

**SUPERAR O YOUTH GAP PARA ENTENDER  
A VIOLÊNCIA POLÍTICA<sup>1</sup>  
BEYOND THE YOUTH GAP IN UNDERSTANDING  
POLITICAL VIOLENCE**

**Colette Daiune<sup>2</sup>**

[CDaiute@gc.cuny.edu](mailto:CDaiute@gc.cuny.edu)

**Resumo**

O texto toma como objeto de estudo a produção de narrativas ficcionais e não ficcionais por crianças e jovens, envolvendo contextos de pós-guerra, na antiga Iugoslávia, e de conflitos étnicos, numa escola novaiorquina. Numa abordagem sócio-histórica, toma como referência o ponto de vista das crianças e jovens e busca ir além das investigações que analisam as atitudes daqueles que cresceram durante ou após conflitos armados como patologia ou dano.

**Palavras-chave:** Narrativas, Situações de Conflito, Crianças e Jovens, Violência Política.

**Abstract**

The text is the result of a study of the production of children and youth's fiction and nonfiction stories, in a post war context, in former Yugoslavia, and ethnic conflicts, in a public school of New York City. From a socio-historical approach, it takes the children and youth's points of view and seeks broadening the inquiries which take the attitudes of the ones who grew up during or after armed conflict as pathology or damage.

**Keywords:** Narratives, Conflict Situations, Children and Youth, Political Violence.

---

<sup>1</sup> Capítulo 1 do livro *Human development and political violence*. New York, Cambridge University Press, 2010. p. 1-34. O texto aqui apresentado foi traduzido por Dayse Ventura Arosa.

<sup>2</sup> Ph.D em Desenvolvimento Humano. Professora de psicologia do Centro de Graduação da Universidade de Nova York.

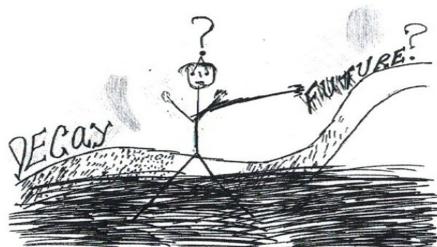


Figura 1. Preso entre a decadência e o futuro

*A juventude nunca é levada a sério, e nós, às vezes, temos ideias que poderiam ser boas para todos.* Alex, Croácia

*... Algumas coisas dependem de nós; a guerra, as consequências da guerra, a pobreza; a influência da Igreja nos negócios de Estado, o que não deveria acontecer.* Ljubicia, Sérvia

Como vemos nestes comentários, a geração destes dois adolescentes, crescidos à sombra da violência política, tem consciência do passado e do seu legado. Estas breves citações mencionam vários detalhes que os jovens, em situações mais fáceis, podem não notar: “as consequências da guerra”, “a influência da Igreja nos negócios de Estado”, a responsabilidade da juventude pelo futuro (“algumas coisas dependem de nós”) e a sua capacidade de contribuir para o bem da sociedade (“às vezes, temos ideias que poderiam ser boas para todos”). Essas reflexões são um eco da carta de Visjña, em cujo prefácio lemos, apontado ironicamente, que as perspectivas da juventude são geralmente ignoradas: “Quem estaria aberto a ouvir as ‘reclamações da juventude’ e levá-las a sério?”. Por outro lado, os que estão no poder não conseguem criar um futuro: “a velha guarda de políticos ainda está balançando a cabeça e dizendo: ‘as coisas vão melhorar’... Sim, claro!”. Estudos acadêmicos que tomam como objeto de estudo as crianças e os jovens em

situação de violência política trouxeram contribuições importantes sobre o tema, mas pouca coisa sob o ponto de vista dos jovens propriamente ditos.

Essas pesquisas e práticas tiveram como foco dois tipos de respostas dos jovens que cresceram durante ou após o conflito armado: patologia e risco. Após uma breve revisão dessas abordagens, discuto a necessidade de se investigar as perspectivas dos jovens sobre a violência política, a fim de preencher a lacuna existente na política e na prática.

### **Como os jovens respondem à violência política?**

As pesquisas e práticas em torno dos efeitos humanos da violência política têm aumentado na última década. Os jovens, em especial nos países em desenvolvimento, são os maiores afetados pela violência ([www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)), logo, as informações sobre os custos dela para os jovens são importantes. As crianças são, afinal, vulneráveis e herdeiras de situações criadas por outros. De acordo com esse pensamento, as representações sobre a **criança** e o **jovem** no discurso acadêmico e na prática evocam imagens de vítimas, potenciais vilões ou ambas. Para examinar a prevalência dessas representações, fiz uma pesquisa no computador com as frases “criança/jovem conflito armado” e “criança/jovem violência política”, em um banco de dados de artigos de ciências sociais, entre 1983 e 2008, que me permitiu perceber como os jovens eram descritos. A pesquisa indicou que 65% das citações relevantes retratavam a figura do jovem em termos de danos relativos à guerra e considerações sobre ciclos de violência.

