro na cabeça dele... ai ele cai... cai... cai...*”: (turno 700 e 703, sessão lúdica). Nas duas cenas, com o menino e com o pai, o ladrão executou as pessoas sem motivação aparente.

Durante o desenvolvimento do roteiro, Henrique recorreu à violência gratuita, criando situações onde o seu personagem (ladrão) mata pessoas (personagens) vulneráveis, que não têm a capacidade de reagir ou de se defender diante de um ataque. Já na entrevista, Henrique se apresenta como um menino que tenta se posicionar a partir de respostas certas. Em determinada situação, por exemplo, o pai da criança é rendido e desarmado por parte do ladrão. Embora o ladrão peça ao pai para fugir, ele depois o mata assim mesmo. A eliminação do outro, sem razão aparente, destaca-se nessa cena.

As emoções não surgiram de forma proeminente nas narrativas de Henrique como o terceiro elemento relevante que destacamos nessa análise. Contudo, há um momento em que ele faz referência explícita a elas. Ele explica que o desejo de vingança do pai da criança levou-o a procurar o ladrão. A narrativa é a seguinte: “*Ah... ele viu o ladrão matar o filho dele (o pai). Aí, ele ficou com ódio... rebelde... ou com vingança no sangue assim... e diz ‘Ah... eu vou me vingar dele’*” (turno 173, entrevista). Porém, a fala era sobre o pai do menino, mas não falou das emoções do ladrão. No entanto, as emoções emergem em outros momentos, principalmente quando ele fala do sofrimento que o ladrão ia experimentar pelo fato de ele ser preso: “*Na cadeia eles já sofrem... ele sofre já porque ele matou... roubou e fez coisa errada*” (Turno, 159, entrevista). Embora ele falasse das emoções, não fez ênfase muito forte a respeito dessa dimensão para explicar as ações dos sujeitos.

Os estereótipos surgem como o quarto elemento que surge nos posicionamentos de Henrique. No que diz respeito a ele chamar os ladrões de “*perdidos*”, bem como a relação disso com o arrependimento, identificamos duas falas na entrevista que descrevem esses significados. Sobre a vida do ladrão ele diz que é “*Íxi... perdida...Ah... não.. rouba... hum... essas coisas...*

*não tem Deus... aí complica”* ” (turnos 29-31) e depois ele fala sobre para que o ladrão rouba “*Ah... não sei... rouba para ter coisas... sei lá (rindo)... que tipo... ele era perdido... era pobre... e... ele foi lá roubar... foi roubar... mexeu com as drogas... aí perdeu*” (turno 49). Em ambos os trechos, Henrique parece se referir a uma pessoa que não se comporta de acordo com a moral (um ser devasso, de maus costumes), porém, surgem também significados que estão ligados ao sentido religioso e que se referem a alguém que não tem salvação ou esperança. De alguma forma, o que ele diz expressa a ideia de alguém que parece estar preso em uma situação específica e da qual pode ser muito difícil sair. A única opção parece ser a salvação através da religião.

Ligada à ideia de perdição, encontra-se o arrependimento. Esta noção foi encontrada na sessão lúdica e na entrevista. Para Henrique, sofrer na prisão pode levar ao arrependimento. Para ele, a ideia parece mais próxima de significados de natureza religiosa sobre o perdão, expiação e uma vida renovada, como expresso a seguir “*Têm alguns que sofreram... tipo se arrependeram e já devem ter passado pela Polícia algumas vezes. Aí, eles se arrependeram... porque não queriam ficar na cadeia de novo também... e também até por... se arrependeram assim... pedir desculpa para Deus... e tiveram consciência desse erro*” (turno 167, entrevista). Complementa a fala em 169 (entrevista) quando perguntado se essas pessoas têm como apagar o que eles fizeram no passado “*Tem como... ô! (ênfase na entonação para chamar atenção) ele pode fazer amizade com alguma pessoa assim... que ele não conhece, e ele conhecem num parque caminhando... a pessoa começa a se entusiasmar com ele... aí falam sobre Jesus... e aí ele vai na igreja... dá a vida dele para Jesus... e aí dá para ter uma vida nova já...*”.

Significados similares surgiram na sessão lúdica: “*É tipo assim ô... eu matei fulano de tal... aí você vai para a cadeia, aí depois que você sair da cadeia... pede desculpa a Deus... vai e vira evangélico... essas coisas assim e se você continuar vai...*” (turno 739, sessão lúdica).

A canalização cultural dos significados religiosos é outro dos aspectos de orientação afetiva que identificados nesse caso. Essas formas de canalização podem ser inferidas quando o menino considera as pessoas que roubam, ou agem de forma violenta, como sendo pessoas “*perdidas*”. Ele também menciona o “*arrependimento*”, sendo perdição e arrependimento conceitos básicos do discurso religioso. Estes conceitos/significados indicam a forte influência dos sistemas semióticos socialmente valorados no contexto social da criança, e o seu papel na emergência e configuração dos posicionamentos e valores da criança em desenvolvimento. Ocorrem diálogos muito interessantes sobre a origem da violência. Henrique explica o papel da família e da história individual na configuração dos significados que o sujeito vai construindo sobre o tema ao longo da sua trajetória ontogenética. Acreditamos que estas falas nos mostram claramente algumas das características dos processos de ontogênese dos valores nas crianças.

No que se refere a como Henrique identifica a história individual e familiar do ladrão (quinto aspecto relevante analisado por nós), emergem elementos comuns com a maioria dos

meninos da pesquisa, com exceção de Daniel e Luiz. A história de vida do ladrão para ele se associa com sofrimento, violência, e abuso, ele chegou até a se falar que o ladrão havia sido vítima de *bullying* escolar (turnos 51-53 e 57, entrevista). O reconhecimento de que as ações de um indivíduo não estão simplesmente relacionadas com uma condição imediata ou de maldade imanente ao ladrão deixa claro que Henrique identifica a presença de fatores que convergem, e levam as pessoas a se tornarem ladrões violentos.

O último aspecto que vamos considerar na análise, referente as formas como ele concebe e se posiciona diante dos sistemas de Justiça. Os significados que emergem nas narrativas de Henrique no que tange ao sistema de justiça e punição das atividades criminosas são muito interessantes. Para ele, a prisão é um lugar onde a pessoa deve sofrer. O sofrimento é que vai levar à pessoa ao aprendizado, podendo, depois disso, surgir uma mudança na pessoa. No turno 157 da entrevista ele diz “*É... mas o ladrão, como ele rouba... ele não tem que ficar o resto da vida na cadeia. Ele fica, assim, na cadeia... até ele aprender... sofrer e aprender. Aí, aprendeu... sofreu os anos que eles ficaram na cadeia e sai. Aí se fizer de novo... volta para ser preso... aí é outra atitude*”. Essa narrativa revela uma crença irracional, mas que ainda prevalece, de que a prisão, como lugar gerador de muito sofrimento, é uma experiência impactante que pode alterar atitudes e comportamentos do sujeito que vai preso. Henrique coloca esta crença de forma transparente.

No caso de Henrique, vale também destacar a forma como ele concebe a questão da justiça (terceiro aspecto relevante que iremos analisar), especialmente o sistema e as instituições encarregadas de fazer justiça no âmbito da sociedade. Ele analisa, por exemplo, o papel que as cadeias têm na punição das pessoas que infringem a lei. Esta é uma dimensão semiótica muito valiosa, porque mostra como as crianças percebem e compreendem o funcionamento do sistema social em que vivem umas sendo capazes de sofisticadas análises e elaborações, enquanto outras ainda uma visão bem limitada de seu funcionamento. Henrique evidenciou ser capaz de analisar a questão com maior profundidade que seus colegas brasileiros ou colombianos.

Henrique também identifica outros significados relacionados à justiça, como a fraqueza e irresponsabilidade das autoridades responsáveis pelo combate à criminalidade. Para ele, o boneco que tinha a arma poderia ter sido um ladrão ou um policial corrupto (turnos 748-750): “*Ele poderia ter virado um polícia ou um ladrão ou um policial corrupto*”. Depois, descreve uma situação específica “*Ah... ele vai lá nos morros e nas favelas... tipo... ‘dá o dinheiro aí’, aí o cara diz ‘não, não tenho dinheiro não’, aí tipo, ‘mata esse aí’... tipo policial ladrão... sim policial ladrão... que rouba e mata*”. Em resumo, as ações criminais não estão necessariamente limitadas às pessoas que agem fora das instituições responsáveis pela segurança da população. Ele reconhece que há pessoas que representam a lei, mas que também podem agir como criminosos.

## CASO GERALDO – (B2)

Estes foram os aspectos relevantes que parecem guiar as motivações e posicionamento no caso de Geraldo:

Despreocupação com o uso de bonecas e não bonecos por parte de Geraldo.

Posicionamentos sobre estereótipos e preconceitos.

História pessoal e familiar do ladrão e sua trajetória ontogenética.

Mudança de vida no caso do ladrão.

Relação estreita entre punir e aprender.

Ambiguidade na relação com o dinheiro

Geraldo é o filho de um pastor evangélico que tem graduação e Mestrado em Filosofia, obtidos em universidade pública. Sua mãe é profissional de nutrição e saúde, e ele vive com sua irmã mais velha. Geraldo foi muito ativo e fez várias propostas diferentes sobre temas e conteúdos para o roteiro durante a sessão lúdica.

O primeiro aspecto relevante que queremos notar tem a ver com uma qualidade do Geraldo. Ele usou bonecas mulheres e criou personagens importantes no roteiro da sessão lúdica. Vale sublinhar que Geraldo foi o único garoto que usou bonecas como personagens na sessão lúdica. Não houve outro menino na Colômbia ou no Brasil que utilizasse bonecas durante a sessão. Inicialmente, ele usou os bonecos-crianças (menino e menina) simulando o diálogo dos personagens e mudando a voz de acordo com o sexo. Posteriormente, no decorrer do roteiro da sessão lúdica, ele assumiu o papel da mulher policial que virou a mãe da menina, e a menina, que depois foi assassinada pelo ladrão. No caso da mulher policial ela parecia representar a lei e a ordem durante o roteiro, se tornou em uma espécie de heroína que tentou pegar o ladrão. Vale salientar aqui que este foi o único momento em que um personagem mulher se configurou como um herói (a heroína), durante as sessões realizadas na Colômbia e no Brasil. Isto porque em todos os demais momentos as mulheres eram as vítimas das ações violentas, em ambos os casos.

Na entrevista, Geraldo manifestou posicionamentos relevantes para o estudo do tópico deste trabalho sobre estereótipos e preconceitos. Este é o segundo aspecto relevante que temos indicado. O julgamento que ele fez da pessoa a partir de sua aparência: aqui ficou clara a presença de estereótipos sobre o que é ser um ladrão. Em outras palavras, o ladrão precisa se parecer fisicamente com um ladrão. Porém, aspectos que envolvem o preconceito também surgiram. Para Geraldo, o ladrão necessariamente teria de ser uma pessoa esquisita, e foi sua aparência que fez pensar que ele era um ladrão: “[Ele era ladrão] *Porque ele era meio esquisito*”. *Imediatamente ri, por alguns segundos, e diz ‘e tinha...’ e continua a rir*” (turno 15, entrevista). Os risos que expressa indicam algum tipo de evocação gerada pela própria fala. Ele acrescenta “*Ele tinha uma arma e ele parecia esses caras bêbados, drogados... tipo assim*” (turno 17, entrevista). Ele mencionou que o principal indicador para identificar que era o tipo

era um ladrão foi o vestuário (turno 19, entrevista). Estereótipos ressurgem neste caso (similar com o que aconteceu com Henrique), inclusive modificando a lembrança que Geraldo tem sobre o boneco<sup>20</sup>. A criação de indicadores de diferenciação e o estabelecimento de limites entre ele e os outros (*ingroup/outgroup*) traz à tona a questão dos estereótipos e preconceitos. A tensão entre preconceitos e estereótipos também é vista em outros domínios.

Nas falas de Geraldo também identificamos posições maniqueístas do tipo “*melhorar condições de vida... porque sem dinheiro é um mendigo... e ele não faz nada da vida, fica lá sentado... fazendo nada*” (turno 69, entrevista). Isto fornece elementos para se discutir e ampliar as relações entre estereótipos, preconceitos e discriminação. Tais posicionamentos maniqueístas estariam na origem dessas três categorias, e a ideia de que as pessoas possam ser capazes de mudança está profundamente associada a estes posicionamentos rígidos, sumários e avessos à noção de desenvolvimento humano. Entretanto, como em alguns dos casos das crianças colombianas, Geraldo vê algum espaço para mudanças quando se refere à participação de um psicólogo: ele propõe utilizar o psicólogo para o tratamento das pessoas que têm problemas com a lei.

Foi possível identificar alguns posicionamentos que fazem parte do terceiro aspecto relevante e que são expressos por Geraldo no que tange à história pessoal e familiar do ladrão e sua trajetória ontogenética. Ele o descreve como um homem adulto, entre trinta e quarenta anos (turno 25, entrevista) que mora sozinho em um bairro pobre e não tem família (turno 31). Aliás, ele não tem, nem parece precisar, de emprego “*Porque normalmente ladrão não trabalha (ênfase na entonação na frase ‘não trabalha’), senão não seria ladrão*”. Ele continua “*se trabalhar não vai precisar de (ênfase de novo na frase ‘não vai’) roubar a gente pra ganhar dinheiro*” (turnos 35-37, entrevista). Mais uma vez emergem falas sobre estereótipos a respeito das características de alguém que é ladrão. A pobreza é que gera o ladrão, ideia expressa pela maioria das crianças de ambos os países.

No entanto, Geraldo adicionou outros elementos na história de vida do ladrão que tornaram suas explicações mais complexas e ricas (turno 51, entrevista). Ele identifica importantes aspectos da história de vida que podem ter contribuído: a falta de afeto, dificuldades nas relações familiares e o papel de *bullying*. Segundo ele, “*Não se importam... só sabe bater nele... qualquer coisa, gritar... sabe... esses pais tipo bêbado... drogado... esse negócio (ênfase em ‘esses pais’)*” (turnos 53 e 59). A pobreza associada com aspectos da história individual e familiar explicaria a ausência de promotores da ação moral nesses indivíduos.

No que diz respeito à possibilidade de mudança de vida no caso do ladrão é o quarto aspecto relevante. Geraldo parece usar os significados canalizados pela família: “*Eu acho que na cadeia (ênfase em ‘cadeia’)... se alguém falasse com ele... ele poderia se tornar uma pessoa*

---

<sup>20</sup> O boneco tinha uma arma, mas no que diz respeito às roupas, não havia qualquer diferença na aparência física dos bonecos!

boa...” (turno 135). Quando perguntado sobre o que ele falaria com essa pessoa, disse “*Tipo... uma pessoa falar... de Jesus para ele (ênfase em ‘ele’), ele poderia ficar melhor*” (turno 137). Nota-se, aqui, a forte presença da voz do pai.

As falas de Geraldo também sugerem a relação estreita entre punir e aprender e que surge como quinto aspecto relevante. Assim como Henrique, Geraldo argumenta que o castigo na prisão pode gerar aprendizado “*Nossa... é muito ruim... mas.. se fosse... se fosse eu ia deixar (ênfase em ‘deixar’), tipo, ele seis anos na cadeia (ênfase em ‘cadeia’) para o cara aprender*” (turno 160, entrevista). Argumenta que o psicólogo pode desempenhar um papel importante neste processo “*Eu acho que, tipo, eh... ou deve ter um psicólogo pra falar com ele... pra deixar ele mais tranquilo... e aí quando ele mostrar que está bom (ênfase em ‘está bom’), aí a Justiça pode até soltar ele, mas tem que ter cuidado porque esses caras podem ser falsos e aí acaba enganando os policiais*” (turno 164, entrevista). Ou seja, existe sempre a ressalva de que o ladrão pode estar enganando a todos para sair da cadeia. A ideia de uma mudança real e genuína parece associada apenas à religião. Além disso, assim como Henrique, Geraldo acredita que a punição na cadeia é capaz de gerar algum aprendizado, mas não sabe o que pode ser aprendido, nem os meios para alcançar esse aprendizado. Assim, sua menção ao psicólogo fica meio difusa, pouco clara. Existe, assim, uma contradição, também presente no caso de Henrique: se acredita que punição, com pena de prisão, teria um efeito, gera aprendizagem e mudança. Mas, ao mesmo tempo, os meninos reconhecem que essa punição é ineficaz! Entretanto, a ilusão de punir como forma de mudar as pessoas ainda prevalece sob a forma de arraigada crença cultural que é canalizada para as crianças. Mas vemos aqui que mesmo as crianças já percebem o quanto esta crença não é verdadeira, apesar de subsistir na semiosfera cultural.

Em relação ao dinheiro (sexto aspecto relevante) ele diz o seguinte: “Hum... eu acho que sim... para ter uma casa (ênfase na palavra casa)... melhores condições de vida... porque sem dinheiro é um mendigo... e ele não faz nada da vida, fica lá sentado... fazendo nada” (turno 69, entrevista). Ele descreve a pessoa sem dinheiro como um “mendigo”, mas um pouco mais à frente diz “Amar a Deus é mais importante do que o dinheiro” (turno 80, entrevista). Geraldo se contradiz ao longo das falas, pois expressa sentidos/significados às vezes um tanto opostos sobre o dinheiro. Em algumas falas ele se posiciona de forma taxativa, mas às vezes hesita e oscila sobre seu significado. Essa oscilação é importante para considerarmos aspectos que tem a ver com a emergência de valores pró-sociais e antissociais.

### **CASO LUIZ – (B3)**

Nós consideramos cinco aspectos relevantes que guiam os posicionamentos, ações e emoções no caso de Luiz. Estes aspectos guiar-nos na análise de questões relevantes no caso:

Chamar à Polícia.

Preconceitos e estereótipos em relação ao ladrão.

Acreditar na violência justificada.

Mudanças nas trajetórias ontogenéticas.

Relações entre policiais e ladrões.

Luiz vive em uma família de classe média que parece ter um relacionamento bastante estável e não ter dificuldades financeiras. Não há indicadores de situações críticas que possam ter ocorrido na história familiar. Seu pai é dentista e a mãe é dona de casa.

Sua participação na sessão lúdica foi bastante limitada, com apenas algumas contribuições específicas durante a sessão. Talvez porque ele conhecesse apenas uma das crianças que participou da sessão (colega da escola), isso pode ter sido um empecilho para ele se sentir mais à vontade.

No início Luiz, como os colegas, sacudiu o boneco que tinha pegado procurando armas, o que ocorreu imediatamente depois que o boneco armado foi apresentado. A busca de armas é significativa, e descreve como esse objeto representa o poder, gerando diferentes papéis no roteiro da sessão. No entanto, as armas também são formas de se posicionar e de estabelecer o papel do menino no contexto da brincadeira. As crianças sabem que esses objetos facilitam o permitem o fluxo de certas interações baseadas no poder e no controle dos outros.