#### Sobre danos

O e-mail a seguir, de um adolescente da Bósnia e Herzegovina (BiH), sugere um intenso foco na psicopatologia como resposta à guerra. Depois de

um diagnóstico médico esotérico, um transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) explica o humor ligado à guerra.

*Caros amigos, desculpem-me por faltar ao encontro, não consegui sair da cama, é essa velha tept agindo novamente!!!!!!! Ha ha ha ha ha!!!!!! De D.*

Neste e-mail ao seu supervisor e colegas de um centro comunitário, D. utiliza “tept agindo novamente” como uma desculpa para não ter conseguido “sair da cama”, obviamente uma brincadeira, “Ha ha ha ha ha!!!!!!!”, com o uso exagerado do que, às vezes, é um resultado da exposição à violência. Assim como outros exemplos de mensagens similares nas minhas anotações de campo, esta mensagem sugere o uso exagerado de explicações médicas para as consequências da guerra, em particular, seus danos para os jovens. Como aparece na abordagem bem-humorada de D., tais termos tornaram-se lugar comum no discurso leigo.

Mais de 41% dos artigos do banco de dados de literatura acadêmica relevante sobre violência política representam a criança como vítima. Termos como **tept**, **depressão** e **ansiedade** são comuns, com ou sem medidas científicas estabelecidas para avaliar tais transtornos. A linguagem médica, que inclui **sofrimento**, **vulnerabilidade**, **falta de ajuda**, **problemas de comportamento** e necessidade de **tratamento**, aparece amplamente nos relatórios de pesquisas e programas. Predominam também termos para traços pessoais antissociais, como **agressividade**, **vítimas**, **internalizados** e **externalizados**. A pesquisa identificou danos ao sistema funcional, incluindo déficits morais, como no caso das crianças-soldado forçadas a matar (POSADA; WAINRYB, 2008), e a incapacidade de ter perspectivas entre os que poderiam estar reprimindo memórias traumáticas como autores ou vítimas. As avaliações sobre esses processos são importantes para o desenvolvimento em situações de violência, pois a imaginação, consideração e empatia com as perspectivas de outros são as maiores capacidades sociocognitivas (DAMON;

LERNER; EISENBERG, 2006). Essa imagem da criança como vítima, além disso, está de acordo com a consideração de efeitos interpessoais como **abuso, bullying, migração forçada, exploração sexual, rapto e trabalho infantil**.

Os pesquisadores explicaram que as respostas psicopatológicas como tept podem ocorrer, mas aparecem sobredeterminadas (BONANO, 2004). Ainda que a definição médica de tept inclua pensamentos e comportamentos que rompem com a atividade normal e as relações sociais por mais de seis meses, os pesquisadores e médicos aplicam-na por um prazo bem maior. Mesmo quando se usam conceitos como tept corretamente, as pesquisas indicam que o transtorno acontece menos do que se relata (BONANO, 2004; IASC, 2007; SUMMERFIELD, 1999), o que mostra a necessidade de um estudo mais flexível (BARBER, 2000; BOYDEN 2003). Essas explicações que supervalorizam os danos psicológicos tornam urgente que os pesquisadores ampliem suas investigações das fases agudas de violência para os efeitos devastadores residuais ao longo do tempo e do espaço (BOYDEN; MANN, 2005; DAIUTE;TURNISKI, 2005; IASC, 2007).

As representações de vulnerabilidade e psicopatologia têm implicações práticas. O conhecimento sobre a natureza e sobre a trajetória do trauma provocado pela violência e os déficits desenvolvimentais são úteis aos clínicos (APFEL; SIMON, 1996). Ao mesmo tempo, as explicações que dão ênfase à vulnerabilidade poderiam promover passividade, em parte, porque tais respostas obtêm apoio financeiro e político (McMAHON, 2009). Os estudos acadêmicos também propuseram que o foco na vitimização da juventude e no risco poderia estar adequado aos esforços de governos em negar o ativismo político de crianças envolvidas com violência, como na participação em frentes das batalhas (BOYDEN, 2009) ou em protestos contra a violência e a injustiça (DAIUTE, 2009a). Apesar das contribuições da terapia, o foco nos danos aos

indivíduos reduz a análise da violência política ao âmbito de um processo **interpessoal**. A violência política é, no entanto, uma atividade que ultrapassa um vasto leque de atores, espaços e tempos. Ampliar a investigação para tratar dessa natureza complexa da violência pode complementar pesquisas anteriores.

#### Ciclos de violência

Outra representação comum dos jovens em situações de conflito armado é a de um potencial vilão, seja diretamente ou como resultado de ter sido vítima. Menções a **risco**, **prevenção**, **autor**, **criança-soldado**, **reabilitação**, **neonazista** e **ódio racial** expressam essa visão.

Uma ideia implícita está por trás dessa percepção: a de que a criança internaliza as crenças, valores e práticas das suas sociedades, famílias e pessoas que partilham da mesma visão. Em situações de violência política, as pessoas mais velhas exibem ações e subjetividades que socializam os mais jovens no seu contexto. Esse fenômeno, frequentemente referido como **reprodução social**, é mencionado em pesquisas sociológicas, em algumas pesquisas antropológicas e em pesquisas psicológicas, que enfatizam a aculturação da criança em uma sociedade por via das memórias coletivas de violência e das práticas de culturas étnicas.

Ao mesmo tempo em que isso é imposto às crianças e jovens, os adultos expressam, em sua sociedade, a necessidade de proteger os mais jovens dos horrores do passado, o que, por sua vez, resulta em diminuir as conversas sobre a história. Explicações baseadas em visões sobre a reprodução social enfatizam as causas e efeitos da violência como inevitáveis sequências de eventos, tal como uma história de animosidade entre pessoas de diferentes grupos étnicos partilhando os mesmos espaços e recursos. Quando assumimos uma perspectiva política mais ampla, tomamos

consciência, contudo, de que essas visões reduzem a análise, como no caso do ódio racial na antiga Iugoslávia. Colocado de maneira mais simples, mesmo crianças que cresceram durante as guerras dos anos 1990 destacam que se seus pais e avós viveram com sérvios, croatas, bósnios, católicos, muçulmanos e outros, pacificamente, por aproximadamente meio século; então, por que, de repente, eles começaram a lutar e a se matarem uns aos outros? De acordo com essa pergunta, várias análises políticas detalhadas documentam a exploração das diferenças e tensões étnicas, por líderes economicamente motivados a fragmentar a perda integridade das repúblicas da Iugoslávia (GAGNON, 2004; MacDONALD, 2002; SILBER; LITTLE, 1995; WOODWARD, 1995).

Deduz-se, em relação ao que concerne aos ciclos de violência, que as crianças crescem internalizando a história do passado. Essa visão está influenciada por comentários dos pais relutantes em responder as perguntas dos filhos sobre o passado, por medo de que essas histórias sobre a guerra machuquem as crianças e, talvez, a imagem que elas têm deles enquanto pais (FREEDMAN; ABAZOVIC, 2006). Além disso, a despeito de alguns argumentos para a reconciliação após os conflitos entre os grupos, existe o medo de que narrar episódios de violência possa disparar emoções, alimentando contínuos ciclos de violência. Tais formulações consideram que aprender é um processo de mão única, dos adultos para as crianças, e não uma interação nas atividades do dia a dia. Deduzir que os mais jovens internalizam as visões da geração anterior está associado à ênfase na transmissão de narrativas mestres ou discursos dominantes (SALOMON, 2004). De acordo com essa lógica, as pesquisas e práticas exploraram as intervenções criadas para superar ou prevenir animosidades do passado, por exemplo, promovendo entendimentos positivos das relações sociais e da criação de perspectivas futuras.

A explicação baseada na reprodução social, com foco nos danos, define o problema no nível individual. As análises que enfatizam a trajetória da vida individual, por exemplo, tendem a afirmar a exposição da criança à violência, as proteções contra essa exposição, antídotos a ela e a própria inclinação da criança para tornar-se violenta. Existem evidências desses ciclos de violência, mas os pesquisadores continuam a debater a natureza e a extensão da explicação de que violência gera violência de forma previsível (BOYDEN, 2003; WIDOM, 1989). Há também os estudos que ampliaram o exame de ciclos de causa e efeito no interior das famílias, bairros (EARLS; CARLSON, 1999) e culturas (WARE, 2006). Dentro dessa linha de pesquisa, o foco está no comportamento individual dos jovens, verificado em dados como brigas, delinquência escolar, expulsões, crimes, conflitos entre grupos, identidade de grupo, autoestima e outros fatores relativos à vida em situação de baixa renda e bairros com diversidade étnica. Estudos similares trazem informações sobre ecologias da violência, mas as explicações também enfatizam o pensamento dos jovens em torno das circunstâncias de violência que os cercam ou a seus objetivos. As culturas desenvolvem sistemas de significados, que podem incluir razões para a violência (BARBER, 2009). Assim, a natureza dinâmica dos sistemas de significados obrigam a novas investigações, em uma crescente situação global volátil. Nas revoluções político-econômicas, em particular, os jovens não podem simplesmente seguir os passos dos mais velhos, porque muito mudou desde que pais, professores e irmãos mais velhos interagiram com regimes anteriores de educação, mídia e vida pública.