Luiz não participou plenamente da sessão lúdica. São exemplos de sua participação à compra do celular “*Aí, a gente ia ao shopping pra comprar um celular*” (turno 61, sessão lúdica), ou a distribuição do dinheiro para comprar as coisas “*Cada um tem uma nota de cem e bota na mão do boneco*” (turno 63, sessão lúdica); ou quando se associa com Paulo para atacar o ladrão: “*Mata ele que eu te cubro... mata ele que eu te dou um tiro*”. (turno 299). No geral, ele não foi muito ativo na sessão e por várias vezes parecia se sentir mais confortável como observador. Houve momentos onde ele se recusou a participar, ou mesmo fingiu mudança de voz “*Legal, então você fala (irônico)*” (turno 139, sessão lúdica). Aqui ele esclarece para os colegas que não irá fazer isso. Talvez por desconhecimento dos outros meninos, ele preferiu simplesmente assistir, se posicionando de uma maneira mais retraída (talvez por medo ou ansiedade).

O primeiro aspecto relevante de destaque relaciona-se com o pedido de ajuda para a Polícia por parte de Luiz. Ele foi o único menino dos dois grupos que, ao longo da sessão lúdica, sugeriu que os personagens deveriam chamar a polícia para resolver o problema. Em dois momentos distintos ele disse “*Polícia... Polícia.. estão me roubando!*” (turno 158, sessão lúdica) e “*Não, é que ela ia pegar o telefone para ligar para a Polícia*” (turno 373, sessão lúdica). Chamar a polícia parece ser uma busca ativa pela ordem, para resolver o problema sem o recurso imediato de violência entre os envolvidos. Contudo, ele não fez qualquer tentativa de ligar para polícia, e o surgimento da mulher policial se deu por outras razões, não teve nada a ver com uma ligação ou pedido de socorro.

Luiz também se refere a estereótipos e preconceitos em relação ao ladrão (segundo aspecto relevante). Ele é descrito como pobre e morador de favela: “*Eram casas de pessoas pobres e a casa dele era como essas casas, pobre também*” (turno 23, entrevista), desempregado. Segundo o Luiz, o ladrão não gosta de trabalhar “*‘Não... ele não gosta’ (ri)*.” (turno 39) e, depois, diz que o ladrão é um jovem de 19 anos. Essa descrição de pobre, sem emprego ou morador de rua foi comum a sete dos oito meninos que participaram da pesquisa. Ela encaixa nas características estereotipadas que são construídos na sociedade com o objetivo de definir aqueles que não pertencem ao *ingroup*, e que são considerados diferentes. Adiante na entrevista, emergiram indícios de que os posicionamentos de Luiz são norteados por pelo estereótipo de que todo ladrão é um tipo que utiliza a violência física. Quando perguntado sobre o que faz uma pessoa se tornar ladrão, ele disse: “*A violência? (com entonação de interrogação)*” (turno 79) e continua “*Ah... ele começa a sair batendo em todo mundo... brigando (ênfase nessa palavra)... aí uma hora ele vai e vira ladrão (ênfase em ‘ladrão’)*” (turno 81, entrevista). Em seguida, ele afirma que este é um problema estritamente individual e que o ladrão tinha essa tendência “*Desde criança*” (turno 83). Para ele, a história pessoal e familiar pouco ou nenhum impacto têm sobre o sujeito e suas ações e não está relacionada com o fato do ladrão se tornar um ladrão: “*Não, a família não tem nada a ver...*” (turno 85), ou seja, cabe apenas ao indivíduo a responsabilidade (turno 87, entrevista) “*Só dele!*”.

Pode-se afirmar que posicionamentos típicos de preconceitos se ancoram em explicações simplistas, de natureza maniqueísta e plena de carga afetiva na avaliação e julgamento das ações dos outros em termos absolutos. As nuances do olhar sobre o outro, sobre o contexto e o grau de responsabilidade das pessoas envolvidas ficam suspensos em um extremo do espectro das crenças e valores sobre as ações das pessoas. Para Luiz, o “mal” é uma condição imanente que pertence ao sujeito desde a infância, portanto, existem poucas chances de considerar o sujeito como alguém susceptível a mudanças.

Existe um terceiro aspecto relevante que analisar. Luiz parece aceitar a retaliação e a violência justificada. Ele argumenta que, se alguém zomba ou machuca o outro, o certo consiste em responder da mesma forma: “*Eu acho que sim... (fica em silêncio durante nove segundos) porque quando está tendo uma briga (ênfase em ‘briga’)... a pessoa vem te bater... você tem que se defender...*” (turno 127, entrevista). Ele justifica que ações violentas decorrentes de atos de violência são a melhor maneira de resolver as diferenças. Ao defender a reciprocidade na violência, porém, ele parece reconhecer o ciclo recorrente que está envolvido nesse contexto “*Violência produz o mal... porque todo mundo vai ficar agressivo*” (turno 121, entrevista). Em seguida, ele faz um relato de uma situação que parece tirada do contexto escolar, envolvendo *bullying*: “*Eu acho que ficar brincando com a cara do outro... ficar inventando tipo Ah...! apelido.... xingando... essas coisas*” (turno 123, entrevista). Ele argumenta que isso cria atos de violência (turno 125, entrevista), mas não avalia a contradição presente em seu próprio discurso:

a reciprocidade está ok, mas o ciclo de violência que ela gera não está. Suas explicações ficam assim simplistas e contraditórias, sugerindo a dificuldade de Luiz em termos de recursos explicativos.

Mudanças nas trajetórias ontogenéticas também parecem estar apenas ligadas a explicações simplistas, sem maior elaboração. Luís diz que, no caso do ladrão, existem possibilidades de transformação “*Sim... (ênfase em ‘sim’, prolongando a pronúncia) mas ele teria que... ele teria que passar muito tempo na cadeia*” (turno 193, entrevista). Em outras palavras, a mudança é uma questão de tempo de cadeia. A questão do tempo na cadeia, nesse caso, ressurge e torna-se uma maneira de reafirmar que a punição é o caminho ideal para gerar aprendizado, e ele argumenta que o sujeito pode sair, depois de um longo tempo na cadeia, e ter uma chance para reconstruir a vida. O pesquisador lhe perguntou se isso também poderia acontecer no caso de um assassino, mas a forma como ele se posicionou foi diferente “*O Pai não deveria se zangar e o ladrão não devia matar o filho*” (turno 195, entrevista). Suas respostas categóricas indicam que, sob certas circunstâncias, Luís parece ser inflexível e determinista.

O último aspecto relevante a enfatizar na análise do caso Luiz tem a ver com a forma como ele julga as relações entre policiais e ladrões. Luiz afirma que os ladrões não são pegos pela polícia porque os policiais não são tão espertos quanto os ladrões: “*Sim... porque (fica em silêncio durante 15 segundos) porque eles sabem se esconder melhor... assim... é isso*” (turno 155). Ao que tudo indica, no Brasil existe uma crença coletiva de que os bandidos são mais espertos que a polícia, e que o Estado tem problemas, é falho, e não é efetivo na captura das pessoas que agem contra da lei. Isto fica claro na fala de Luiz: “*Ah... não... é sim... é sim (corrigindo a fala anterior). Acho que é porque sempre, às vezes, quando a Polícia chega... a maioria das vezes a Polícia não consegue pegar o ladrão... aí ele sai correndo... se esconde.*” (turno 160, entrevista).

#### **CASO PAULO – (B4)**

Embora a análise do Paulo teve maior nível de exigência, pelas restrições que surgiram pela participação dele na sessão lúdica e na entrevista, temos identificado três aspectos relevantes que apresentamos a seguir:

Armas e bebida.

Uso da violência gratuita.

Ansiedade e proteção.

Mudanças nas trajetórias ontogenéticas.

Relações entre policiais e ladrões.

Paulo não mora com o pai, seus pais são separados. Ele mora com sua mãe e seu irmão, que é filho de outro pai. O pai tinha problemas com bebida. Paulo foi avaliado por neurologistas

que diagnosticaram Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No entanto, segundo relato da mãe, este diagnóstico não tinha sido confirmado.

Em termos gerais, tanto durante a sessão, como durante a entrevista, o menino revelou-se bastante infantil. Isto parece ter criado dificuldades consideráveis entre ele e as outras crianças nas negociações que ocorreram durante o desenvolvimento do roteiro da brincadeira, e também criou dificuldades para a realização da entrevista.

Paulo, apesar de haver concordado parecia incomodado em participar da entrevista, ao contrário das outras crianças. Ele não se mostrou muito confortável com a ideia de ser entrevistado, e logo começou a falar sobre assunto diverso daquele sobre o qual o pesquisador lhe entrevistava, a história do ladrão encenada na sessão. Ele disse “... *eu acho mais legal brincar de esconde-esconde!*” (Turno 23, entrevista). Esta foi sua primeira tentativa de fugir da entrevista. Em nova tentativa para suspendê-la, Paulo faz silêncio e reclama das perguntas: “... *(Silêncio de 9 segundos)* “*Não sei por causa de que as perguntas estão muito difíceis*” e depois “*Eu não consigo me lembrar de mais nada*” (turnos 136-138, entrevista), o que claramente indica seu desejo de acabar com a entrevista. O pesquisador ainda faz algumas perguntas, mas finalmente cede ao desejo de Paulo, encurtando o diálogo.

Tudo indicou, no caso de Paulo, que os temas da sessão lúdica e da entrevista tocavam em assuntos sensíveis que envolviam uma carga afetiva muito forte, e geradora de ansiedade para o menino. O tema agressividade e violência parecia ser um problema. Ele foi muito agressivo durante a organização do roteiro com os próprios meninos, ou seja, não com os personagens, mas com os colegas. Talvez se veja como alguém agressivo, e as perguntas do pesquisador sobre este assunto parecem gerar ansiedade, e ele prefere evitá-las e dizer que não se lembra de nada.

O primeiro aspecto relevante que identificamos nesse caso tem a ver com seu forte interesse em armas e bebida. Paulo teve dificuldades para entender as propostas, os argumentos e os pedidos dos seus colegas. Isso fez dele o alvo de respostas agressivas e críticas especialmente de Geraldo. Quando o pesquisador apresentou o boneco armado, vale salientar que ele afirmou o seguinte: “*Ah...! eu preciso dele*” (turno 7). A necessidade da arma tem um significado, pois indica sua necessidade de manter o controle sobre a situação como um todo. Bem adiante, disse também a propósito da arma, “*‘Aí eu tinha outra aí...’ colocando uma arma na parte de trás da camionete*” (turno 315).

Paulo é tão insistente em seu desejo de se alcoolizar (beber) quanto na ideia de ter o controlar a arma. Ele reiterou várias vezes durante a sessão lúdica seu desejo de ficar bêbado, marcando com isto um posicionamento que vale analisar. Em geral, surgia durante a sessão lúdica após uma experiência de frustração. Esta insistência em se colocar no papel de um homem bêbado pode estar relacionadas com aspectos de sua história pessoal e familiar, e sugere, talvez, a ocorrência de canalização cultural. Não podemos esquecer que a mãe é

separada e o pai mora em outra cidade. O irmão mais velho não se liga com o as coisas que acontecem na vida dele e a mãe parece se sentir ansiosa/culpável pelo que ocorre na vida do Paulo.

A ideia de colocar seu personagem para beber veio com maior intensidade nos momentos em que suas ideias não eram consideradas pelos colegas, quando suas propostas não eram aceitas por eles. O primeiro exemplo disso é sua fala “*Ah.. então eu não vou ser ladrão, mas vou botar o boneco para beber*” (turno 74, entrevista). Diante de nova frustração, disse adiante, “*Ah... eu vou beber, estou bebendo’ mudando a entonação e fingindo estar bêbado*” (turno 273, sessão lúdica). Finalmente, ele volta a falar de beber no turno 401 da sessão lúdica: “*Ah... eu vou beber, então... vou ficar quieto*” e, depois, “*Eu sou policial... policial bebendo cachaça*” (turno 410, sessão lúdica). Ele repete uma fala parecida no turno 286 da sessão lúdica, quando afirma “*Eu vou beber esse aqui... eu estou bebendo’, pegando outra garrafa de brinquedo e mostrando para o pesquisado*”.

Isto nos faz pensar sobre o possível vínculo existente para Paulo entre frustração e consumo de bebida alcoólica. Seu personagem bebe quando suas propostas não são ouvidas. Isso também parece se ligar com os posicionamentos pueris que ele expressou ao longo da sessão lúdica fazer biquinho, ficar com raiva se alguém discordasse dele etc.

O segundo aspecto é sobre o uso da violência gratuita. Vale aqui também mencionar a surra que o personagem do Paulo deu na mulher policial (personagem de Geraldo). A violência gratuita, sem qualquer fator que a tenha promovido, deve ser considerada. No turno 342 da sessão lúdica, Paulo fingiu bater com violência na boneca, explicando que “*É a minha casa!*”. Neste trecho do roteiro a boneca adulta entrava na casa de Paulo e questionava a filha sobre o que aconteceu. Estas ações podem sugerir alguns significados vividos por Paulo em sua história, e podem se relacionar com demonstrações de poder, de controle e do tipo de relacionamento homens- mulheres presentes na cultura, quem sabe até em sua cultura familiar.

Por fim, consideramos valiosa a discussão de outra das características identificadas no caso de Paulo a respeito da a ansiedade e a forma de se proteger por parte dele (terceiro aspecto de destaque): na entrevista, seus argumentos sobre as características do ladrão são pouco pertinentes e sem ligação entre os fatos do vídeo e a conversa que ele tem com o pesquisador. Primeiro, ele disse que o ladrão tinha nove anos (a mesma idade dele no momento da entrevista) e morava em uma casa abandonada. A partir daí, começou a descrever uma situação fantasiosa, falando que o menino morava com “reforços” — o que o pesquisador não conseguiu entender: “*Ele morava com reforço*” (turno 52). Além disso, acrescentou que desde bebê o ladrão treinava para matar pessoas: “*Quando ele era criança... ele era bebê e treinava matar as pessoas*” (turno 64), e disse que ele foi criado por outras crianças (turno 66). Segundo ele, o ladrão trabalhava para alguém que o obrigava a roubar outras pessoas “*Na verdade, ele já tem um trabalho... o trabalho dele é que um cara mandou ele assaltar mais pessoas*” (turno 76).

Paulo parece se sentir ansioso e avaliado pelo pesquisador. Provavelmente alguns dos questionamentos que ele fez tem gerado ainda mais ansiedade e prevenção no menino. Ele é ciente das dificuldades que têm a respeito de controle emocional e de ter sido muito violento na sessão lúdica. Não podemos esquecer que ele assistiu ao vídeo e talvez isto aumentasse o temor a ser avaliado e julgado. Também devemos levar em consideração que a ele tem uma história pessoal e familiar carregada de conflitos e problemáticas fortes. Paulo não parece ter restrições nas formas de se posicionar diante da cena, ele não consegue prever o que pode acontecer e fica se defendendo de possíveis questionamentos.

## **PARTE IV – DISCUSSÃO**

Ao preparar a discussão procuramos manter o foco em alguns temas específicos para conferir maior inteligibilidade ao texto. No entanto, definir e separar os diferentes aspectos envolvidos nesta discussão é uma tarefa bastante difícil. Um objetivo importante é manter a ideia de que todos os conceitos estão interligados e por isso reiteramos que, ao longo do texto, o leitor vai se deparar com uma série de temas e tópicos intimamente relacionados e entremeados com diferentes exemplos.

Ao trabalhar com uma teoria que se baseia em perspectiva sistêmica, nosso esforço em apresentar os tópicos seguintes não pode ignorar o fato de que todos os conceitos teóricos utilizados estão profundamente relacionados uns aos outros.

## 4.1 - Flexibilidade *versus* Rigidez na Avaliação dos Outros

Analisar e compreender os processos de configuração dos valores é um exercício complexo, difícil e principalmente trabalhoso, a partir das informações obtidas nas pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia. Como já dissemos na apresentação teórica da nossa pesquisa, levando em consideração a teoria de Valsiner, o modelo de camadas dos processos de internalização e externalização (Valsiner, no prelo) facilita a compreensão das formas como as mensagens da sociocultura (*outer*) são integradas ou incorporadas ao sistema semiótico-afetivo do sujeito (*inner*), sofrendo alterações ao longo destes processos (*inner*  $\leftarrow$   $\rightarrow$  *outer*).

Após a análise dos dados, encontramos uma série de elementos que parecem bastante interessantes e esclarecedores com relação aos processos de internalização e externalização das mensagens culturalmente canalizadas pelo coletivo.

### Posicionamentos Maniqueístas: Daniel e Pedro (Colômbia) e Luiz (Brasil)

No caso de Daniel e Pedro (Colômbia) e Luiz (Brasil) existem posicionamentos e narrativas que expressam orientações e significados marcadamente maniqueístas e simplistas no que tange às explicações que eles dão às formas violentas de agir por parte do narcotraficante ou do ladrão, personagens da atividade lúdica na Colômbia e no Brasil, respectivamente. Nos três casos, embora haja conteúdos verbais diferentes, eles baseiam seus posicionamentos em simplificações exageradas e pouco elaboradas. Eles enfatizam a situação do sujeito em termos extremos, afirmando que, desde criança, o bandido seria um sujeito ruim, teria dificuldades e seria, portanto, uma pessoa condenada à marginalidade por um determinismo cruel, visto que ele não tinha qualquer autonomia para seguir outras trajetórias, não violentas, em sua vida.

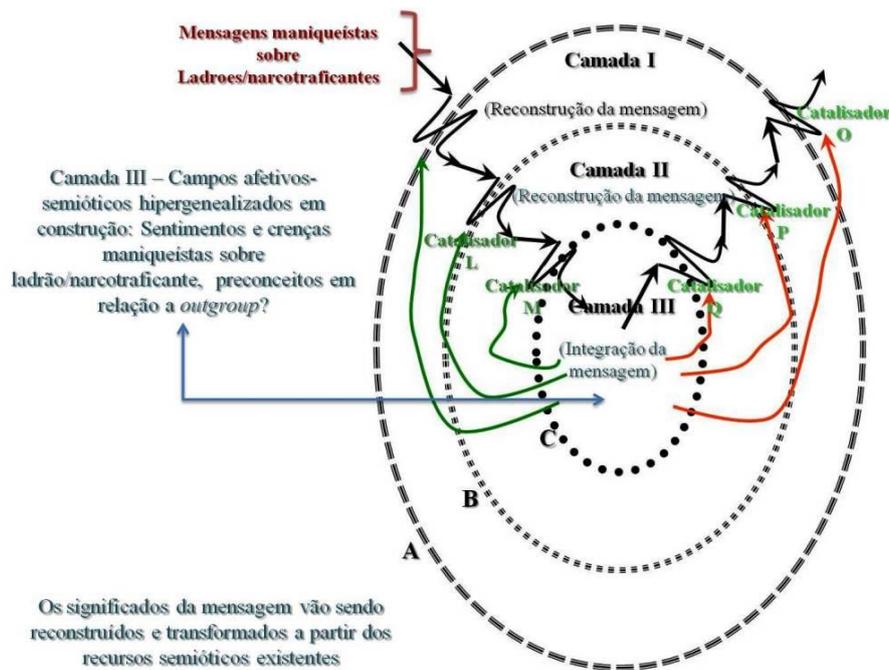
Os três casos permitem-nos aprofundar a ideia de como as mensagens culturais são internalizadas e externalizadas ao longo do desenvolvimento. Para desenvolver essa discussão, em primeiro lugar devemos considerar um aspecto comum em todos os três casos: as crianças apresentaram restrições na análise da forma como emergem as ações violentas nas pessoas. Suas narrativas e argumentos são primários e esses meninos não fazem uma análise da complexidade e das múltiplas causas da violência, com base, por exemplo, na história pessoal e familiar do ladrão/narcotraficante. Ao contrário dos outros casos (como o caso de Antonio, que ilustra o lado oposto do fenômeno), os três meninos usaram formas simplistas e maniqueístas para explicar a realidade do outro social, pertencente a um *outgroup*.