As mudanças políticas, como eleições livres e mídia independente e livre nas ditaduras anteriores, foram impostas sem precedentes ou modelos, uma situação especialmente grave nas nações balcânicas ocidentais do pós-guerra, progressivamente integradas à União Europeia (UE). Ainda que os padrões econômicos da UE para as nações candidatas apresentem incentivos e

esperança, as exigências políticas, como a entrega dos criminosos de guerra, afetam os jovens que sabem estarem associados à violência de seus países. Os jovens que interagem internacionalmente (como na Internet) e durante a migração ou outra viagem sofrem diversas pressões. Por exemplo, os sérvios enfrentam preconceito por causa dos crimes cometidos por Slobodan Milosevic; os croatas enfrentam-nos pelos os laços com o III Reich na Segunda Guerra Mundial; e refugiados enfrentam duplamente a ameaça do preconceito, de serem americanos que se ressentem do seu *status* de imigrantes e dos bósnios, dentro da família, que se ressentem de terem abandonado sua terra em crise.

Além de informações importantes sobre os efeitos dos danos gerados pela guerra e sobre as transições do pós-guerra e suas consequências, precisamos saber como os jovens elaboram circunstâncias como deslocamento, instabilidade político-econômica e falta de infraestrutura, em especial quando essas situações impactam a transição da adolescência para a idade adulta. Para compreender a natureza desenvolvimental do crescimento, em ambientes definidos pela violência política, podemos mudar de perspectiva, indo dos pressupostos sobre danos e medos para aquelas que investigam como os jovens percebem suas situações. Em outras palavras, podemos levar os jovens “a sério”, para compreender legados da guerra que são importantes para suas vidas, os fatores que “dependem deles” e suas “ideias que podem ajudar a todos”.

### **A necessidade de perspectivas jovens**

Como sugerido nas citações no início deste texto, os jovens sentem a necessidade de expressar seu conhecimento sobre a sociedade, de serem ouvidos pelos que estão no poder. Essa necessidade aparece em fontes acadêmicas e práticas.

Entre os artigos a respeito dos efeitos dos conflitos armados envolvendo jovens, 19% apontam para a ampliação dos modelos danos e reprodução de comportamentos violentos. Aproximadamente 13% dos relatos definem o papel das crianças em termos de ampliação das questões sociopolíticas, e 5,9% analisam o conflito no sentido da compreensão dos jovens sobre os seus efeitos. Algumas pesquisas, por exemplo, trazem informações sobre as atitudes e atividades dos jovens (KOVAC-CEROVIC ET AL., 2006; POPADIC, 2000; SRNA, 2005), fornecendo bases para uma investigação mais profunda sobre a complexidade dessas visões. Essa mudança mais ativa das representações dos jovens explora melhor o tema, mas requer novas teorias e métodos.

Mudar o foco do sujeito jovem para a subjetividade é fundamental, para que se possa criar uma análise sobre a violência que integre o desenvolvimento social e individual. As interpretações dos jovens sobre seus ambientes podem fornecer uma base para a educação, o desenvolvimento comunitário e as relações internacionais, porque essas visões não apenas oferecem um caminho para que educadores e líderes se conectem aos jovens, mas também trazem informações sobre orientações e metas que podem influenciar os sentimentos públicos no futuro. Outras razões incluem desejos dos jovens de falar, sua consciência sobre os direitos de autodeterminação e sua capacidade para entender os desafios e oportunidades na realidade contemporânea. Tais perspectivas da juventude não estão totalmente separadas daquelas dos mais velhos ou das metas do Estado, mas é provável que sejam únicas na forma como ligam o passado e o futuro, partindo da perspectiva das experiências atuais.

Estudar as perspectivas dos jovens requer um paradigma diverso para considerar os efeitos da violência política. Tanto o modelo de danos quanto o de reprodução social assumem que a violência política é uma interrupção em

algum curso natural dos eventos. Ao contrário, como vemos na situação da antiga Iugoslávia e em outras transformações sociais contemporâneas, a guerra muda dramaticamente a sociedade e, conseqüentemente, as circunstâncias de desenvolvimento com as quais a geração pós-guerra interage. Na antiga Iugoslávia, por exemplo, os adultos e os jovens mais velhos viveram em uma ditadura comunista, e agora vivem numa sociedade dividida entre distintas e emergentes democracias capitalistas. Ainda que a “velha guarda de políticos” esteja no poder, como afirma Visjina, muitas instituições do pós-guerra, como a educação, a sociedade civil e o governo estão criando práticas democráticas, como eleições, se não filosofias democráticas completas. Os jovens conhecem, em primeira mão, as novas práticas e, provavelmente, experimentam circunstâncias contemporâneas mais abertamente do que os adultos que falam por eles, baseados no conhecimento e na ideologia do sistema anterior. Mesmo que fique claro que a guerra pode causar danos psicológicos e físicos, a ideia de que os indivíduos ou os Estados se curem após a guerra pode não ser o que de fato acontece com o passar do tempo. Da mesma forma, os medos sobre a transmissão dos ódios que alimentavam a guerra e, para alguns, justificavam as atrocidades cometidas, podem ser exagerados, pois a mentalidade do pré-guerra mudou.

Dadas as mudanças políticas, econômicas e sociais, a geração do pós-guerra provavelmente desenvolve metas únicas, baseadas, em parte, no fato de que eles não podem apoiar-se nas realidades do passado comunista, como o acesso garantido à saúde e, em parte, no fato de que o futuro está amarrado à integração na Europa e no mundo em geral. O sistema político transformado, os rituais da vida diária e os objetivos para o futuro em toda a ex-Iugoslávia, como em outras sociedades transformadas dramaticamente, desperta a perspectiva dos jovens sobre o estado da sociedade e os efeitos da guerra.

Uma grande inovação para os jovens que estão crescendo no início do século XXI, especialmente nos novos Estados formados e em desenvolvimento, refere-se aos direitos das crianças. Embora o projeto e a implementação dos tratados de direitos das crianças não sejam perfeitos, há um consenso crescente de que se deve buscar e considerar os pontos de vista dos jovens, pelo menos nos temas que os afetam. A frustração expressa nas citações sobre o fato de os adultos não levarem os jovens a sério ocorre à luz da promessa estagnada do Artigo 12 da Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (CNUDC) e testemunham o contínuo *youth gap* no entendimento dos acadêmicos sobre a violência política. Especialmente relevante para as críticas dos jovens, a CNUDC foi ratificada num momento de grande reorganização geopolítica associada à queda da União Soviética, em 1989, e ao surgimento de novas formas de globalização. Junto a outros numerosos direitos, que incluem os que protegem as crianças de participação em guerras, a CNUDC destaca o direito de autodeterminação das crianças (embora qualificado) como um entre os outros 53 direitos declarados na CNUDC, como a seguir:

Art.12

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

A CNUDC levou a algumas intervenções bem-sucedidas em casos extremos de abusos de criança, como programas para desmobilizar as crianças-soldado ([www.crin.org](http://www.crin.org)). O acordo gerou também várias iniciativas para a participação das crianças em programas de desenvolvimento

comunitário (HART, 1999). É necessário realizar mais pesquisas, todavia, para compreender as questões, instituições e indivíduos que os jovens percebem como limitadores de seus direitos de autoexpressão e desenvolvimento. Um exemplo pungente da sabedoria dos jovens em áreas afetadas pela guerra é a sua resistência a certas imposições norte-americanas relativas à reforma da educação nos novos países formados nos Bálcãs ocidentais. Várias observações de jovens reconhecem que os adultos que executam a reforma educacional apoiam-se, por exemplo, em padrões ultrapassados do sistema socialista de educação, o que resulta mais em aplicações abstratas do que práticas da democracia (SPAJIC-VRKAS, 2003a e b). Muitos desses jovens, que cresceram durante a guerra, têm ideias frescas como testemunhas da violência e como participantes de organizações internacionais de destaque e de cultura popular. Embora não desprovidos de ceticismo em relação à democracia, as gerações contemporâneas têm consciência do contraste entre o velho e o novo, em suas sociedades rapidamente transformadas.

### **Uma análise desenvolvimental para preencher o “youth gap” nas pesquisas e práticas**

A visão desenvolvimental é uma alternativa à imagem da criança como vítima ou potencial vilão. Uma criança em desenvolvimento não está apenas sujeita às forças ao seu redor, mas também é ativa, pesando as várias opções. Como colocado na citação que se segue, por um pensador acadêmico que descreve as mudanças políticas do início do século XX, o desenvolvimento humano envolve também persuasão.