As mensagens sobre o que acontece na vida de uma pessoa que age de forma violenta, ou sobre a origem das ações violentas do ladrão/narcotraficante, são catalisadas por reguladores de limites (*boundary regulators*) que tem total controle sobre a trajetória – no caso criminal – do sujeito. Estes catalisadores (reguladores) facilitam a ativação de sentidos/significados que

impõem mudanças semióticas à mensagem, selecionando e transformando a passagem de alguns conteúdos para a próxima camada do fenômeno da internalização segundo Valsiner (2007a, no prelo) e excluindo outros conteúdos que podem ser afetivamente considerados como desnecessários ou ameaçadores para o sujeito (cujos valores se situam na camada III, a mais interna do sistema). Como vimos no capítulo 3, os catalisadores são reguladores semióticos coconstruídos ao longo da história do sujeito que geram emoções e experiências específicas, tendo o poder ou função de gerar, ativar ou bloquear signos tendo em vista manter o sistema psicológico e prever, de certa forma, a direção dos significados produzidos para garantir o desenvolvimento e estabilidade do sistema. A busca pela estabilidade decorre da necessidade do sistema de se regular semioticamente diante da necessidade de antecipação do futuro. No caso dos três meninos, suas colocações indicam que eles desconsideram fatores sociais e relacionais na história de vida de uma pessoa que age de forma violenta e ilegal. Tudo indica, assim, que em sua história de vida poucas tenham sido as oportunidades de internalização ativa de ideias e crenças mais diversificadas, complexas ou elaboradas sobre as razões de ser de determinados eventos ou condições referentes ao desenvolvimento das pessoas. Suas experiências devem se caracterizar como muito redundantes (muitas mensagens simplistas e maniqueístas) e muito pobres de experiências com pessoas que possam ter lhes trazido outras mensagens sociais capazes de ampliar o seu espectro de interpretação. Seus posicionamentos extremos e simplistas não reconhecem a possibilidade de autonomia do sujeito, ele é apenas uma vítima de circunstâncias genéticas ou de uma família onde absolutamente tudo é negativo.

Limitações nos processos de semiose – que podem resultar também de restrições na flexibilização e reconfiguração de novos *interpretantes* que possam movimentar os sentidos/significados dos signos *ad infinitum* – podem criar tendências nas formas de significação dos meninos. Sendo assim, as mensagens canalizadas culturalmente e as experiências fenomenológicas dos sujeitos podem criar ancoragens afetivas sobre esses processos e torna-los gestores/promotores de preconceitos e discriminação de grupos ou pessoas, impulsionando diferenças taxativas entre *ingroup/outgroup*.

O envolvimento dos processos de canalização cultural, bem como dos sentidos subjetivos ficam expressos nas colocações dos meninos. A trajetória da mensagem, ao longo dos processos de internalização/externalização, se dá entre as camadas do modelo proposto por Valsiner (no prelo) e aqui reproduzido na Figura 10.



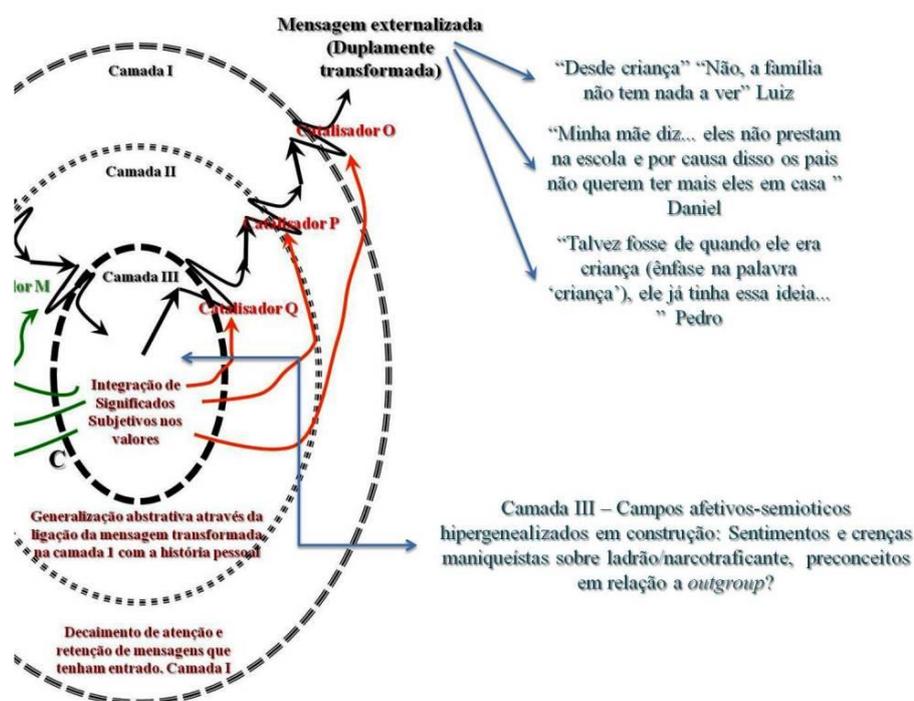
**Figura 10 - Zoom in sobre os processos de internalização**

O conteúdo da mensagem é mantido em certa medida (alguns conteúdos são excluídos, modificados ou mantidos) ao longo do percurso para a segunda camada. Contudo, na segunda camada, também existem catalisadores que facilitam a ativação de sentidos/significados específicos que regulam/filtram o ingresso dos conteúdos da mensagem. Os sentidos/significados ativados na passagem da mensagem para a segunda e terceira camadas têm um papel importante. Os catalisadores dessas camadas ativam as condições de operação de certos sentidos/significados que vão sendo cada vez mais enraizados afetivamente, assim definindo os sistemas semióticos do sujeito. São os catalisadores que, apoiados nos conteúdos da camada III que selecionam, impulsionam e excluem certos conteúdos das mensagens originadas da cultura coletiva, gerando mudanças (desenvolvimento) e regularidades (estabilidade relativa) no sistema.

Os catalisadores que facilitam a ativação do processo de inserção de informações para a terceira camada impõem ainda mais restrições semiótico-afetivas. A entrada de informações para o centro do sistema (valores em formação na camada III, segundo Valsiner, se dá mediante a “integração de significados subjetivos nos valores. Na terceira camada as mensagens são completamente coloridas pelos valores em formação organizados de forma sistêmica, caracterizados por afetos hipergeneralizados e significados ancorados ao longo da história do indivíduo. Isto facilita o desenvolvimento de nuances específicas nas formas de sentir, agir e vivenciar as experiências que orientam as ações futuras do sujeito nas relações com os outros e com o mundo, como vemos na Figura x, e que são expressas através da externalização.

O caminho de volta dos signos à cultura coletiva (externalização), em princípio, também revela modificações dos conteúdos da mensagem que ingressou originalmente. As

narrativas e argumentos expressos pelos três meninos ora analisados, entretanto, não demonstram grandes transformações das supostas mensagens culturais recebidas e internalizadas e externalizadas durante as entrevistas, pois parecem regulados pelos conteúdos que ingressaram na mensagem inicial, resultante da ação mais direta dos catalisadores sociais representados pelas vozes de membros da família e do círculo mais direto de convivência dos meninos. Não verificamos, neste caso, uma ação muito significativa de componentes semiótico-afetivos hipergeneralizados que seriam típicos do nível 3. Em outras palavras, verificamos pouca atividade na transformação de mensagens culturais, ainda interpretadas de forma radical, literal e acrítica. As expressões simplistas dos meninos indicam que a pobreza de catalisadores pode desempenhar um papel muito importante nas formas atuais (do aqui e agora) de avaliar, sentir e se relacionar com os outros, especialmente quando estes pertencem a determinados grupos e estereótipos (relações de exclusão entre *ingroup/outgroup*). A Figura 11 a seguir permite-nos compreender, em geral, o que temos exposto até agora.



**Figura 11 - Zoom in sobre os processos de externalização**

Podemos arriscar a dizer que na medida em que formas de significação simplistas e maniqueístas sobre a realidade são construídas a respeito dos outros e do mundo, existe maior propensão, por parte dos meninos, para criar sentidos/significados internalizados impulsionadores de formas de exclusão, preconceitos e discriminação contra os que pertencem a grupos estereotipados ou que são socialmente estigmatizados. É como se eles captassem as mensagens em nível mais superficial, sem maior elaboração pessoal resultante de um desenvolvimento cognitivo e afetivo mais desenvolvido.

Catalisadores sociais podem favorecer a ativação de sentidos/significados mais ou menos abertos ou flexíveis em termos dos conteúdos: por exemplo, a voz de um pai ou mãe pode ser mais ou menos sofisticada em termos de como e do por que caracterizar e analisar (ou então simplesmente categorizar) determinadas pessoas e suas condutas. Em resumo, existe sempre uma forte interação entre as características das falas (vozes) dos catalisadores sociais e as próprias características da criança em desenvolvimento. O certo é que, a depender do indivíduo, aspectos relevantes da informação que são percebidos como ameaçadores acabam por não penetrar na camada mais profunda dos sistemas de crenças e valores.

No caso dos três meninos, a rigidez (maniqueísta e simplista) do sistema cria redundância, reiteração e, portanto, facilita que os sentidos/significados sejam mantidos e/ou robustecidos ao longo das experiências e do tempo. Expor sentimentos ou ações contra um grupo específico torna-se um elemento que reafirma o sistema de crenças e valores. Em termos ontogenéticos, porém, *a predisposição (não necessariamente consciente) diante do outro (ladrão/narcotraficante) associada a emoções, sentidos e significados de exclusão pode ser o germe (semio gênese) de preconceitos e estereótipos*. Não podemos esquecer que os valores são sistemas semióticos usados para antecipar e prever ações/emoções sobre o futuro, e os preconceitos viram valores antissociais e não construtivos que orientam as emoções e ações no tocante a essas pessoas pertencentes ao *outgroup*.

Os catalisadores facilitam, impedem ou mantêm os conteúdos dos sentidos/significados envolvidos nos processos semióticos que ocorrem entre as fronteiras do coletivo e do subjetivo. Entretanto, os catalisadores não necessariamente agem diretamente sobre as mensagens externas, mas podem apenas facilitar a ativação e ação de sentidos/significados já internalizados e emocionalmente ancorados durante a trajetória ontogenética do sujeito. Eles também atuam em nível interno, fortalecendo os sentidos/significados que são gerados no nível intrapsicológico e que sustentam as crenças e as orientações para valores no indivíduo. Entretanto, não têm poder absoluto nestes processos, pois se assim fosse, não haveria espaço para a emergência de novidades, mudanças, ou desenvolvimento. Entender essas dinâmicas nos permite compreender os processos semióticos em relação a questões como preconceito. Valores e preconceitos, ancorados em raízes afetivas poderosas, orientam os processos de semiose nos indivíduos e, portanto, suas concepções e as ações.

Nos casos analisados, os catalisadores promovem a ativação de sentidos/significados sobre o ladrão/narcotraficante, relacionados à ideia de pobre, morador de rua, “lá”, casas danificadas, sem emprego, desde pequeno era ruim etc. A escassa flexibilidade das explicações, polarizadas, maniqueístas, a respeito da origem das ações violentas parece indicar que as crianças não conseguem encontrar diversidade na significação e avaliação das ações do indivíduo (ladrão/narcotraficante). Essa rigidez poderá eventualmente dificultar que outros aspectos semióticos (uma ampla gama de sentidos/significados) possam ser considerados entre

as opções a serem usadas no processo de catálise semiótica da mensagem. Porém, é preciso perguntar o que faz com que, no caso de uma criança em desenvolvimento, existam poucos recursos semióticos para analisar as mensagens? Podemos supor aqui que os processos individuais (experiências, emoções e vivências) e outros aspectos canalizados culturalmente (práticas sociais e valores promovidos pela família) ao longo da história de vida de uma criança têm um impacto sobre essas restrições e dificuldades. Os valores e práticas familiares, as formas de lidar com e viver os problemas, as mensagens da mídia, do círculo de amigos, e os próprios pensamentos e autorreflexões da criança estão envolvidos nesse processo.

Esses três casos, caracterizados por posicionamentos maniqueístas e simplistas sobre a questão da violência, sugerem alternativas de explicação sobre como, ao longo do desenvolvimento, os sistemas semióticos podem acabar promovendo preconceitos, e valores antissociais, não construtivos. A seguir, veremos a riqueza semiótica geradora de posicionamentos alternativos mais elaborados e construtivos para avaliar e explicar a realidade dos outros, presente nos casos de Antonio (Colômbia) e Geraldo (Brasil).

### **Posicionamentos Complexos e Elaborados: Antonio (Colômbia) e Geraldo (Brasil)**

Em ambos os casos, embora existam elementos ambivalentes típicos dos processos de desenvolvimento nas colocações desses meninos, eles se posicionam de forma bastante diferente dos casos discutidos acima, principalmente no que tange à questão da história de vida do ladrão/narcotraficante.

Antonio fez colocações bastante elaboradas e inteligentes que demonstram uma grande capacidade analítica para se posicionar. As referências que faz à possível história da violência doméstica na vida do narcotraficante, bem como à ideia de tratar as pessoas antissociais com psicólogos, por causa de seus traumas, deixam claro que ele faz uma abordagem muito mais complexa dos fatores que podem explicar as ações violentas dessas pessoas. No mesmo sentido, Geraldo se posiciona assumindo critérios e explicações mais amplas e complexas sobre as origens das ações violentas no caso do ladrão. Ele fala de questões familiares que podem ter incidido na forma como ele desenvolveu padrões de comportamento e valores de violência e, além disso, refere-se ao *bullying* como um dos aspectos que pode ter contribuído para as formas de agir do ladrão, conduzindo-o a ações violentas.

Em ambos os casos, os sentidos/significados que operam nas mensagens recebidas e expressas por parte dos meninos representam um leque mais amplo de recursos semióticos. Ao que tudo indica, os catalisadores geram a ativação de outros elementos para muito além do que foi identificado no caso dos três meninos, conduzindo os posicionamentos de Antonio e Geraldo no sentido contrário a considerações excludentes ou de natureza discriminatória. O narcotraficante/ladrão não age dessa forma porque é alguém mau ou ruim, mas porque existem elementos e condicionantes que orientaram as ações do sujeito nessa direção, levando-o a se

posicionar de forma violenta em relação aos outros. Ele não nasceu violento e mau, pelo contrário, ele coconstruiu formas violentas de comportamento ao longo de uma história que reconhece o passado, o presente e também o futuro. De fato, Antonio e Geraldo consideram a possibilidade de mudanças futuras nas trajetórias de vida das pessoas envolvidas com ações violentas (embora façam isso de forma diferente).

Isso nos revela outra questão importante. Na medida em que as explicações coconstruídas pelo sujeito para os eventos da vida são mais diversas e ricas, ao longo de sua trajetória de desenvolvimento, complexas relações temporais também surgem para explicar as ações das pessoas. Enquanto no caso dos três meninos que adotaram posicionamentos polarizados a situação sugeria uma ideia fixa e imutável de tempo (“desde criança”), Antonio e Geraldo são capazes de identificar que há uma temporalidade marcada por um passado que pode conter as experiências e eventos que resultaram nas ações presentes do bandido, também marcada pela possibilidade de um futuro para esta pessoa que age hoje de maneira violenta.

Até agora buscamos analisar e discutir como são gerados os processos semiogênicos que podem estar na base do explicar, compreender e se posicionar diante de ações de violência apresentadas por outras pessoas. Sabemos que os posicionamentos dos meninos foram expressos em cenários lúdicos e de faz de conta, mas isso não significa que essas narrativas sejam necessariamente alheias e afastadas das realidades semióticas dos sentidos/significados que eles têm coconstruído ao longo de suas trajetórias ontogênicas. As Figuras acima apresentadas ilustraram como processos de internalização/externalização podem gerar sistemas semióticos que nutrem afetiva-cognitivamente a coconstrução dos valores ao longo da ontogênese. A regulação e a promoção de ações através de valores antissociais e/ou pró-sociais abrem as portas para a compreensão de aspectos semiogênicos e de afetogênese dos valores. Esses valores norteiam as ações e são incorporados nas relações entre as pessoas. Os “outros” se tornam mais ou menos “semelhantes” na medida em que são avaliados – de maneira consciente ou não – à luz desses sentidos/significados de início canalizados culturalmente e coconstruídos pela participação ativa do sujeito em desenvolvimento.

Mergulhar e fazer um *zoom in* na forma como as mensagens são transformadas ao longo da internalização/externalização torna-se, portanto, um aspecto importante que atua de forma significativa na ampliação das ideias acerca do desenvolvimento de valores nas crianças.

## 4.2 - Os Signos Promotores e o Papel da Emergência dos Campos Afetivos

Os signos promotores são campos afetivo-semióticos que regularizam as experiências em todos os níveis e surgem como significações de natureza hipergeneralizada que têm avaliações e posicionamentos. O poder de orientação dos signos promotores se dá através dos vários níveis de regulação afetiva (0 a 4) do fluxo da experiência (Branco & Valsiner, 2012, p. xiii -xiv) como vimos no capítulo 3. Ao analisar os dados da pesquisa a função prospectiva dos signos promotores ficou clara em vários momentos. Por exemplo, Antonio, Geraldo, Felipe e Luiz expressaram mediante seus posicionamentos o papel relevante desempenhado por esse tipo de signos.

Os signos promotores são considerados como campos de significação que fazem parte de um universo semiótico *pleromatizado* e que facilitam a construção de ricos sistemas hipergeneralizados em relação a uma variedade de situações (antecipação generalizada). A antecipação, ou diminuição da imprevisibilidade do futuro define conteúdos e formas de organização dos signos nos seres humanos. Ir à frente do momento presente é um aspecto adaptativamente importante para nós seres humanos. Nesse sentido, os signos promotores servem como reguladores afeto-cognitivos potentes das ações do indivíduo, principalmente em termos das opções possíveis no futuro. Os exemplos que se seguem servem para ilustrar os aspectos teóricos que queremos discutir.

O fato de Antonio ser contra a continuação da cena que descreve o estupro ou ato sexual na situação lúdica colombiana, e o fato de Geraldo sugerir a ideia de mudança de vida através da conversão religiosa do ladrão, demonstra o papel dos signos promotores nos processos de semiose e de construção de padrões ou disposições para a avaliação e ação típicos de cada menino. As ações de Antonio, avaliando a situação de estupro como “proibida” e seu empenho em mudar o roteiro indicam a prevalência de um sentido de moralidade internalizado que orienta o menino. No caso de Geraldo, sua fala recorrente sobre como a religião poderia mudar o curso de vida do ladrão também indica a internalização de “valores” religiosos do cristianismo. Em ambos os casos, são significações gerais que norteiam as formas de antecipar um futuro e orientar suas próprias ações e as dos outros na direção de uma determinada convicção afetivamente enraizada.