Discurso persuasivo – oposto àquele que é extremamente autoritário – é, na medida em que é expresso através de assimilação, intimamente interligado com a “palavra de alguém”. Nas voltas cotidianas de nossa consciência, a palavra internamente persuasiva é metade nossa e metade de alguém. (...) Não é interpretada por nós como

geralmente o seria por outros, isto é, livremente, desenvolvida, aplicada a um material novo. (...) (BAKHTIN, 1935/1981, p.345)

De acordo com esta visão, a mudança social depende do que é persuasivo para as pessoas, incluindo para os jovens. Mais do que repetir completamente o discurso “autoritário” do passado, os jovens “tecem” suas percepções e necessidades, à medida que interagem nas circunstâncias em que se encontram na sua realidade cotidiana, e na qual desenvolvem um “novo material” a partir de perspectivas únicas na história. Tal história vivida pode complementar as respostas como trauma e repetição de um passado violento. Embora não diretamente utilizado para explicar o desenvolvimento em situação de violência política, essa visão dinâmica do indivíduo em sociedade pode ser útil para entender as realidades normativas para muitos jovens no início do século XXI.

Preencher esse vazio no conhecimento acadêmico requer redefinir o problema em termos de complexidade sociorrelacional. As sociedades com posições diferentes em torno dos conflitos interagem entre si de maneiras complexas, assim como os indivíduos nesses diferentes contextos, podendo engajar-se em significados diversos e múltiplos que circulam em tempos de mudança. Mais do que reduzir a análise à causa e efeito, consideramos as relações no interior e entre grupos e indivíduos relativos a um sistema político mais amplo, como sugerido na teoria histórico-cultural da atividade (também chamada de teoria sócio-histórica ou teoria sociocultural). Essa análise desenvolvimental traz as seguintes perguntas: “Como os jovens que estão crescendo em ambientes de violência política e de transição interagem com as circunstâncias em que se encontram?”; “Em que eles focam?”; “Como percebem os eventos?”; “A quais metas eles dirigem sua energia?”. Essas questões demandam uma definição das perspectivas da juventude como um contexto delicado, ou seja, organizado em termos de metas e obstáculos.

Enquanto as teorias maturacionais mais puras explicam as habilidades das crianças como voltadas gradualmente para a sociedade (PIAGET, 1968), a teoria que guia esta investigação utiliza orientações baseadas em metas, desde as primeiras interações, quando os bebês e seus cuidadores dedicam-se juntos a objetos relevantes animados e inanimados no mundo (NELSON, 2003; TOMASELLO, 2005; VYGOTSKY, 1978). À medida que a criança se aventura no parquinho, na escola e na comunidade mais ampla, seu envolvimento com as questões sociopolíticas aumentam. Por essa razão, os educadores e os ativistas da sociedade civil deveriam envolver os jovens com a história, o que raramente ocorre: “após a disseminação da violência, algumas sociedades suspendem o ensino de história, porque não conseguem chegar a um consenso sobre como e o que ensinar” (COLE; BARSALOU, 2006, p.1). O desenvolvimento da pesquisa humana, da mesma maneira, deve investigar a participação dos jovens nos sistemas complexos, uma exigência para se compreender os eventos do passado, do presente e do futuro.

### **O que é desenvolvimental em relação à violência política e transição?**

Organizações como as Nações Unidas (ONU), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Organização Mundial da Saúde (OMS), grupos de direitos humanos e outros que monitoram a violência consideram que a violência é um sistema. Essa visão do mundo da política é mais uma análise das questões relativas ao conflito armado em termos de instituições como “países” e “equipes”, do que apenas em termos de indivíduos. A ACNUR publicou um relatório, por exemplo, em que o deslocamento (o maior efeito da violência política) é considerado uma unidade de análise que ultrapassa o indivíduo, o país e a região: “Hoje, um grupo de cerca de 6.300 pessoas em mais de 110 países continua a ajudar 3,9 milhões de pessoas” ([www.unhcr.org/basics.html](http://www.unhcr.org/basics.html), 09/02/2009). Embora possa parecer

óbvio para os políticos e cientistas políticos, a análise dos conflitos para além do indivíduo é nova para muitos dos que têm como foco o desenvolvimento humano em conflitos. O conceito “sistema de violência política” é útil quando consideramos o conflito em relação à mudança social.

Nessa direção, definimos os efeitos do conflito político como distribuídos por relações relativamente amplas de espaço-tempo. Ou seja, nossa definição de **atividade psicossocial** aloca a dinâmica de conhecimento, sentimento e definição de metas como interações entre pessoas, grupos e instituições, em lugares específicos. Baseada na teoria histórico-cultural da atividade, essa análise integra a orientação de cientistas políticos, sociólogos e antropólogos, que analisaram a violência política em relação a causas e efeitos mais amplos entre as instituições e as elites políticas (HONWANA; BOECK, 2005). Essa orientação poderia tornar-se mais comum entre psicólogos, educadores e líderes comunitários que têm seu foco nas crianças.

A análise histórico-cultural considera o desenvolvimento da juventude na sociedade como discurso mutuamente persuasivo (BAKHTIN, 1935/1981). Todos trabalham, em alguma extensão, com discursos autoritários promovidos pelo Estado e costumes culturais, aplicados à realidade cotidiana, que os indivíduos percebem como sendo importantes. Se um discurso autoritário convence um homem de 40 anos a ameaçar de morte um vizinho de religião diferente, que não queira mudar de cidade durante a guerra, esse homem tende a ver com animosidade a família expulsa que retorna exigindo sua casa de volta, após a guerra. Em contraste, a filha e o filho adolescentes desse homem são persuadidos por um discurso autoritário do pós-guerra de inclusão social, divulgado na escola e no centro comunitário. A partir dessa perspectiva, as crianças e adolescentes ficam curiosos, se não entusiasmados, em relação aos novos vizinhos jovens, mesmo que sejam de um grupo étnico ou religioso diferente. Enquanto, para os adultos, o retorno da família vizinha traz de volta

memórias ruins, talvez culpa e outras emoções negativas, para as crianças há um sentimento de excitação sobre a expansão da cena social e dos sinais da vida, que torna menos assustadora a casa que estava caindo e vazia em suas lembranças.

Fundados nessa ideia tão múltipla, às vezes, com discursos em conflito que interagem em diferentes caminhos persuasivos, chegamos a uma base para uma análise desenvolvimental, que é mais interativa do que pré-determinada. Aplicar essas ideias em um estudo de caso de sistema de violência política envolve uma nova perspectiva analítica, a fim de colocar novas questões sobre o desenvolvimento humano durante e após conflitos armados. Ao complementar o foco anterior com o recurso a unidades individuais de análise baseadas na imagem da vítima, do potencial vilão, ou em ciclos de ambos, ampliamos nossa perspectiva para uma análise sociopolítica que integra o velho, o novo, o autoritário e os discursos persuasivos ao longo das sociedades em mutação. Uma abordagem alternativa ao foco nos danos aos indivíduos requer uma ampliação em relação ao sistema político.

### **Estudo de caso através de um sistema de violência política**

Há um século, estudos acadêmicos baseados nas teorias sócio-históricas de Vygotsky, Leont'ev e Luria esforçaram-se para explicar como a mente, a personalidade e as identidades dos indivíduos são mais sociais do que autossuficientes e do que um desenvolvimento natural. “A teoria da atividade é uma abordagem integrada às ciências humanas... que toma o sistema de atividade coletiva, orientada pelo objeto e mediada pelo artefato, como uma unidade de análise, reduzindo, assim, o fosso entre o sujeito individual e a estrutura social” (ENGERSTROM; MIETTINEN; PUNAMAKI, 1999). “Se um sistema coletivo de atividade é considerado como uma unidade, a história pode tornar-se menos manipulável e, ainda assim, caminhar para

além dos confins da biografia individual” (ENGESTROM, 2009, p.26). Isso significa que, quando estudamos indivíduos, suas vidas, sua compreensão sobre suas vidas e a conexão entre as vidas individuais, devemos considerá-los em interação. Por essa razão, elaboramos uma pesquisa para investigar como as atividades incorporam essas relações.

Em uma situação de violência política, um sistema de atividade envolve a construção de significado sobre as causas, manifestações e consequências de uma crise, que afetam o sistema ambiental social e físico e os indivíduos em seu interior. Partindo da premissa de que as crianças interagem com os ambientes nos quais cresceram, um projeto de pesquisa deve levar em conta as pessoas, os eventos e os significados que são persuasivos na situação contemporânea. Isso significa focar no que é importante para os jovens que crescem em diferentes momentos ao longo do tempo (nascido antes, durante ou depois da guerra), a localização geopolítica (diferentes países do pós-guerra) e as metas (analisar os problemas na sociedade, expressar uma experiência pessoal e engajar-se em outras atividades significativas).

A antiga Iugoslávia é fascinante como um sistema desenvolvimental, porque a geração jovem nasceu no país Iugoslávia, viveu a experiência da guerra que a fragmentou e agora vive em diferentes países, alguns orientados para a Europa ocidental, outros para o leste, em direção à Meca, e em outros que ainda ficam entre alianças da Rússia com a UE. Ao contrário de outras separações políticas na região, como a República Tcheca e a Eslováquia, a violência caracterizou a fragmentação da Iugoslávia, recrudescendo os problemas desenvolvimentais e as possibilidades de uma geração na sua transição para a maturidade. As tensões no interior desse sistema organizam a vida cotidiana das pessoas. Nossa pesquisa, ao estender-se além dos indivíduos, grupos e países, procura identificar as tensões não apenas em termos das subjetividades individuais, mas também em termos de metas e

oportunidades relevantes em cada contexto. Ao trabalhar com organizações de juventude do sistema, perguntamos aos jovens o que tinham em mente, ao invés de assumir que eles estavam deteriorados, eram perigosos ou estavam apegados às memórias coletivas do passado. O governo e outros atores das elites devem criar sistemas políticos para a democracia e estabilidade, mas seu trabalho depende em larga escala do conhecimento da geração que está crescendo com os novos sistemas.