Antonio pareceu disposto a se apresentar como um menino que faz o juízo correto, moral das situações. Ele sistematicamente apresentou análises bastante aprofundadas, mantendo um posicionamento sobre “fazer a coisa certa” que prevalece ao longo de sua fala tanto na sessão lúdica, quanto na entrevista. Estes posicionamentos indicam a forma como Antonio tem se apropriado, ao longo da sua trajetória ontogenética, de significações específicas que

promovem a emergência de uma preocupação generalizada em fazer a coisa certa. Por sua vez, o posicionamento de Geraldo sobre a religião, fundamentado em fortes elementos afetivos e relacionais à voz do pai-pastor, faz com que, para ele, as crenças religiosas sejam a única alternativa que pode mudar a história de vida do ladrão. Ele não parece contemplar outra possibilidade de mudança de vida para o ladrão, e as pessoas que passaram por dificuldades não teriam outra opção de mudança a não ser por meio da conversão religiosa.

No caso de Felipe, a centralidade ou a importância que atribuí ao poder parece haver se tornado num signo promotor que orienta de maneira consistente as suas ações e como ele se posiciona e significa as relações sociais. O uso na sessão lúdica e as referências durante a entrevista a personagens poderosos que se impõem aos demais através do controle e da submissão da vontade alheia (propinas ou ameaças) é um aspecto bastante significativo. Para ele, o poder parece ter se tornado um importante signo promotor que orienta ações, relações e argumentações. Os personagens escolhidos por Felipe não vem de graça no diálogo do menino com o pesquisador, e é provável que estejam associados com suas experiências de impotência e com signos canalizados especialmente no contexto escolar em que está imerso. A enorme pressão que o *bullying* exerce sobre o Felipe (ele admite ser vítima de *bullying* por parte dos colegas de turma), a diferença econômica entre ele e os outros alunos da escola, e a ênfase de sua família para ele se inserir no contexto da elite econômica (poder), tudo isso parece exercer uma grande influência sobre a forma de Felipe significar e lidar com a realidade. O caso de Felipe nos permite identificar o papel central dos catalisadores psicológicos. O menino, colocado em uma escola para a elite colombiana pelos pais, está inserido em contextos (familiar e escolar) impregnados de signos que valorizam o poder e a riqueza, e estes atuam como fortes catalisadores na internalização e consolidação de signos promotores relacionados à necessidade de poder. Isto ocorre especialmente porque ele se vê impotente, sem dinheiro e sem recursos psicológicos para enfrentar, por exemplo, a situação de *bullying* da qual é vítima na escola.

Luiz também expressou posicionamentos sugestivos da ação de signos promotores específicos. Ele disse que quando pessoas batem nas outras, a pessoa que recebe a pancada deve revidar e bater de volta (lei de Talião). Luiz acredita que, nessa condição, a violência está sempre justificada. É provável que este posicionamento sobre agressão e violência esteja associado a valores culturais do tipo “meninos não se deixam intimidar”, “se alguém bate em você, você tem que bater de volta”, mensagens carregadas de sentidos/significados ancorados afetivamente ao longo da história de vida de Luiz. Vemos aqui a formação de uma crença internalizada que expressa a forma como ele tem sido orientado para reagir em situações de violência.

Os dados e as análises da pesquisa sugerem, portanto, a presença de signos promotores em formação. Mas como estes signos se desenvolvem em nível ontogenético? É provável que afetos, linguagens e cognições se organizem em campos afetivo-semióticos hipergeneralizados



emoções e não reage diante das zombarias dos colegas de turma) e o que ele realmente sente, pensa, e quer. Afinal, Felipe criou um personagem muito agressivo no contexto da brincadeira, ao mesmo tempo em que disse, durante a entrevista, que o seu cérebro não deveria estar “de férias” em situação de conflito, sendo necessário reprimir impulsos violentos.

Crianças estão em um processo intenso e permanente de transformação e desenvolvimento, daí termos selecionado os meninos para estudar processos relativos à ontogênese dos valores. Os valores, como discutido neste trabalho, são generalizações de um nível muito alto de abstração. Valores e princípios são coconstruídos por sujeitos ativos no contexto sociocultural, testados, elaborados, enfim, constituídos ao longo do tempo. Valores de poder, prosociabilidade, vingança, perdão, justiça ou dominação têm origem em campos afetivo-semióticos sujeitos a flutuações e, portanto, a oscilações e variações ao longo do desenvolvimento, em especial no caso de crianças e adolescentes. Tais oscilações indicam que processos de regularização e ancoragem emocional de campos afetivo-semióticos específicos estão sendo configurados com o tempo e a experiência, dando origem a articulação e integração hierárquica de sentimentos hipergeneralizados (sobre o poder, religião etc), que passam a subordinar o discurso racional (Valsiner, 2012) e as próprias ações do sujeito. As noções de justiça, perdão, punição e poder presentes nos posicionamentos “corretos” do Antonio, a ideia de mudança devido a uma conversão religiosa, no caso de Geraldo, ou a distinção radical e dicotômica de Felipe entre ricos e pobres sugerem, assim, possíveis caminhos para a configuração de valores sociais (signos promotores) que progressivamente poderão alimentar os posicionamentos das crianças.

Embora sejam generalizações de caráter mais abstrato, os valores humanos servem como forma de regulação e antecipação de ações em contextos específicos, como ocorre com a compreensão do que seja a justiça. Uma relação bem estabelecida entre ‘punição-aprendizagem’ foi claramente revelada nas narrativas de Geraldo. Ele parece acreditar seriamente que a punição resulta sempre na mudança do indivíduo, e afirma a necessidade de “deixar” o ladrão na cadeira “para ele aprender”. Geraldo sugeriu que a justiça feita sob a forma de punição (tempo na cadeia) poderá levar o ladrão a aprender e a mudar seu comportamento. Ele acredita que a punição pura e simples provocará mudanças, o que sugere ele haver internalizado esta ideia, possivelmente, a partir das mensagens recebidas de seus pais. Afinal, esta é uma crença, ou mito, cultural bastante popular. Assim, sua noção de justiça é ainda muito simplista e primária, e uma noção mais elaborada de justiça irá exigir processos recorrentes de reconstrução ao longo do tempo para se tornar mais adequada, complexa e coerente com sua versão civilizada.

### **4.3 - Simetria e Assimetria: Estereótipos, Preconceitos e o Papel de Objetos Simbolicamente Poderosos**

Durante o desenvolvimento das situações lúdicas na Colômbia e no Brasil surgiram situações que devem ser analisadas à luz das noções de simetria/assimetria nas relações intersubjetivas (Valsiner, no prelo). A tensão existente entre os padrões de simetria/assimetria presentes em qualquer diálogo ou relacionamento humano se expressou, no caso dos meninos, especialmente pelo controle sobre objetos como armas e dinheiro, associado a determinados papéis sociais do faz de conta, assumidos durante a sessão lúdica. No caso, as armas e o dinheiro serviram como importantes símbolos de *status* e poder e se tornaram muito fundamentais no desenvolvimento dos roteiros por eles criados.

No caso do Brasil, Henrique e Paulo estavam preocupados com o controle das armas, enquanto que o dinheiro atuou como objeto importante para o ladrão (Henrique). No caso da Colômbia, Daniel e Felipe procuraram persistentemente o controle das armas e do dinheiro. Antonio também despendeu esforços para ter o controle do dinheiro, ele e Daniel pareciam querer o dinheiro para ter o controle da situação e ter uma posição valorizada (*status*) no contexto da brincadeira.

Vale notar aqui que Colômbia e Brasil têm problemas socioeconômicos estruturais bastante similares, como a distribuição desigual de renda, violência familiar, dificuldades de acesso à educação de qualidade, exclusão e violência social. Embora a violência desencadeada pelos conflitos armados e pelo tráfico de drogas tenha deixado na Colômbia uma marca importante, aspectos similares podem ser identificados no caso brasileiro. Em ambos os casos, atos de violência, corrupção e dificuldades sociais e econômicas criaram grandes brechas no corpo da sociedade. A violência social sob a forma de roubo e extorsão parece ter aspectos comuns nos dois países. No caso da presente pesquisa, vale observar que as condições socioeconômicas de classe média dos dois grupos foram bastante semelhantes.

#### **Estereótipos e Preconceitos**

A descrição do ladrão ou narcotraficante como uma pessoa pobre, vítima de maus tratos, socialmente marginalizada, excluída e sem instrução (fortes estereotípias sobre os outros), coloca esta pessoa (bandido) numa posição bastante assimétrica no contexto da comunicação. As estereotípias atuam como instrumentos semióticos para criar assimetrias de reciprocidade na relação. Como exemplo temos o caso de Felipe e a dicotomia simplista entre ricos *versus* pobres, e o caso de Luiz, quando atribui ao sujeito uma maldade inerente. Felipe atribui uma qualidade específica (bondade) aos pobres e outra (maldade) aos ricos. Esta seria a sua maneira de equilibrar, no contexto moral, sua relação com pessoas que têm mais poder,

dinheiro ou *status* do que ele. Já Luiz acredita que o ladrão é mau desde o nascimento, e isso, atribuir uma maldade genética aos outros, pode significar que essas pessoas nunca irão alcançar o mesmo nível moral das pessoas que nascem boas.

Estereótipos e preconceitos surgem na dinâmica indivíduo/sociedade como “comprovações” semióticas que garantem a durabilidade dos estados de assimetria, e são recursos semióticos baseados nas emoções, crenças e ações que criam diferenças taxativas entre “eu” e “eles” (*ingroup/outgroup*). A força desses rótulos sociais é considerável, e eles funcionam como talismãs ou luvas de autoproteção (*self-protection*, Valsiner, no prelo). Os rótulos emergem como forma de neutralizar e bloquear o outro, especialmente no que tange aos riscos e danos potenciais/reais que as pessoas portadoras destes rótulos poderão causar. Assim, o surgimento de orientações antissociais em nível de valores (preconceitos) teria por objetivo restringir a “nocividade” socialmente atribuída a quem apresentar características que lhes faça pertencer aquele grupo específico.

No caso de Felipe, os preconceitos dos quais ele é alvo por parte de seus colegas—por exemplo, não ter dinheiro – ajudam a criar novos preconceitos que acabam atuando como formas sobrepostas de retaliação simbólica. Como resultado, criam-se ciclos de interação e relação social que se baseiam em valores de natureza antissocial (violência, agressão, exclusão, discriminação). Vítimas e perpetradores atualizam e revivem de forma recorrente e progressiva certos tipos de afetos e crenças entre si, e padrões interativos de rejeição são perpetuados em uma espiral sem fim de valores não construtivos. A consequência disso é a manutenção (potencializada) de ações violentas que acabam gerando, em escala de gravidade cada vez maior, a expansão generalizada da invalidação e rejeição da própria existência um do outro. Dessa forma, estereótipos e germes de preconceito, identificados nas análises das sessões lúdicas e das entrevistas, sugerem que o uso de certos objetos poderosos (simbólicos e/ou materiais) seja, então, a forma mais eficiente de lidar com o outro “perigoso” (*hazardous other*, Valsiner, no prelo p. 34).

### **Poder dos Objetos**

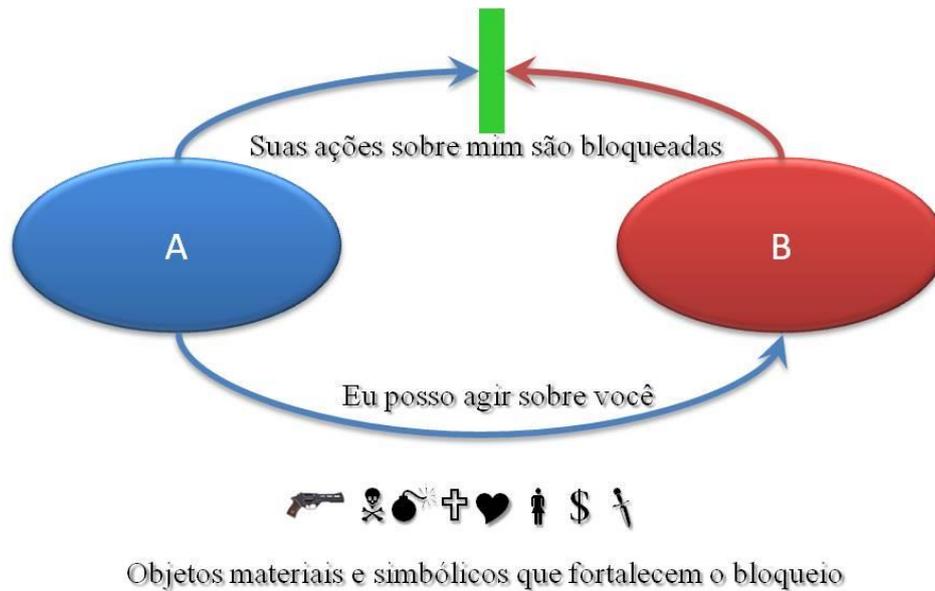
A busca pelo controle das armas pelos participantes da pesquisa é certamente associada com formas culturais de resolução de situações críticas presentes em ambos os contextos. Da mesma forma, no Brasil e na Colômbia o dinheiro assume um papel importante na realidade e também em nível simbólico. Contudo, na sessão lúdica brasileira a luta pela posse ou controle do dinheiro não foi tão enfática como no caso da Colômbia. Talvez possamos falar sobre a existência de alguns marcadores semióticos no caso da Colômbia, os quais têm transformado o dinheiro em objeto-simbólico mais importante e poderoso em termos afeto-cognitivos. Nos últimos cinco anos, os principais canais de televisão têm apresentado, por exemplo, muitas novelas baseadas em histórias de narcotraficantes. É de conhecimento público que as novelas

realçam os signos poderosos para uma determinada cultura, e ao destacar tais conteúdos (droga, dinheiro e violência) na TV, as novelas colombianas contribuem para fortalecer ainda mais o valor simbólico do dinheiro e do poder. No caso brasileiro, a videodifusão de lutas como o UFC e filmes como “Tropa de Elite”, por sua vez, são expressões icônicas de significar a centralidade da violência presente na vida diária das ruas. Esta violência se torna, assim, em forte componente cultural nos dois países, estimulado pela exposição sistemática através da mídia de massas tanto em termos de dramaturgia, como de telejornalismo.

O fato de que a maioria dos relacionamentos sejam determinados por padrões de natureza assimétrica (onde se identifica o controle e domínio de uns sobre os outros) gera uma antecipação sociocultural de como as pessoas utilizam os recursos materiais e semióticos em determinado grupo. As armas, geralmente controladas pelas instituições militares do governo, representam poder, controle, dominação e subjugação. No mundo do crime, por sua vez, manda quem tem o controle das armas. No caso das sessões lúdicas na Colômbia e no Brasil, o personagem principal da brincadeira inventada pelos meninos foi o boneco armado, empoderado pela arma de brinquedo que criou em torno dele uma aura de autossuficiência e poder na relação com os outros. Essa aura comunicava a todos quem era este personagem poderoso, e suas relações com os outros eram definidas a partir de um *status* assimétrico de dominação pelo indivíduo armado. O ladrão no Brasil e o narcotraficante na Colômbia, e, mais adiante, a polícia e o avô, que tendo também uma arma agiu com violência, todos surgiram e atuaram como figuras que, além de possuir armas, também tinham<sup>21</sup> uma história pessoal e social de violência e uso de armas como forma legítima de interagir com os outros personagens. A Figura 13 ilustra como objetos materiais e simbólicos podem criar ou reforçar assimetrias de reciprocidade nos relacionamentos entre as pessoas.

---

<sup>21</sup> Os personagens da brincadeira tinham uma história pessoal com papéis sociais, e pareciam representar ícones e protótipos de personagens socialmente estereotipados, incluindo os exageros que surgiram na dinâmica lúdica da brincadeira. Esses personagens personificam as significações que as crianças têm coconstruído ao longo de suas histórias ontogenéticas. As formas de enação (*enaction*) dos bonecos de pano incorporavam de forma brilhante o universo de sentidos/significados que eles haviam configurado sobre alguns dos valores sociais.



**Figura 13 - Assimetrias de reciprocidade mediadas por objetos materiais e simbólicos**

Os meninos parecem identificar que certos signos definem essas relações. Sem dúvida, há uma busca para estabelecer relações com os outros, mas ao mesmo tempo, o uso desses objetos investidos de significação comunicam os limites da relação que deve se estabelecer. A imagem que se comunica no estabelecimento de relações intersubjetivas (mesmo em uma situação de brincadeira de faz de conta) envolve objetos-signo que são usados nos encontros que temos com os outros. As assimetrias de reciprocidade (*asymmetry of mutuality*, Valsiner no prelo p. 34) permitem compreender por que tais encenações emergem. Essas cenas indicam as possibilidades/restrições das significações usadas nas interações e relações como os outros. Sabíamos que a proposta de realizar uma sessão lúdica com a presença de armas de brinquedo em miniatura poderia desencadear a emergência de situações de violação exagerada de regras sociais, especialmente de regras morais que se encontram quase que em nível de tabu (encenação de ato sexual/estupro, assassinatos). O que queremos destacar, porém, é o surgimento concreto de significações que, de uma forma ou de outra, fazem parte das experiências afetivas e cognitivas dos meninos ao longo de suas trajetórias ontogenéticas nos diferentes contextos de sua vida.

Nas interações, os objetos atuam como indicadores poderosos e mediadores que aumentam ou diminuem assimetrias relacionais e esclarecem o lugar de cada sujeito (ou personagem) na relação (no roteiro criado) com os demais. Sem dúvida, isso tem uma estreita relação a coconstrução dos valores e a percepção/concepção que se tem dos outros. Existe, portanto, algo muito importante a notar em ambos os países quando o boneco armado foi apresentado ao grupo. Os meninos tinham inicialmente pegado outros bonecos, mas logo após o pesquisador introduzir o boneco armado, todos sacudiram seus bonecos tentando encontrar alguma arma escondida em sua roupa. Este é um indicador importante do papel que as armas

têm no contexto da situação lúdica, visto que, antes de mais nada, armas significam objetos que definem o controle e o poder entre os personagens da brincadeira. Em síntese, as armas, no contexto do roteiro da sessão lúdica, criaram formas de interação entre personagens, definiram papéis e relações, e propiciaram exatamente o surgimento de situações favoráveis ao estudo da questão da violência, objetivo principal desta pesquisa.

Objetos são indicadores de *status*, lugar, e modos de ação, e, ao mesmo tempo, são sugestões sobre as possibilidades de controlar as ações do outro. Os meninos participantes da pesquisa sabem que esses objetos apresentam características que advertem os outros sobre os possíveis graus de liberdade de ação que eles terão no futuro. A ideia de um narcotraficante ameaçando, armado, “um pouco louco” e obcecado por dinheiro, indica grande controle e poder, o que pode se tornar em possibilidade muito atraente no contexto das relações humanas.

Em um nível semelhante, encontramos o papel do dinheiro. Em ambas as sessões lúdicas, o dinheiro desempenhou um papel importante como o alvo primordial do narcotraficante/ladrão. No caso do Brasil, o ladrão levou uma criança como refém para sua própria casa para conseguir ainda mais dinheiro da família. Na sessão colombiana, o narcotraficante extorquiu uma família, ameaçando assassinar a mãe (mulher) se eles não entregassem uma grande quantia de dólares.

O dinheiro atua e é percebido culturalmente como instrumento de manipulação e de posicionamento social. O dinheiro não é simples instrumento de transação econômica, já que no interior do grupo ele passa a definir um lugar social, um lugar no relacionamento com os outros. Antonio, no caso da Colômbia, manteve a maior parte do tempo uma grande quantidade das notas de brinquedo em seu poder. Suas falas e ações sugeriam que ele atribuía ao dinheiro um lugar bem importante. Objetos como dinheiro e armas desempenham um papel relevante na forma como as relações intersubjetivas acontecem. Para Felipe, levando em conta o que acontece com ele na escola, parece ter um forte posicionamento construído sobre esse tópico. O menino faz divisões taxativas entre ele e seus colegas de turma, entre os ricos (que seriam pessoas mesquinhas) e os pobres (pessoas generosas). Sua própria experiência criou formas hipergeneralizadas de significação das relações com as pessoas que têm mais dinheiro que os outros. Ele cria atribuições através das quais pretende bloquear o poder desse grupo: eles são ricos mas são mesquinhos, gente de segunda categoria. Inversamente, em um sentido maniqueísta, valores totalmente opostos, como a generosidade, são atribuídos, por ele, aos pobres: estes não têm dinheiro mas em compensação são seres espiritualmente mais elevados.

Os exemplos das luvas e dos amuletos para neutralizar os efeitos do “mau-olhado” dados por Valsiner nos sugerem como faz teoricamente sentido estender a função simbólica dos objetos. Armas e dinheiro, da mesma forma que os nomes e rótulos que criamos para pessoas consideradas membros do *outgroup* (ladrão, narcotraficante ou “perdido”), passam assim a regular as interações sociais. Os meninos têm clareza que esses objetos criam dinâmicas

específicas. Nas sessões lúdicas de ambos os países surgiram ameaças de morte como forma de subjugação e criação forçada de assimetrias nas relações comunicativas. Fazer alguém de refém, ameaçar (extorquir) os outros como uma forma de coisificar as pessoas para torná-las objeto de troca ou escudo que garanta a segurança são inegavelmente formas violentas de usar a vida da vítima com o objetivo de obter o que se deseja.

### **Significações sobre a Mulher: a Questão do Gênero**

No presente trabalho encontramos indicadores de violência contra as mulheres nas sessões lúdicas na Colômbia e no Brasil. Seriam estas formas de demonstração de poder? Em ambos os casos, o exercício do poder e a recorrência de ações violentas revelam significados importantes sobre as características dos sistemas semióticos e dos valores culturais nos dois países. Vamos inicialmente considerar as situações em que a mulher se tornou alvo de ações violentas. Houve várias situações violentas no contexto dos roteiros construídos em ambos os países, e casos significativos do uso gratuito da violência (pelo menos um em cada sessão) envolvendo mulheres.

O tratamento das mulheres como personagens fracos e suscetíveis ao ataque surgiu em vários momentos da sessão lúdica colombiana. O mais importante e notável no início desta sessão foi a situação espontânea (muito significativa) envolvendo uma relação (ou agressão?) sexual contra a boneca. Esta encenação envolvendo três dos meninos ocorreu antes da apresentação do boneco armado, e somente terminou com a intervenção de Antonio, que sugeriu enfaticamente que todos prestassem a atenção ao que dizia o pesquisador. Se a cena era de estupro ou de simples ato sexual não ficou, porém, muito claro. Um pouco mais adiante na sessão, após a apresentação do boneco armado, Felipe propôs um roteiro que relacionava sexo e violência contra as mulheres: ele fala “um pequeno narcotraficante está extorquindo eles”, pega a boneca-adulta e o boneco com a arma e bate um contra o outro de forma sugestiva, dizendo “Então, está extorquindo a mulher como alvo da extorsão, então ele (narcotraficante), ele é um pouco louco e está lhe pedindo coisas que ela não quer” (turno 171). Os indicadores presentes em suas ações, fala e gestos apontam claramente para uma situação de estupro da mulher. Ele enfatiza que o personagem vai fazer “coisas” que são contra a vontade da mulher, coisas “que ela não quer”. No caso colombiano, estes são indicadores muito significativos e expressam histórias, ideias e crenças que circulam no contexto social e cultural.

A visão da mulher como sujeito de menor importância chamou à atenção durante a análise. Os meninos posicionaram-se de forma recorrente a partir da perspectiva das mulheres como personagens de segunda categoria. Na situação da Colômbia, a mulher ou foi alvo de ameaças, ou foi excluída do roteiro. A única exceção em relação a um personagem feminino na brincadeira foi o caso de Geraldo (Brasil). Ele introduziu no faz de conta a participação de uma mulher policial que ia atrás do ladrão e conseguia pegá-lo e rende-lo.

Daniel fez uso de violência gratuita contra a mulher em uma cena sem a participação de seus colegas: sem qualquer razão aparente, seu personagem (o vovô) decide dar uma surra na mulher (que era o personagem que cuidava dos fermentos do vovô após este ter recebido tiros na história). A surra não foi questionada por ninguém. Parece que as mulheres podiam ser espancadas, abusadas ou agredidas sem maiores explicações, o que se constitui em indicador valioso de significados culturais internalizados pelas crianças. O poder e as ações de violência presentes nestas situações sugerem posicionamentos sociais e valores a respeito do uso e da permissividade em relação à violência contra as mulheres. Não estamos afirmando, de forma alguma, que estes meninos irão espancar mulheres no futuro, mas sim que desde cedo eles têm coconstruído significados culturais sobre formas de violência aparentemente validadas no contexto de seu grupo social.

Dominar, subjugar e controlar são ações baseadas no supervalor do poder, que, no caso, se revelaram de forma violenta nos roteiros criados pelos meninos, ações de um bandido orientado por valores antissociais e destrutivos. Verificamos, assim, que significados quanto à relação masculinidade-poder-violência já estão bem cedo presentes nos campos afetivo-semióticos dos meninos. Mais uma vez verifica-se a influência poderosa que, ao longo da ontogênese, têm os processos de canalização cultural de sentidos/significados, que passam a ser usados pelos meninos para avaliar situações e apresentar argumentos.

Na pesquisa, comprovamos o valor de utilizar o faz de conta como ferramenta metodológica. Os meninos apresentaram no contexto de uma simples brincadeira múltiplos significados e ações que revelam conteúdos afetivo-semióticos cocriados ao longo das suas trajetórias ontogenéticas. Eles trazem em suas falas e ações sentidos/significados muito semelhantes aos que são expostos no ambiente cultural. As crianças coconstruem seus valores em cenários que podem ser mais ou menos redundantes, mais ou menos complexos, que podem tanto ser mais repetitivos e sem grandes análises e interpretações sobre os fatos da vida, como também podem ser crivados de contradições ou então análises muito sofisticadas dos eventos da vida. Mas frequentemente existem signos recorrentes que parecem ter uma enorme hegemonia social, e que se estabelecem como poderosos orientadores sociais na direção de crenças, emoções e ações específicos. Esses referenciais sociais estão presentes em experiências afetivas e formas sociais de ação (muitas vezes negativas, antissociais e não construtivas) as quais muitas vezes não são percebidas ou detectadas com clareza pela própria cultura coletiva (e pessoal) dos membros do grupo. É notável, por exemplo, verificar o que acontece nos posicionamentos aqui observados a respeito da mulher.

Os signos socialmente empoderados se camuflam nos diálogos e transações sociais de maneira geral. Entretanto na brincadeira, onde regras e tabus podem ser em parte quebrados, podem surgir conteúdos semióticos vetados em interações do dia a dia. No caso da sessão lúdica na Colômbia, a situação de estupro (envolvendo mais diretamente Daniel e Felipe) e as ações de

violência gratuita de Daniel contra a mulher que cuidava do vovô, todas revelam a existência de uma violência dirigida contra as mulheres, e como estas são vistas como categoria fraca a ser dominada e subjugada. Além disso, pode ser observado que as bonecas (adulta e menina) foram postas de lado durante o curso da sessão lúdica e não foram consideradas durante as cenas-chave. No entanto, isto faz sentido considerando que a brincadeira foi apenas entre meninos (Cole & Cole, 2004).

Na sessão lúdica brasileira ocorreram duas situações que podem ser consideradas na mesma direção, embora com menor intensidade e valorização. No Brasil, porém, houve o contraponto representado pela mulher policial. Durante a brincadeira houve uma ação de violência gratuita por parte de Paulo contra a mãe da menina, quando esta entrou na casa para perguntar o que tinha acontecido. Também ocorreu, na brincadeira, o assassinato da menina pelo ladrão, que a matou para que ela não o delatasse. Essas situações indicam a assimetria nas relações homem-mulher e a fragilização das mulheres. A justificativa de Paulo para a agressão feita por ele foi que a mulher estava na casa dele e que, portanto, ele tinha a “liberdade” de espancá-la porque ela tinha invadido um espaço que era dele. No segundo caso, a vítima era a única menina do faz de conta, e foi o único personagem que morreu. Nos casos dos personagens masculinos, apesar da troca de tiros, estes pareciam imortais; só no caso da menina a morte “definitiva” foi admitida na história. Pode-se dizer que no Brasil houve expressões menos cruas e violentas contra as mulheres, porém as que aconteceram também indicam um referencial semiótico que orienta as ações em um sentido similar ao que ocorre no caso colombiano.

### **Violência Gratuita**

Os signos promotores, enraizados em camadas afetivas profundas, caracterizam-se por não operarem em nível consciente, pois estão situados acima do nível das verbalizações (Valsiner, 2007a). Por esta razão, os meninos acabam por expressar significados nas situações de faz de conta os quais, provavelmente, em outros contextos seriam atenuados ou bloqueados por catalisadores específicos atuantes na trajetória dos processos de externalização, como de fato ocorreu durante a entrevista. A identificação de tais signos foi facilitada, portanto, na situação lúdica, na qual as regras foram flexibilizadas.

No caso do Brasil, as ações de violência gratuita foram especialmente recorrentes. O ladrão (representado por Henrique) em três momentos diferentes executou o assassinato de vítimas que já estavam em posição de desvantagem total e não ofereciam qualquer perigo ou ameaça para o seu personagem. As execuções eram desnecessárias naqueles contextos, caracterizados pela dominação assegurada por parte do ladrão. Tanto o assassinato da criança, silenciada para não revelar à mãe o que estava acontecendo na casa, como o assassinato do menino feito de refém (e escudo humano) para permitir a fuga do ladrão do cerco policial, e mesmo o assassinato do pai quando este foi dominado após tentar se vingar do ladrão por causa

da morte do seu filho, são todos exemplos de ações de violência gratuita, e isto nos sugere a internalização deste tipo de violência no contexto cultural brasileiro. Os assassinatos atuam como signos de poder, mesmo quando são gratuitos, são símbolos de poder sobre os outros, cuja desconsideração pela vida alheia lhes dá ainda mais popularidade e prestígio no contexto marginal em que estes bandidos atuam. A desconsideração pela vida alheia, no caso brasileiro, pode indicar uma especificidade presente do dia-a-dia de violência das cidades brasileiras, e que também pode ser internalizada pelos processos de canalização cultural. No Brasil, as notícias da imprensa falada e escrita são carregadas de exemplos de violência gratuita, e, ao que tudo indica, isto acaba sendo internalizado pelas crianças. A presença desses sentidos/significados nos meninos revela-nos como certas mensagens podem ser internalizadas e se tornar em campos afetivos típicos de determinadas culturas.

Mesmo sabendo que as ações aqui analisadas ocorreram no contexto de uma cena lúdica, a repetição de episódios de violência gratuita leva-nos à ideia de que, de alguma forma, significados sobre esse tipo de evento circulam e fazem parte do universo de significações dos meninos e da cultura coletiva brasileira. Mas isto não se restringe à cultura brasileira. A banalidade do ato de matar uma pessoa totalmente indefesa é algo constante e em destaque nos videogames e na mídia *mainstream*. O significado de eventos de violência gratuita, representadas na sessão lúdica, pode, ser tão comum para os meninos que não merece maior reflexão, nem por eles, nem pelos pais, professores, ou mesmo pelo próprio pesquisador. Este assunto, por exemplo, a violência gratuita no caso brasileiro, poderia ter sido explorado durante as entrevistas com as crianças, mas o pesquisador não o fez.

A violência gratuita sugere que o poder dado pelas armas ultrapassa qualquer lógica ou limite socialmente imposto. Mais uma vez aparece em cena o poder, como supervalor a ser obtido a qualquer custo, o qual orienta ações compatíveis com valores de natureza antissocial. Tais significações, entretanto, tornam-se quase invisíveis na vida cotidiana, e as pessoas parecem não perceber isto. Mas a influência de tais valores antissociais é mais do que evidente. Dificilmente membros de uma sociedade civilizada admitiriam a existência de uma cultura de violência gratuita, mas a sua presença no interior das relações humanas no cotidiano da cultura, todavia não pode ser negada.

Na sessão lúdica, eliminar o outro foi a forma de significar a plena posse do poder aliada à ausência de restrições de qualquer consideração pela vida do outro. Os que detêm a força podem impor sua vontade sem qualquer limitação. A expressão de ações como estas revela, portanto, uma propensão social de buscar soluções para os conflitos sempre através da violência e da destruição dos outros.

Outros significados de natureza construtiva poderiam sugerir ações dirigidas para uma solução mais pacífica dos vários conflitos que emergiram na brincadeira, em ambos os grupos (Brasil e Colômbia). Mas tais alternativas, que poderiam incluir formas de negociar, de fazer

prevalecer a lei de outras maneiras, não ocorreram. Os significados dominantes que orientaram todas as ações se basearam em formas de resolução destrutiva, e na emergência de emoções associadas ao caos e à violência. Afinal, é isto que prepondera em nossas culturas. Notícias, histórias, filmes e novelas enfatizam estas formas de resolução de conflito, e talvez esta tendência não esteja sendo acompanhada de conversas, diálogos e reflexões no contexto das práticas educativas que têm lugar na família e na escola.

Nosso argumento não sugere que as crianças que participaram da pesquisa vão agir dessa forma no futuro. Mas é certo que estamos diante de meninos que têm de se defrontar, ao longo de suas experiências e trajetórias de vida, com processos onde significados são coconstruídos e internalizados em contextos sociais. Daí a necessidade de que eles se engajem em práticas dialógicas de reflexão social e autorreflexão, para que possam continuamente avaliar e julgar as ações dos outros levando em conta a complexidade das relações humanas, bem como princípios de ética e moral. Talvez algumas dessas crianças, como Luiz, possam vir a concordar, no futuro, com a ideia de que as pessoas pobres e desempregadas são perigosas desde o nascimento. Eles também poderão, quem sabe, concordar com a ideia de que as armas são um instrumento legítimo de poder e onipotência de grande utilidade, e que, em determinadas circunstâncias, uma pessoa deva usar armas para obter determinados fins, independentemente das consequências desta utilização. Campos afetivo-semióticos em processo de desenvolvimento e transformação poderão dar origem a signos promotores (valores) pró-sociais ou antissociais, sempre na dependência dos processos de canalização cultural que poderão ou não incluir práticas de reflexão e análise geradoras de níveis mais profundos de argumentação e posicionamentos.

O que nos interessa aqui é destacar as características e os vários aspectos envolvidos nos processos semiótico-afetivos específicos que ocorrem nos níveis individual e coletivo de ontogênese de valores, os quais emergiram nos diferentes cenários em que os dados desta pesquisa foram produzidos. Nesta direção, a sessão lúdica nos facilitou a identificação e análise das orientações e posicionamentos dos meninos.

#### **4.4 - Dinâmica dos Campos Afetivo-Semióticos e o Papel da Ambivalência nos Processos de Desenvolvimento de Valores**

Alguns termos que usamos no dia a dia, às vezes, interferem no discurso acadêmico, gerando confusão e imprecisões. A existência de oscilações e ambiguidades nos posicionamentos de um indivíduo pode promover a crença de que há alguma coisa que não está certa em termos de seus processos psicológicos. Pode sugerir, por exemplo, dificuldades no desenvolvimento da pessoa, fazendo crer que o ideal, em termos de desenvolvimento humano, seria a presença exclusiva de processos de natureza teleológica, onde determinadas finalidades devem ser alcançadas. Mas como aponta Valsiner (no prelo) acerca do papel da incerteza, a presente pesquisa sugere que ambiguidades, oscilações e hesitações podem ter um grande valor desenvolvimental.

Durante a análise dos dados, identificamos algumas oscilações e ambiguidades nos posicionamentos e narrativas dos meninos, o que nos permitiu estabelecer possíveis relações entre essas ambiguidades/oscilações e processos afetivo-semióticos de coconstrução ou formação dos valores, processos estes regulados pela ação de catalisadores. Considerando a dinâmica da ontogênese destes valores, observamos momentos de manutenção, extinção e, especialmente, inovações no sistema de campos motivacionais (afetivo-semióticos) e nas relações hierárquicas que aí se estabelecem.

Oscilações estiveram presentes em grande parte dos posicionamentos apresentados nas narrativas dos meninos. Essas ambivalências indicam que os processos de semiose relativos ao desenvolvimento e construção de valores nas crianças mudam rapidamente, e sofrem constantes mutações. As crianças têm que se defrontar com valorações a respeito de si, dos outros e do contexto. Como vimos, os processos de canalização cultural exercem uma influência muito forte sobre a internalização/externalização dos sentidos/significados. Da mesma forma, temos visto como os signos promotores desempenham um importante papel como sistemas de orientação de ações presentes e futuras, e antecipação do futuro, ao longo da história individual e coletiva. A ideia de “*locus de ruptura*” é orientada pela presença de condições catalíticas que facilitam, ou restringem a abertura dos sistemas intransitivos e, assim, a transformação dos sistemas semióticos hipergeneralizados. Isso, por sua vez, permite o surgimento de novas formas de semiose que vão reformular aspectos internalizados que têm forte ancoragem afetiva.

Para ilustrar o papel das oscilações nos processos de coconstrução de valores, selecionamos os casos de Daniel e Luiz, e de Geraldo e Antonio. Estes são casos de certa forma emblemáticos para entender estas questões teóricas, e seus dados ilustram a complexidade das dinâmicas semióticas. Vejamos. Tanto Daniel como Luiz mostraram oscilações ao longo de suas narrativas, mas essas oscilações foram menos frequentes do que nos outros casos. Não

estamos dizendo que existam casos onde o sujeito não oscila, ou não apresenta qualquer ambiguidade; muito pelo contrário, os meninos oscilam em alguns domínios específicos, mas não hesitam em outros. Este aspecto é o que desejamos discutir. Nos momentos em que, durante as entrevistas, o diálogo com o pesquisador abordou algumas questões-chave a respeito da história de vida do ladrão e da importância do dinheiro, as oscilações apresentadas por Luiz e Daniel desapareceram. Luiz levantou a ideia de que o ladrão tinha tendências negativas, violentas desde bebê (atribuição genética de maldade), e Daniel disse, sem hesitação, que o dinheiro era, sim, certamente, uma forma importante de alcançar a felicidade.

Em ambos os casos, não houve qualquer dúvida ou oscilação no que diz respeito aquele tópico tratado na entrevista. O ciclo recorrente de intransitividade não parecia estar sob qualquer pressão semiótica que gerasse mudanças no sistema. Existia uma grande firmeza nesses posicionamentos dos meninos, acompanhada por uma visão sólida, monolítica e segura que deixava o assunto bem estabelecido.

É possível pensar que, nos casos de Luiz e também Felipe (que se enquadraria aqui), os valores que orientam suas formas de significar objetos socialmente prestigiados como o dinheiro podem levar à emergência de signos promotores não construtivos. Esse tipo de valor social parece estar sob o controle de poderosos laços emocionais que geram firmeza, estabilidade e impedem inovações, dificultando para eles reconsiderações.

A rigidez excessiva dos sistemas semióticos pode estar associada com formas de garantir a estabilidade do sistema ao longo do tempo. A permanência de crenças, orientações para metas e valores é muito importante para a estabilidade e regularidade do sistema, e os signos promotores têm poderosa influência, dificultando ou mesmo impedindo mudanças que eventualmente possam acontecer. Da mesma forma, processos de canalização cultural e interações sociais podem se tornar espaços que promovem a manutenção de campos afetivo-semióticos com forte ancoragem afetiva (nível 4 na proposta de Valsiner, 2007a).

Retomando a ideia das hierarquias intransitivas proposta por Valsiner (no prelo), é possível encontrar trajetórias (como Z) que podem gerar inovação e reorganizações específicas estruturais nos sistemas semióticos, transformando as dinâmicas e confirmando sua condição de sistema aberto (embora não totalmente permeável e maleável).

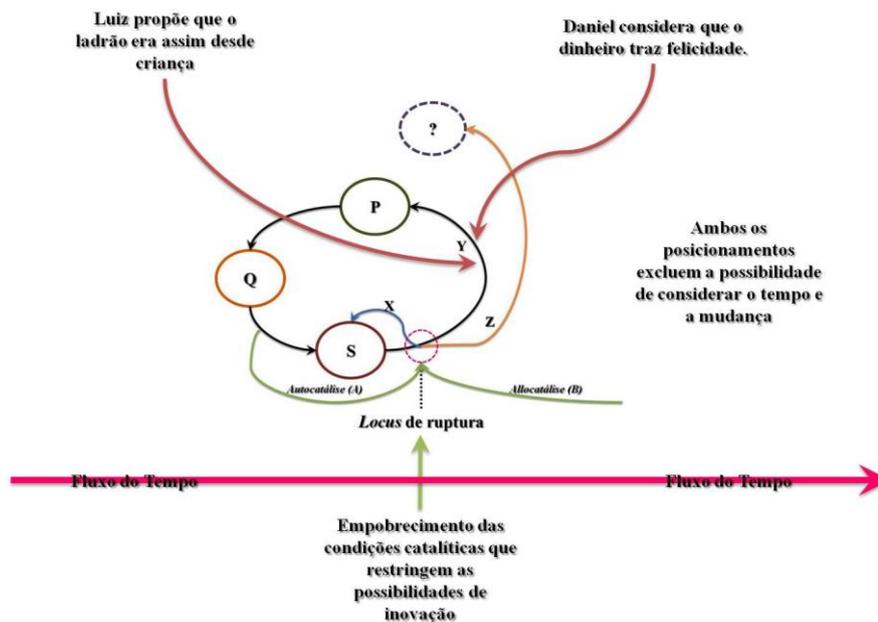
Nos casos de Luiz e Daniel, estes parecem se posicionar fenomenologicamente a partir de sentidos/significados que orientam ações para a manutenção (*status quo*) dos respectivos sistemas motivacionais. Parece que existem catalisadores que bloqueiam ou dificultam a abertura semiótica das relações hierárquicas já existentes no sistema

No caso de Daniel, identificamos que ele, durante a sessão lúdica, foi muito agressivo nos conteúdos que colocou no roteiro, enquanto na entrevista, ele se protegeu bastante do 'olhar' do pesquisador, parecendo querer ocultar (não falar sobre) algumas questões e posicionamentos pessoais. Ele buscou fazer isto mediante falas que fossem coerentes com a

desejabilidade social. Vemos aqui claramente a ação de catalisadores de externalização, que transformam as mensagens externalizadas ajustando-as ao que é percebido pelo sujeito como adequado à situação. As diferenças em termos das mensagens externalizadas por Daniel nos diferentes contextos indica-nos que ele atua de forma muito diversa no contexto (entrevista) onde sua interioridade (*inner*) pode se tornar mais exposta.

Algo semelhante ocorre no caso de Antonio quando ele tenta mascarar a questão da importância do dinheiro, talvez por sua clareza acerca do que é ou não é politicamente, culturalmente correto, afinal ele quer se apresentar como o menino que “faz a coisa certa”. Esta clareza parece atuar como um catalisador de externalização que modifica a mensagem sobre o valor que ele dá ao dinheiro, levando a uma fala mais próxima de uma correção política na situação da entrevista. Ainda com relação ao dinheiro, o oposto ocorre com Daniel que, sem ter esta compreensão, ou então esta preocupação “política”, afirma que comprar as coisas e ter dinheiro leva, sim, à felicidade. Na questão do dinheiro, Daniel sustenta uma posição monolítica e firme, o que pode servir como um indicador do peso do dinheiro no que diz respeito a sua visão de mundo. Ele não hesita porque parece haver internalizado que o dinheiro é um valor forte e definitivo ao longo de sua história pessoal e familiar.

Para Luiz, o outro menino que nos pareceu menos permeável a mudanças, o ladrão era uma pessoa má desde o nascimento, e não havia muitas chances dele mudar sua trajetória de vida. Preconceitos como este são formas de organização semiótica que permitem uma compreensão da realidade baseada numa perspectiva não construtiva de valores. Os preconceitos parecem ser protegidos por camadas de natureza afetivo-cognitiva que bloqueiam a emergência de novos conteúdos ou significações que tenham a chance de impulsionar mudanças o sistema. Atuam como cintos protetores que reduzem ou impedem a ação de condições catalíticas para a mudança, selecionando conteúdos e alterando o poder de mensagens que seriam passíveis de internalização. Isto pode levar, então, à permanência de emoções e significações que regulam o sistema, o que confere ainda mais força ao preconceito como campo afetivo-semiótico a afetar a percepção e interpretação de eventos. Manter tais significados favorece a estabilidade do sistema, impedindo o surgimento de conteúdos ameaçadores que possam levar a mudanças. Os preconceitos são, nesse sentido, campos semiótico-afetivos tiranos que evitam a emergência de processos de transformação, abertura e desenvolvimento do sistema. Valores e preconceitos agem, assim, como ancoragens emocionais poderosas que orientam ações e interpretações da realidade. A Figura 14 ilustra a ideia acima. Os posicionamentos de Daniel e Luiz os meninos não levam em consideração a temporalidade e reafirma os ciclos da trajetória Y.



**Figura 14 - Ausência de condições catalíticas e das noções de tempo nos posicionamentos de Daniel e Luiz**

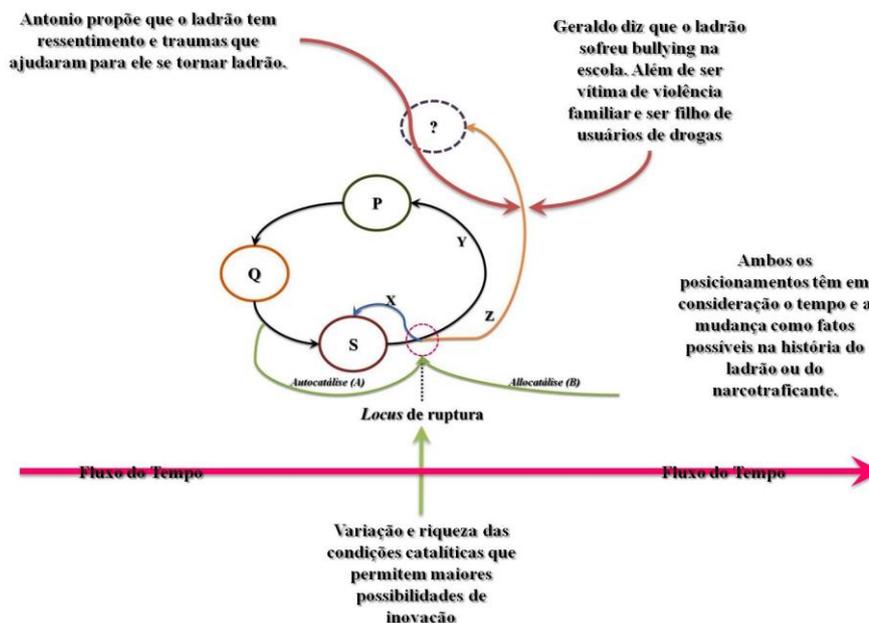
Entretanto, é possível reconstruir sentidos/significados anteriormente internalizados como campos afetivo-semióticos importantes (existentes na camada III do sistema). Esses protovalores que orientam afetivamente as formas de regulação exercidas pelos catalisadores, facilitadores ou reguladores das mensagens internalizadas, podem ser, portanto, transformados e ressignificados à luz da história pessoal quando novos catalisadores são capazes de atuar no sentido da mudança, do desenvolvimento. Esse processo desencadeado por estes novos catalisadores leva, então, à reconfiguração das significações da mensagem e, portanto, modifica seus conteúdos sobre assuntos afetivamente importantes desde o ponto de vista dos valores do indivíduo.

Vejamos agora dois casos em que possíveis aberturas possam ter dado origem a um excesso de oscilação e hesitação nos posicionamentos dos meninos. Antonio e Geraldo mostraram ao longo de suas narrativas na entrevista que eles tinham várias maneiras de significar os eventos que ocorreram na sessão lúdica, e que eles levavam em consideração uma gama mais ampla de possibilidades para explicar a origem das ações de violência do bandido.

Nestes dois casos, as oscilações e ambiguidades observadas sugerem que os meninos têm interagido em ambientes onde o padrão discursivo de questionamento e análise da realidade é mais amplo. O fato de pertencer a contextos que promovem maior compreensão da realidade acerca de si mesmos e dos outros parece facilitar sua permeabilidade e abertura. As trifurcações parecem mais recorrentes e permitem a criação de trajetórias alternativas que tornam possível a emergência de novos componentes.

Como explicar que há maior possibilidade de criar novos componentes? Provavelmente, na história individual, familiar e social de Geraldo e Antonio exista maior recorrência de

narrativas e significados que permitem a ação de condições catalíticas. Essas condições tornam possível a abertura do sistema e levam à transformação deste em direção a novas formas (novidades) que se expandem, e tornam mais flexíveis as possibilidades semióticas para interpretar o presente e também prever e antecipar o futuro.



**Figura 15 - Condições catalíticas da emergência de novos componentes e a presença do tempo nos posicionamentos de Geraldo e Antonio**

Vemos que, nestes casos, os posicionamentos de ambos os meninos em relação à história pessoal e familiar do ladrão consideraram importantes aspectos afetivos, envolvendo violência e situações críticas que teriam acontecido na vida do personagem. No caso antes analisado, Daniel e Luiz pareciam se referir sempre a um indivíduo a-histórico, sem inserção no tempo ou na cultura, sem relação com a temporalidade, sem um passado e sem perspectivas de futuro. Já no caso de Antonio e Geraldo, eles levam em consideração outros domínios da realidade (familiar, social, individual, educativo) o que facilita a emergência de pontos de ruptura e permite a transformação do sistema, bem como o reconhecimento da existência do fator tempo (passado-presente-futuro) na vida do ladrão/narcotraficante. Com isso, admite também a possibilidade de mudanças nas ações e trajetórias do indivíduo. No caso de Luiz e Daniel, ao contrário, o fechamento do sistema não facilitava a consideração do tempo (temporalidade) nem de outros domínios semióticos (história pessoal, afetividade) e desconsiderava possibilidades de mudança nas trajetórias do sujeito. A ausência de consideração do tempo imediatamente implica na ausência de mudanças desenvolvimentais.

É interessante notar como, à medida que o sistema se torna mais propenso ao surgimento de novidades, as crianças têm maiores possibilidades de atribuir temporalidade à história do sujeito avaliado, ampliando-se as condições de análise antes restritas a avaliações maniqueístas. Quando existe preconceito, parece se dar ênfase exclusiva à intensidade das

emoções do presente, que criam um cinto protetor de natureza afetivo-cognitiva que dificulta considerar aspectos temporais. Isso, por conseguinte, restringe a mobilidade e possíveis mudanças na avaliação das ações dos outros, nos posicionamentos assumidos.

Essa seria a possível razão pela qual os preconceitos criam sistemas taxativos e maniqueístas. Esses sistemas excluem e separam o *ingroup* do *outgroup* de maneira radical. Posições maniqueístas não levam em consideração a existência de tons de cinza nas ações dos outros: ou a pessoa é X, ou é Y, condições diferenciadas não são consideradas. Entretanto, não sabemos se os meninos não atribuíam temporalidade apenas às pessoas fora de seu grupo (*outgroup*), ou seja, não sabemos se eles também não fazem essas atribuições temporais quando se trata de avaliar membros de seu grupo. Não pudemos verificar se posicionamentos baseados na separação exclusiva e em significações rígidas e persistentes ocorrem também com membros de seu grupo (*ingroup*).

O papel da canalização cultural que a mídia tem pode ser claramente apreciado na presente pesquisa. Os significados expressos pelos meninos definem o impacto que essas mensagens têm na maneira como eles se imaginam, tanto em sua realidade como na realidade dos outros. Tais mensagens, em interação com os diálogos familiares, os posicionamentos e modelos que os pais oferecem para os meninos tornam-se, assim, em fortes promotores de afetos, crenças e expectativas em relação aos outros. As encenações criadas na brincadeira sugerem os posicionamentos que circulam nos diálogos de família, na mídia e na cultura em geral. Trazer à tona essas situações mediante as encenações torna-se, portanto, indicador importante do tipo de significados coconstruídos pelas crianças nesses contextos socioculturais. Por trás das ações violentas encenadas parecem estar os sentidos/significados que criam *frames* sugestivos de relações assimétricas extremas, indicadores da centralidade do poder, obtido a qualquer preço e da forma mais primária possível: a violência.

Relações assimétricas são uma constante na dinâmica humana, no entanto, o que impede que tais relações não resultem sempre no abuso ou violação dos direitos é a coconstrução de valores pró-sociais (construtivos) pelos grupos e pelos sujeitos durante a sua história. Nas situações lúdicas da pesquisa, os meninos personificaram, através dos bonecos, sujeitos que, no meio de grande tensão, acabam quebrando a lógica e a ordem que os valores pró-sociais deveriam gerar. A introdução da arma na brincadeira acabou provocando, como era de se esperar, confusão, confrontos e morte de acordo com o roteiro que eles criaram. As sessões lúdicas foram marcadas, portanto, por ações violentas, onde diferentes níveis de significação foram expressos a respeito da forma como as crianças percebem a realidade em que vivem.

O poder, como já proposto, não é necessariamente um supervalor que vai gerar ações sempre destrutivas. O poder, entendido como capacidade de transformação – pode gerar alterações significativas não apenas na vida de uma pessoa, mas também na dinâmica histórica

do grupo. No caso dos meninos da pesquisa, a inclinação para atos de violência ou paz irá depender dos campos afetivos que estão sendo canalizados e coconstruídos por eles e pelos outros sociais significativos presentes nos contextos culturais dos quais participam ao longo da sua história pessoal. A busca de poder pode gerar conflitos que levam à emergência de ações construtivas ou destrutivas. Os signos promotores, os processos de generalização e hipergeneralização e a forma como as mensagens são internalizadas/externalizadas é que irão definir como o sujeito usará seus recursos semióticos para encarar as situações no futuro. Neste sentido, serão os valores que estão sendo configurados em suas experiências que irão funcionar como sistemas semióticos que orientarão as ações do sujeito. Agir com violência é uma forma de resolver situações críticas, e por trás desses eventos existe uma busca pela equilíbrio do conflito. Da mesma forma, ações de paz orientadas por valores pró-sociais se constituem em alternativas para os processos de equilíbrio em operação em cada indivíduo.

## PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta tese nosso objetivo foi desenvolver uma metodologia adequada ao estudo do desenvolvimento de valores em crianças, e conceber ideias sobre este mesmo desenvolvimento. A criação de uma metodologia com a utilização do faz de conta e das entrevistas, onde os meninos puderam refletir sobre suas ações na brincadeira, demonstrou ser muito produtiva em termos dos indicadores gerados e construídos. Ao adotar uma perspectiva semiótica-cultural, foi possível analisar os múltiplos aspectos do fenômeno investigado na busca de indicadores dos processos envolvidos na ontogênese de valores associados ao uso da violência. Nosso objetivo de construir hipóteses explicativas de tais processos ontogenéticos foi, portanto, de alguma forma alcançado, permitindo-nos propor algumas alternativas conceituais e metodológicas para aprofundar importantes questões teóricas.

Neste trabalho analisamos duas sessões lúdicas (Brasil e Colômbia) e entrevistas individuais com meninos de oito a nove anos de idade, com o objetivo de contribuir para a compreensão de aspectos teóricos específicos relacionados a processos de internalização e externalização; os signos promotores; ao papel das oscilações e ambiguidades dos posicionamentos no desenvolvimento psicológico; e ao papel das simetrias e assimetrias na organização das relações intersubjetivas. As noções teóricas que nortearam nossas buscas convidam à ampliação das contribuições da psicologia cultural para o estudo da ontogênese dos valores.

Para começar, analisamos como significações específicas podem ser construídas ao longo das interações sociais e durante as trajetórias ontogenéticas. Estas características semióticas da experiência individual dão uma conotação específica às formas de colorir as experiências diárias dos indivíduos. As nuances coconstruídas pelos indivíduos ao longo das interações podem ser, então, orientadas para a construção de valores de natureza tanto pró-social quanto antissocial.

O poder, a violência e paz, bem como as formas de encarar situações críticas são expressos de ações que sugerem sentidos/significados trabalhados em momentos específicos das interações com os outros. Frequentemente, expressam aspectos semióticos profundamente internalizados na vida do sujeito e cuja identificação sempre consiste em grande desafio para o pesquisador. Este trabalho, portanto, com base na proposta de inovação metodológica representada pela utilização das sessões lúdicas e das entrevistas, buscou promover situações, cenários, interações e narrativas que pudessem facilitar a emergência e a análise das características e das dinâmicas de emergência dos valores sociais coconstruídos pelos meninos em situações específicas.

O uso de situações abertas, com pouca restrição sobre os graus de liberdade de ação dos participantes, bem como instruções simples, facilitaram o surgimento de uma vasta gama de possibilidades semióticas nos participantes. Da mesma forma, a ideia de fazer as entrevistas apresentando o vídeo de alguns dos trechos mais importantes da situação lúdica realimentou e convidou a inclusão de aspectos semióticos muito valiosos para a análise e discussão dos dados. Os meninos foram incitados a se colocar durante o cenário lúdico e depois diante do vídeo da brincadeira, durante a entrevista.

Além disso, utilização de bonecos com as crianças da idade dos meninos aqui estudados mostrou-se uma estratégia válida e rica, que convidou as crianças a participar ativamente na criação e exibição de aspectos semióticos (intra e intersubjetivos) são altamente relevantes para a pesquisa sobre valores sociais. Neste sentido, podemos dizer que fizemos uma aposta metodológica bem arriscada, mas que ofereceu algumas contribuições para que, em estudos posteriores, possam se realizar procedimentos de coleta de dados de forma longitudinal, o que permitirá inferir sobre aspectos da ontogênese dos valores. É claro que tais estudos favorecerão a identificação de elementos importantes envolvidos na construção dos sentidos/significados nos sujeitos ao longo do tempo. Não obstante, a análise dos dados das situações utilizadas nesta pesquisa, retratam momentos que sugerem algumas direções prováveis para o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos que, no futuro, poderão gerar crenças e valores significativos.

A análise dos dados aqui construídos revelou o quanto o processo de canalização cultural participa dos processos de coconstrução de valores, desempenhando um papel fundamental na organização progressiva do sistema motivacional das crianças, configurando hierarquias dinâmicas entre os campos afetivo-semióticos internalizados ao longo da ontogênese. Estes campos foram inferidos com base nos indicadores acerca das significações que construídas pelos meninos estudados, acessíveis sob a forma das falas e ações dos meninos ao avaliarem e julgarem suas próprias ações e as ações dos outros. A canalização cultural dá-se através da mídia, dos videogames e especialmente das orientações para metas e valores que a família e os demais contextos culturais propõem através das práticas sociais e educativas. Narrativas da cultura coletiva são, então, canalizadas e expressas nos posicionamentos apresentados pelos meninos tanto na sessão lúdica, quanto nas entrevistas. Ao analisar o impacto da canalização cultural verificamos, assim, como os diálogos sociais favorecem a geração (no contexto ontogenético) de valores socialmente construtivos ou não.

Da mesma forma, destacamos a discussão sobre a dualidade entre internalização/externalização. Estes processos altamente complexos e codependentes são fundamentais na compreensão de como mensagens da sociocultura são selecionadas, transformadas e organizadas como parte do sistema afetivo-semiótico que abriga signos promotores que orientam os pensamentos, afetos e ações do indivíduo. Acreditamos ter contribuído para a identificação e discussão de aspectos específicos da dos processos de

internalização/externalização, em sua relação com as dinâmicas semióticas que geram, mantêm e modificam valores e preconceitos.

Os catalisadores são signos que favorecem os processos de semiose que irão provocar as mudanças nos sentidos/significados coconstruídos pelos indivíduos. Ao analisar a dinâmica dos processos de internalização e externalização sugerimos como a noção de catálise psicológica (sugerida por Valsiner, no prelo) amplia a nossa compreensão a respeito da emergência e coconstrução dos valores sociais nos seres humanos. Vimos também que estes processos não só levam à criação de campos afetivo-semióticos construtivos quanto destrutivos. As crianças coconstróem gradativamente posicionamentos de alta complexidade que podem orientar suas ações para avaliar os outros como semelhantes (incluindo-os) ou como antagonistas (excluindo-os).

Também vemos como os catalisadores regulam os conteúdos das mensagens da sociocultura. As crianças estão imersas em um processo de reconstrução permanente de significações, posicionamentos, emoções e ações no que tange aos valores sociais. Durante a análise dos resultados e na discussão pode-se observar essas tensões, os pontos de ruptura e a emergência de novos componentes nos sistemas afetivo-semióticos hierarquicamente organizados.

Finalmente, queremos salientar a análise do papel fundamental das ambivalências e hesitações que identificamos nos meninos em ambos os contextos de coleta de dados. Essas oscilações e variações nas significações, ao longo do desenvolvimento, mostram o intenso processo gradual de configuração e reconfiguração que ocorre nos sistemas semióticos coconstruídos pelas crianças sobre as mensagens canalizadas pelo contexto. As crianças estão em um processo construtivo e aberto. No entanto, também pudemos ver que podem existir pontos específicos nos sistemas semióticos que não são facilmente suscetíveis a mudanças. Esta rigidez, ou manutenção de formas de significação, acaba favorecendo o surgimento de posicionamentos maniqueístas e excludentes no que diz respeito a grupos ou indivíduos com diferentes características ou comportamentos.

A pesquisa ora apresentada permite propor um caminho ontogenético para o desenvolvimento de valores. Em síntese, a tese propõe que os processos que dão origem aos valores partem inicialmente de posicionamentos simplistas, superficiais e pouco elaborados. Em seguida, os posicionamentos, muitas vezes até contraditórios, se caracterizam por movimentos de oscilação, hesitação e ambiguidades – muito presente nos casos de Antonio, Felipe, Geraldo, Henrique e Pedro. Apenas mais adiante, em termos ontogenéticos, os campos afetivo-semióticos em formação vão se orientando e se configurando enquanto signos promotores melhor definidos, um pouco mais coerentes e semioticamente poderosos. O que enfatizamos aqui é que as incertezas, hesitações e ambivalências são absolutamente necessárias ao desenvolvimento

humano, o qual implica na emergência de processos progressivamente mais complexos e de caráter mais abstrato, qualidades relacionadas à categoria psicológica dos valores.

Estas são as principais contribuições de nosso trabalho, que permitiram ampliar a forma de compreender a ontogênese da coconstrução de valores sociais em crianças. Embora possamos identificar relevantes diferenças histórico-culturais nas práticas e significados que circulam no Brasil e na Colômbia, também verificamos aspectos comuns tanto na estrutura social, quanto na dinâmica geral dos processos semióticos gerados nas duas culturas. A Colômbia e o Brasil criaram formas de lidar com aspectos socialmente complexos que envolvem práticas, crenças e valores que, infelizmente, se constituem com base em violências do tipo estrutural, física e simbólica. Observamos, nos meninos, práticas e formas de posicionamento diante de fenômenos cotidianos guiadas pela exclusão, discriminação e pela busca de controle absoluto sobre o outro, caracterizado pelo poder e dominação. Os valores pró-sociais surgem em alguns momentos, mas ficou clara a prevalência de valores individualistas nos discursos analisados.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Agamben, G. (2004a). *O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2004b). *O estado de exceção*. São Paulo: Biotempo Editorial.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrios (2009). *Desenvolvimento sociomoral em crianças da educação infantil: uma perspectiva sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Barrios, A. & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. *Psicologia e Argumentação*, 25 (51), 413 – 424.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 19, 1 – 19.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In: K. Daniel, D.K. Lapsey & D. Narvaez (Orgs.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bobbio, N. (1984). *O significado da política*. Em: Curso de Introdução à Ciência Política. Brasília: Centro de Documentação Política e Relações Internacionais, p. 31-39.
- Bowan, G. (2001). The violence identity. Em B. Schmidt & I. Schröder, (Orgs.) *Anthropology of violence and conflict* (pp. 25-46). New York: Routledge.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em: A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Branco, A., Freire, S. & Barrios, A. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. Em: A.U. Branco e M.C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 21-49). Porto Alegre: Mediação.
- Branco, A. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions (pp. 238-256). Em: J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*. Londres: Sage.
- Branco, A. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication *Culture & Psychology*, 11, (4) 415-429.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2 (50), 139-155.

- Branco, A. (2007). Cultural complexities and scientific development. *Integrative Behavioral Psychology, 41*, 41 – 49.
- Branco, A. U. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Orgs.), *World Yearbook of Education 2009 - Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 44-66). Londres: Routledge.
- Branco, A. U. (2012). Values and sociocultural practices: pathways to moral development. In: J. Valsiner (Org.), *The Oxford handbook of cultural psychology* (pp. 109-132) New York: Oxford University Press.
- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11* (1), 13-22.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies, 9* (1) 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2012). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *Spanish Journal of Psychology, 11*, (1), 192 – 200.
- Bushnell, D. (1996). Colombia. Una Nación a pesar de sí misma. Bogotá: Ed. Planeta.
- CODHES - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2011) De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto. Recuperado em 15 de novembro, 2013, de [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/\(httpDocuments\)/081D0486B7FEB864C125796E004F4F13/\\$file/Codhes+Bolet%C3%ADn+Septiembre+2011.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpDocuments)/081D0486B7FEB864C125796E004F4F13/$file/Codhes+Bolet%C3%ADn+Septiembre+2011.pdf)
- Cole, M. (1997). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Cowie, H. (2000) Bystanding or Standing By: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive behavior, 26*, 85 – 97.
- Crick, N.: Bigbee, M. & Howes, C (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003 -1014.

- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. Em: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behavior development*. (pp. 109 – 127). New York: Wiley.
- DANE – Departamento Nacional de Estadísticas de la República de Colombia (2012). Comunicado de Prensa – Pobreza en Colombia. Santafé de Bogotá: DANE. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/cp\\_pobreza\\_2011.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2011.pdf)
- DANE – Departamento Nacional de Estadísticas de la República de Colombia (2012). Medición del empleo informal y seguridad social. Trimestre móvil mayo - julio de 2013 Santafé de Bogotá: DANE. Recuperado em 12 de setembro, 2013, de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech\\_informalidad/re\\_ech\\_informalidad\\_may\\_jul2013.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/re_ech_informalidad_may_jul2013.pdf)
- Deutsch, M. (1993) Educational for a peaceful world. *American Psychologist*, 48, (5), 510 – 517.
- CEPAL – Economic Commission for Latin America and the Caribbean/ United Nations Children's Foundation. (2010). *La pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. LC/R.2168. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado em 1 de outubro, 2013, de [http://www.unicef.org/lac/Libro-pobreza-infantil-America-Latina-2010\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Libro-pobreza-infantil-America-Latina-2010(1).pdf)
- Freitag, B. (1992) *Itinerários de Antígona. A questão da moralidade*. Campinas: Papirus.
- Fogel, A; King, B. J. & Shanker S. G. (Eds.) (2008). *Human Development in the Twenty-First Century: Visionary Ideas from Systems Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1996). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Gaal.
- Frisancho, S. Cárcamo, R. & Rengifo-Herrera, F. J. (no prelo) *Early Childhood Education in Peru, Chile and Colombia*. Em: M. Fleer & B. Van Oers. *Handbook of Early Childhood Education* (in preparation).
- Geary, D.; Byrd-Craven, J; Hoard, M. Vigil, J. & Numtee, Ch. (2003) Evolution and development of boy's social behavior. *Developmental Review*, 23, 444 – 470.
- Giddens, A. (2001) *O Estado – Nação e a violência. Segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico*. São Paulo: EDUSP.
- Galtung, J. (1967) *Theories of Peace: a Synthetic Approach to Peace Thinking*. Unpublished book. Recuperado em 2 de Agosto, 2013, de [http://www.transcend.org/files/Galtung\\_Book\\_unpub\\_Theories\\_of\\_Peace\\_-\\_A\\_Synthetic\\_Approach\\_to\\_Peace\\_Thinking\\_1967.pdf](http://www.transcend.org/files/Galtung_Book_unpub_Theories_of_Peace_-_A_Synthetic_Approach_to_Peace_Thinking_1967.pdf)
- Hayes, S.; Gifford, E. & Hayes, G. (1998). Moral Behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst*, 21, (2), 253 – 279.

- Hess, N. & Hagen, E. (2006) Sex differences in indirect aggression: psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior* 27, 231–245.
- Kohlberg, L; Levine, Ch , Hewer, A (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel, New York: Karger.
- Lapsley, D. & Narváez, D. (2004) *Moral development, self and identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lourenço, O. (1998) *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livreria Almedina.
- Madureira, A.F. e Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen, & A. L. Costa Junior, (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp. 90 – 109), Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. e Branco, A. (2012a). *As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola*. Em: A. Branco e C. Lopes de Oliveira. (Org.). *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. (pp. 125-155) Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.
- Madureira, A.F. e Branco, A. (2012b). Diversity and inclusion as central values in the construction of a democratic world. Em: A. Branco & J. Valsiner (2012). *Cultural psychology of human values*. (pp. 195 – 238), Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.
- Marafioti, R (2004) *Charles, S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- Martins, L. & Branco, A. (2001) Desenvolvimento moral: Considerações teóricas ea partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia, Teoría e Pesquisa*, 17, (2), 169-176.
- Martins, L. & Branco, A. (2004) Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, (4), 415-421.
- McGrath, J. & Johnson, B. (2003) Methodology makes meaning: how both qualitative and quantitative paradigms shape evidence and its interpretation. Em: Comic, P.; Rodhes, Y. & Yardley, L. (Eds.) *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design*. (pp. 31 – 48) Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Ortega, R. & Monks, C. (2005) Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, (3), 453 – 458.

- Padilha, M. (2010) *Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Padilha, M. e Branco, A. (2012). *Relações étnico-raciais e cultura de paz na escola e na sociedade brasileira*. Em: A. Branco e C. Lopes de Oliveira. (Org.). *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. (pp. 157 – 182) Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.
- Palmieri, M e Branco, A. (2004) Cooperação, competição e individualismo em um perspectiva sociocultural constructivista. *Psicologia, reflexão e crítica*, 17, (2), 189 - 198.
- Paolicchi, P. (2002) Tiempo calculado y tiempo narrado. *Estudios de Psicología*, 23, (1), 29 – 47.
- Paolicchi, P. (2007) The institutions inside: self, morality, and cultura. Em: J. Valsiner & A. Rosa (Eds) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*, (pp. 560 – 577). New York: Cambridge University Press.
- Peirce, Ch. S. (1935). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 6. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, Ch. S.( 1934/1995) *Semiótica*, São Paulo: Perspectiva.
- Pera, M. (1994) *The discourses of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1994/1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).
- Prinz, (2008). Is morality innate? Em: W. Sinnott-Armstrong, (editors). *Moral Psychology*. Vol. 1: *The evolution of morality. Adaptation and innateness* (pp. 367 – 406). Cambridge MA: MIT Press.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2011) *Relatório de Desenvolvimento Humano 2011. Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos*. Recuperado em 23 de julho, 2012, de [http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR\\_2011\\_PT.pdf](http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR_2011_PT.pdf).
- Ratner, C. (2002) *Cultural Psychology. Theory and method*. New York: Kluwer academy/Pleum Publishers.
- Reale, M. (1991) Invariantes axiológicas. *Estudos avançados*, 5 (13), 131 – 144.
- Rest, J. R. (1986) *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. & Thomas, S. J. (1999). *Postconventional moral think: a neo-Kohlbergian approach*. Mahnah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodríguez, C. (2006) *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori Editorail S. L.
- Roggof, B. (2005) *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Arned.

- Rosa, A. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural?. *Anuario de Psicología*, 31, (4), 27 - 57.
- Rosa, A. (2007). Dramaturgical actuations and symbolic communication: Or how beliefs make up reality. Em: J. Valsiner & A. Rosa, (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. (pp. 293 - 317). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A. & Travieso, D. (2002). El tiempo del reloj y el tiempo de la acción. Introducción al número monográfico sobre Tiempo y Explicación Psicológica. *Estudios de Psicología*, 23, (1), 7 – 15.
- Rose, A & K. Rudolph (2006) A Review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, (1), 98-131.
- Rummel, R. J. (1981) *Understanding Conflict and War*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Salgado, J. e Ferreira, T. (2012). Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. Em: A.U. Branco e M.C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 51 – 66). Porto Alegre: Mediação. 51-66.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). Between the general and the unique. Overcoming the nomothetic versus idiographic opposition. *Theory and Psychology*, 20 (6), 1 – 18.
- Sato, Y, Yasuda, Y, Kido, A, Takada, S. & Valsiner, J. (2006). The Discovery of Trajectory Equifinality Model, *Qualitative Research in Psychology*, 5, 255-275.
- Scheler, M. (2008/1928) *A situação do homem no cosmos*, Lisboa: Texto & Grafia.
- Simmel, G. The sociology of conflict I. *American Journal of Sociology*, 9, (4), p. 490-525.
- Schmidt & Schröder (2001). Introduction: Violent imaginaries and violent practices. Em: Em B. Schmidt & I. Schröder, (Orgs.) *Anthropology of violence and conflict* (pp. 1-24). New York: Routledge.
- Schmitter, Ph. (1979) *Reflexões sobre o conceito de política*. Apud - Cadernos da UnB, sd. pp. 31-39.
- Schwarcz, L. (2012) *A abertura para o mundo 1889 – 1930* (Historia do Brasil Nação 1808 – 2010). São Paulo: Editora Objetiva.
- Sheriff, J. (1989) *The fate of meaning. Charles Peirce, Structuralism and Literature*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Staub, E. (1989) *The roots of evil. The origins of genocide and other group violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staub, E. (2003a) *The psychology of good and evil: why children, adults, and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (2003b) Preventing Violence and Generating Human Values: Healing and Reconciliation in Rwanda. *International. Review of the Red Cross*, 85, (852), 791 – 806.

- UNODC – United Nations Organization of Drug and Crime (2011) *Global Study on Homicide*. Recuperado em 15 de novembro, 2013, de. [http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa\\_study\\_on\\_homicide\\_2011\\_web.pdf](http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Homicide/Globa_study_on_homicide_2011_web.pdf)
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children' Action. A Theory of Human the Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2004). *Transformations and flexible forms: Where qualitative psychology begins*. Keynote lecture at the Inaugural Conference of the Japanese Association of Qualitative Psychology. Kyoto, September 11th.
- Valsiner, J. (2005). Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben in kulturellen context. Em: J. Asendorpf & H. Rauh (Orgs.). *Enzyklpadie der psychologie, vol. 3. Soziale, emotionali und Persönlichkeitsentwicklung*. Gottingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2006) *The overwhelming world: Functions of pleromatization in creating diversity in cultural and natural constructions*. Conference in the international summer school of semiotic and structural studies, Imatra, June 12.
- Valsiner, (2007a) *Culture in minds and societies. Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltda.
- Valsiner (2007b) Personal cultura and conduct of value. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 1, (2): 59 – 65*.
- Valsiner, J. (2009) War in peace. Personal cultures of peace in amidst carnivals of destruction. Em: De Rivera, J (Ed.) *Handbook of building cultures of peace*. (pp.43 – 56) New York: Springer.
- Valsiner, J, Branco, A & Dantas, C. (1997) Co-construction of human development: Heterogeneity with parental belief orientations. In: J. E. Grusec & L. Kuczinski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A Handbook of contemporary theory* (pp. 283-304) NewYork: Wiley.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em: C. V. Shantz & W. W. Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development*, (pp. 15 – 35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. & Sato, T. (2006) Historically structured sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl & B. Zielke (Eds) *Pursuit of Meaning*. (pp. 215 – 251) Bielefeld: Transcript.
- Valsiner, J. & Sato, T. (2010) Time in Life and Life in Time: Between Experiencing and Accounting. *J立命館人間科学研究, 20, 79-92*.
- Valsiner, J. (no prelo). *Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage.

- Vygotsky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grupo Editorial Grijalbo.
- Wagoner, B. (2009) The experimental methodology of constructive microgenesis. Em: Valsiner, J, Moolenaar, P., Lyra, M. & Chaudhary, N. (Eds) (2009). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. (pp. 99 - 121)New York: Springer.
- Waiselfisz, J. J.(2012a). *Mapa da Violência 2012. Homicídio de Mulheres no Brasil*. Recuperado em 15 de novembro, 2013, de [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_atual\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf)
- Waiselfisz, J. J.(2012b). *Mapa da Violência 2012. Crianças e Adolescentes no Brasil*. Recuperado em 15 de novembro, 2013, de [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf)
- Weber, M. (1999) *Economia e Sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva*, Volume 2. Brasília: Editora UnB.
- Xares, J. (2002) *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. São Paulo: Artmed Editora.

## Anexos

### Anexo 1.

Fotos dos objetos usados pelas crianças durante a sessão lúdica semiestruturada





## Anexo 2. Roteiro de Entrevistas para os meninos (Brasil e Colômbia)

### Roteiro elaborado para Entrevistas Brasil

#### A. LADRÃO DA BRINCADEIRA

1. Quando eu apresentei o boneco, por que vocês acharam que ele era ladrão?
2. LB por que você queria ficar com o boneco que tem a arma?
3. Você pode me contar mais sobre o ladrão da história de vocês? Quem é ele? Onde ele mora? O que ele faz? Quantos anos ele tem?
4. Ele é novo ou velho? Ele é menor de idade ou adulto?
5. Por que ele pega dinheiro de outras pessoas?
6. Será que ele não trabalha? Por quê?
7. Por que vocês falaram que brincar de ser o ladrão era mais difícil?
8. Tem algum outro papel na brincadeira que também seja difícil ou ser o ladrão é o mais difícil?
9. LB diz que era melhor ele ser o ladrão, gostaria saber por que você diz isso? E no caso do DN, por que LB diz que ele ia errar um “monte”?

#### B. FAMÍLIA

10. Como é essa família?
11. Quem é o pai?
12. Quem é a mãe?
1. Como são os relacionamentos dos membros da família? Eles se dão bem ou tem algum problema entre eles?
13. DN você sempre falava que o boneco ia ficar bêbado, por que ele queria beber? Quem é ele? Como ele é? **PERGUNTA ESPECÍFICA PARA DN**

#### C. DINHEIRO

14. O dinheiro é importante na vida das pessoas? Por quê?
15. Digam para mim como vocês completariam esta frase: o dinheiro é mais importante na vida do que...? Por quê? (explicar).

#### D. LADRÃO EM GERAL E ROUBO EM GERAL

16. Bem, por que o ladrão quis pegar o dinheiro dos meninos?
17. Por que o dinheiro é importante para ele? E para as outras pessoas o dinheiro é assim importante?
18. Para fazer o que, porque será que ele rouba?
19. O que faz uma pessoa se tornar ladrão?
20. Tem alguma situação em que a pessoa tenha razão em querer pegar as coisas de outra pessoa? Por exemplo? Explicar.
21. Por que o ladrão vira ladrão?

#### E. JUSTIÇA

22. O que é justiça para vocês?
23. Nossa sociedade é justa? Por quê?
24. O que as pessoas podem fazer para que a nossa sociedade seja mais justa? Exemplos
25. Os policiais pegam o ladrão, mas ele fugiu, por que ele conseguiu escapar?
26. Os ladrões são mais espertos que os policiais? Por que vocês acham disso? Explicar.
27. Quando falaram que o ladrão foi para a cadeia, por que ele saiu logo? Como é que ele conseguiu?
28. Ir para cadeia faz justiça com o que o ladrão fez? Como a sociedade deveria castigar os ladrões? E os assassinos? Pro que? (explorar bem essas respostas...)

#### F. VIOLÊNCIA

29. O que você achou sobre o ladrão matar a menina e o menino?
30. Tem alguma situação onde uma pessoa pode matar alguém? Dar exemplos e dizer por quê.

31. O que é violência para vocês? Exemplos.
32. Tem alguma situação em que as pessoas tem que ser violentas? Por Exemplo, Por quê?
33. O que a gente pode fazer com as pessoas que são muito violentas? E com os bandidos que matam as pessoas?
34. Vocês sabem ou ouviram falar de alguém que viveu alguma situação parecida com essa que vocês criaram na brincadeira, onde alguém tinha uma arma e ameaçou usar? Alguém pode me contar o que foi que aconteceu?

#### **G. VINGANÇA E MUDANÇAS**

35. O pai do menino diz que ia se vingar do ladrão, o que é se vingar? Por que as pessoas querem se vingar do que outros fizeram?
36. O pai do menino está certo ao se vingar do ladrão que matou seu filho? Por quê?
37. E a vingança, vale a pena? Tem alguma situação em que vale a pena? Exemplo.
38. As pessoas podem mudar suas formas de agir? Um ladrão pode se tornar uma pessoa boa? Como? E um assassino pode? Como?
39. No caso da história que vocês criaram, o ladrão fez... [fazer pequeno sumário do que aconteceu e da reação das pessoas] a reação das pessoas da história foi... Mas agora, pensando bem, o que vocês acham que as pessoas atacadas poderiam fazer outra coisa melhor? Explique Por quê?

## **Roteiro elaborado para as Entrevista Colômbia**

#### **A. TRAFICANTE DA BRINCADEIRA**

2. Quando eu apresentei o boneco, por que vocês acharam que ele era narcotraficante?
3. **LA por que você queria tanto ficar com o boneco que tem a arma?**
4. Quem é esse narcotraficante? Quem é ele? Alguém pode me contar a historia dele? Quantos anos ele tem? Onde ele mora?
5. Ele é novo ou velho? Ele é menor de idade ou adulto?
6. O que fez essa pessoa virar narcotraficante?
7. Você pode me contar como foi a vida de uma pessoa que vira narcotraficante?

#### **B. FAMÍLIA**

8. Como é essa família?
9. Quem é o pai?
10. Quem é a mãe?
11. Como são os relacionamentos dos membros da família? Eles se dão bem ou tem algum problema entre eles?

#### **C. DINHEIRO**

12. Por que o dinheiro é importante para ele? E para as outras pessoas o dinheiro é assim importante?
13. O dinheiro faz diferença na vida das pessoas?
14. O dinheiro permite fazer essas mudanças? Dizer quais mudanças.!
15. É importante? Por quê?
16. Digam para mim como vocês completariam esta frase: o dinheiro é mais importante na vida do que? Por quê? (explicar).
17. O que significa fazer as coisas *“a las malas”*.

#### **D. NARCOTRAFICANTE EM GERAL E AMEAÇAS EM GERAL**

18. Por que será que narcotraficante querer pegar o dinheiro da família?
19. Para que ele ameça e extorque à mulher e à família?
20. Alguns de vocês me disseram que o menino era narcotraficante por causa de ser pobre? Como assim? Explica-me.
21. Também disseram que os traficantes eram pobres e que agora eles querem ter mais do que as outras pessoas. Por que eles querem isso? Para que?
22. Alguns de vocês disseram que os narcotraficantes se orgulham de matar pessoas? Você pode me explicar mais um pouco o que isso significa?
23. Também falaram que as crises familiares faziam com que esses meninos fugissem de casa e virassem criminosos, podem me explicar um pouco mais o que isso quer dizer?
24. Vocês falaram que o narcotraficante poderia mudar de identidade?

#### **E. JUSTIÇA**

25. O que é justiça para vocês?
26. Nossa sociedade é justa? Por quê?
27. O que as pessoas podem fazer para que a nossa sociedade seja mais justa? Exemplos
28. Por que a família não ligou para a polícia no momento que o narcotraficante ameaçou eles?
29. O que faz a Polícia? Qual é o papel deles?
30. Quando falaram que o Narcotraficante foi para a cadeia, por que ele saiu? Como é que ele conseguiu?

#### **F. VIOLÊNCIA**

31. O que você achou sobre o narcotraficante invadir a casa e atirar na família por causa de eles não pagarem a extorsão?
32. O que é violência para vocês? Exemplos.
33. O que se pode fazer com as pessoas que são muito violentas? E com os bandidos que matam as pessoas?
34. Tem alguma situação em que as pessoas têm que ser violentas? Por exemplo. Por quê?
35. E matar? Tem alguma situação onde uma pessoa pode matar alguém? Dar exemplos e dizer por quê.
36. Vocês sabem ou ouviram falar de alguém que viveu alguma situação parecida com essa que vocês criaram na brincadeira, onde alguém tinha uma arma e ameaçou usar? Alguém pode me contar o que foi que aconteceu?

#### **G. VINGANÇA**

37. O Pai quis matar o Narcotraficante. Alguns de vocês disseram que estava certo ele matar para se vingar do narcotraficante. É isso aí? Está certo?
38. E a vingança, vale a pena? Tem alguma situação em que vale a pena? Exemplo.
39. Para que agir se vingando?
40. A pessoa que mata para defender a sua família deve ir para a cadeia? Por quê?
41. As pessoas podem mudar suas formas de agir? Um narcotraficante pode se tornar uma pessoa boa? Como? E um assassino pode? Como?
42. Por que você não queria que o narcotraficante tivesse morrido tão rápido assim?
43. O que aconteceria com o narcotraficante, caso ele não morresse?
44. No caso da história que vocês criaram, o narcotraficante fez... [fazer pequeno sumario do que aconteceu e da reação das pessoas] a reação das pessoas da história foi... Mas agora, pensando bem, o que vocês acham que as pessoas atacadas poderiam fazer outra coisa melhor? Explique Por quê?

### **Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Português**

Prezado (a) Responsável

Estamos realizando uma pesquisa sobre os “*Valores sociais de violência e paz em meninos no Brasil e na Colômbia: um estudo microgenético*”. O seu filho está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa, que está sendo desenvolvido pelo aluno de Doutorado Professor Francisco José Rengifo Herrera, sob a supervisão da Profa. Dra. Angela Uchoa Branco, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O seu filho somente irá participar com o seu consentimento livre e esclarecido, ele próprio sendo voluntário (livre) para participar de uma sessão de brincadeira e uma entrevista individual para a realização da pesquisa.

Caso você (ou o seu filho) não concorde com esta participação, não haverá qualquer problema ou prejuízo. No entanto, esta participação será de extrema importância para nós, pois a pesquisa é parte fundamental da tese de doutorado a ser defendida pelo aluno.

Os objetivos do estudo são:

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar o pensamento e ideias de crianças entre oito e nove anos no Brasil e na Colômbia acerca de situações que possam envolver violência e a construção da paz na sociedade e no ambiente escolar. As crianças serão solicitadas a inventar histórias em contextos lúdicos semiestruturados sob a forma de brincadeira, conversando com os coleguinhas e com o pesquisador sobre valores humanos como vida, violência e paz, como se relacionar com outras pessoas de uma forma geral. Nesse sentido a sessão de brincadeira e uma sessão de entrevista individual serão, a nosso ver, situações ótimas para permitir o estudo do tema proposto.

A pesquisa também busca, a partir da análise dos dados contribuir com informações que possam gerar novas formas de intervenção educativa e de formação das crianças com relação a valores positivos como paz, cooperação, e solidariedade, prevenindo assim manifestações de violência na escola e em nossa sociedade de forma geral. Identificando aspectos da compreensão e dos valores em construção das crianças, será possível contribuir para a elaboração de programas promotores de uma cultura de paz nas escolas brasileiras e colombianas. Em resumo, esse estudo procura aprofundar a compreensão da questão da violência e paz, tendo em vista desenvolver estratégias para intervir nos contextos educativos.

Para realizar a pesquisa foram planejados dois momentos, o primeiro no Brasil, e o segundo na Colômbia. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados com quatro grupos de crianças, cada um composto por quatro crianças entre oito e nove anos. No total, quatro crianças brasileiras de cada classe social participarão dos dois procedimentos adotados: uma sessão lúdica semiestruturada e uma entrevista individual de caráter informal sobre o tema. O mesmo procedimento de pesquisa será realizado na Colômbia.

As situações de brincadeira serão filmadas e as entrevistas individuais gravadas em áudio para efeito da necessária análise. Toda informação coletada nesse estudo, porém, é de caráter totalmente confidencial, e os dados serão mantidos em sigilo. Os nomes das crianças, seus responsáveis e da própria instituição serão mantidos em completo anonimato, sendo substituídos por nomes fictícios bem diferentes. O uso dos dados de filmagem ou gravação de áudio tem um caráter estritamente acadêmico e não poderão

ser divulgados na mídia nem exibidos publicamente em contextos não acadêmicos sem a autorização escrita dos assinantes deste documento.

Caso você ou seu filho se sintam desconfortáveis com algum fato ou situação da pesquisa, você não precisará responder a este convite. Você ou seu filho também poderão interromper sua participação a qualquer momento da pesquisa.

Para nós a sua participação e a participação de seu filho são muito valiosas. Ao participar do estudo vocês estarão contribuindo para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que irão ajudar crianças a desenvolver valores positivos sobre a vida, a paz e a convivência pacífica entre as pessoas e as sociedades humanas.

Se você tiver mais alguma pergunta sobre esse estudo, poderá entrar em contato com Francisco José Rengifo Herrera pelos telefones (61) 3542-1747 ou (61) 9131-1717 na Universidade de Brasília (UnB), de segunda à sexta-feira, ou através dos e-mails: [frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br) ou [frengifoherrera@gmail.com](mailto:frengifoherrera@gmail.com). Email da Profa. Angela Maria Cristina Uchoa Branco: [ambranco@terra.com.br](mailto:ambranco@terra.com.br) Importante: Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniceub. Caso você queira outras informações, além dos pesquisadores o CEP/UNICEUB poderá ser contatado pelo telefone (61) **3966 1511** ou pelo email [comitê.bioetica@uniceub.br](mailto:comitê.bioetica@uniceub.br).

Pesquisador Responsável: **Francisco José Rengifo Herrera,**

Supervisão: Dra. **Angela Uchoa Branco**

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia Universidade de Brasília, Brasil.

Telefones para contato: (61) **9131-1717** - (61) **3542-1747** email: [frengifoherrera@gmail.com](mailto:frengifoherrera@gmail.com) ou [frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br)

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG n° \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito. Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Espanhol

Apreciado (a) Responsable

Estamos realizando una investigación sobre los “Valores sociales de violencia y paz en niños brasileños y colombianos: un estudio microgenético”. En ese sentido, estamos invitando al niño a participar del proyecto, realizado por el Doctorando, Profesor Francisco José Rengifo Herrera, bajo la dirección de la Profesora Angela María Uchoa Branco, quien es profesora del Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia (Brasil). El niño solo podrá participar con la autorización libre e informada, él mismo actuando de forma voluntaria para participar de una sesión de juego libre y una sesión de entrevista individual.

Dado el caso que usted o su hijo no estén de acuerdo con participar, debemos aclarar que no existirá ningún inconveniente o perjuicio. Sin embargo, su participación será de mucha importancia para nosotros, debido a que la investigación hace parte fundamental de la tesis de doctorado desarrollada por el alumno Francisco José Rengifo Herrera.

El objetivo principal de esta investigación es identificar y analizar el pensamiento y las ideas que tienen niños de ocho y nueve años de Colombia y Brasil acerca de situaciones que involucran la violencia y la construcción de la paz en nuestra sociedad, así como también en el ambiente escolar. Los niños van a ser invitados a inventar una historia en una situación de juego (situación lúdica semiestructurada) con muñecos, conversando con sus compañeros y con el investigador sobre valores humanos como la vida, violencia y paz, además de cómo relacionarse con otras personas de forma general. En ese sentido, serán realizadas una sesión de juego y una entrevista individual, las cuales son las formas más adecuadas de permitir el estudio del tema propuesto.

La investigación busca, a partir del análisis de los datos, contribuir con información que pueda generar nuevas formas de intervención educativa y de formación de niños y niñas en relación con valores constructivos como la paz, la cooperación, solidaridad, previniendo expresiones de violencia en la escuela y en la sociedad en general. Al identificar esos aspectos sobre la construcción de valores en los niños será posible la creación de programas que promuevan la cultura de paz tanto en Colombia como en el Brasil. En resumen, este estudio busca comprender aspectos centrales de la violencia y la paz, teniendo en cuenta el desarrollo de estrategias para intervenir en contextos educativos.

Para realizar esta investigación se planearon dos momentos: El primero a través de una sesión de juego con muñecos (situación lúdica semiestructurada) y la segunda una entrevista individual a los participantes y realizada posteriormente a la situación de juego. El grupo de juego conformado por cuatro niños de la misma clase social y las entrevistas individuales realizadas con cada uno de los participantes. El mismo procedimiento se realizó en el Brasil.

Las situaciones de juego serán filmadas y las entrevistas individuales grabadas en audio para efecto del análisis necesario. Todas las informaciones recogidas en este estudio, sin embargo, son de carácter totalmente confidencial y los datos son confidenciales. Los nombres de los niños y de los responsables estarán en total anonimato, además de ser modificados por nombres ficticios en el informe de la investigación. La utilización de los datos de las filmaciones y las grabaciones de audio tienen un sentido estrictamente académico y no podrán ser divulgadas en los medios de comunicación ni exhibidos públicamente en contextos académicos sin la debida autorización escrita de los firmantes de este documento.

En el caso que usted o su hijo se sientan incómodos con alguno de los hechos o situaciones de la investigación, no será necesario responder esta invitación. Usted y su

hijo también podrán interrumpir la participación en la investigación en cualquier momento.

Para nosotros su participación y la de su hijo son muy importantes. Al participar usted estará contribuyendo con el desarrollo de trabajos pedagógicos y psicológicos que van a ayudar a otros niños a desarrollar valores constructivos sobre la vida, la paz y la convivencia pacífica entre las personas y en la sociedad.

Si usted tiene alguna pregunta o inquietud sobre este estudio, podrá entrar en contacto con Francisco José Rengifo Herrera, a través de los teléfonos 55 (61) 3542-1747 o 55 (61) 9131-1717 en la Universidad de Brasilia (Brasil) de lunes a viernes, o a través de los emails: [frengifoherrera@gmail.com](mailto:frengifoherrera@gmail.com) o [frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br). Email de la Profesora Angela María Cristina Uchoa Branco: [ambranco@terra.com.br](mailto:ambranco@terra.com.br) Importante: Este proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética e Investigaciones de la Uniceub. En caso que usted quiera alguna información adicional puede comunicarse con el Comité de Ética y Pesquisa CEP/UNICEUB a través de los teléfonos 55 (61) **3966 1511** o por el email [comité.bioetica@uniceub.br](mailto:comité.bioetica@uniceub.br) .

Investigador responsable: **Francisco José Rengifo Herrera,**

Director de la Tesis Doctoral: Dra. **Angela Uchoa Branco**

Programa de Posgrado en Procesos de Desarrollo Humano y Salud, Instituto de Psicología, Universidad de Brasilia, Brasil.

Teléfonos de contacto: (61) **9131-1717** - (61) **3542-1747** email: [frengifoherrera@gmail.com](mailto:frengifoherrera@gmail.com) o [frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br)

### AUTORIZAÇÃO

Yo, \_\_\_\_\_, CC n°  
\_\_\_\_\_, responsable legal por  
\_\_\_\_\_, declaro haber sido informado e estoy de  
acuerdo con su participación como voluntario en el proyecto mencionado y descrito  
arriba. Ibagué, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre y Firma del Responsable