O sistema político da antiga Iugoslávia não ocorre naturalmente, nem funciona necessariamente como uma unidade política, em parte, porque a migração e o deslocamento continuam a ocorrer na região. As tensões que definem as distinções no sistema incluem, por exemplo, perceber que as guerras dos anos 1990 ocorreram, mas que as origens, causas, participações e consequências são diferentes, dependendo de onde se está atualmente. As discordâncias sobre o que ocorreu, quem estava certo, quem sofre mais e assim por diante acontecem em espaços públicos nacionais e internacionais: no Tribunal Penal Internacional para a antiga Iugoslávia (ICTY<sup>3</sup>), na vizinhança, na mídia, nos locais sagrados e nas conversas privadas entre familiares e amigos. Além disso, as sociedades e os indivíduos na antiga Iugoslávia têm diferentes posições materiais e psicossociais, no interior de seus contextos locais.

Apresentar os custos detalhados das guerras está além do propósito deste texto, mas o cronograma mostrado na Figura 2 fornece as informações relativas à investigação sobre os efeitos da guerra como um processo desenvolvimental. Eventos, locais e atores envolvidos no projeto geopolítico da Iugoslávia e os Estados que dele resultaram estão integrados como um sistema desenvolvimental.

---

<sup>3</sup> Sigla referente à escrita em inglês: International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia.  
NT

A Figura 2 mostra um cronograma com as dimensões do sistema de violência política da antiga Iugoslávia, que tendem a afetar os jovens que cresceram nesse sistema. Essa tabela descreve os maiores cenários e eventos no tempo e no espaço. Aqueles listados nas primeiras quatro colunas tornam-se significativos, como discutido pelos 134 participantes do estudo de caso, durante vários anos de atividades, em quatro países desse sistema.

A fragmentação da Iugoslávia dos anos 1990 e as transições políticas dela resultantes criaram um contexto para o desenvolvimento humano no início do século XXI. Uma breve revisão dos acontecimentos aceita por vários acadêmicos serve para traçar o panorama, mas peço aos leitores que tenham em mente que são as perspectivas dos jovens apresentadas que têm interesse primordial.

As tensões na Iugoslávia cresceram a partir da morte em 1980 do ditador Josip Broz Tito e recrudesceram com a fragmentação da União Soviética e a queda do muro de Berlim em 1989. Entre 1945 e 1991, a Iugoslávia existiu como uma federação socialista de seis repúblicas, cujos habitantes proclamavam uma grande diversidade de etnias e de confissões religiosas. Vários movimentos pela independência iniciaram uma sequência de eventos que levaram à catástrofe da fragmentação geopolítica (SILBER; LITTLE, 1995). Como resultado das mudanças político-econômicas na região, a Eslovênia e a Croácia, as duas repúblicas iugoslavas com recursos potenciais de independência, como proximidade da Europa ocidental, no caso da Eslovênia, e a posição geográfica na costa do Adriático, no caso da Croácia, declararam a independência em 1991.

Fase em um sistema de violência política	Período de tempo	Localização espacial	Eventos	Participantes de estudo de caso
Ditadura relativamente pacífica	1945-1980	Iugoslávia	Ditadura socialista	Pais, professores dos nossos participantes nascidos, educados, crescidos
Construção das tensões	1890-1989	Iugoslávia	Turbulência	Geração que viveu a infância na guerra, nascida entre 1980 e 1988
Violência na região	1989	Eurásia	Fragmentação da URSS Afeta toda a região, o mundo	Geração nascida durante ou após a guerra, 1989-1995
Provocações de violência	1991	Eslovênia e Croácia	Declaram independência	
Violência política extrema	1991-1999	Região da antiga da Iugoslávia  A Europa e o mundo observam, envolvem-se	Guerras fragmentam a Iugoslávia em vários países; bombardeios; assassinatos; estupros; "limpeza étnica" – deslocamentos em massa	Participantes estudados interagem na sociedade
Maiores eventos de violência	1996-1999	OTAN	Guerra da Bósnia (1992-1995) Bombardeio da OTAN a Belgrado (1999)	
Tensões contínuas, Eventos violentos e ameaças	Pós-2000	Sérvia	Assassinato do presidente Dinjic	
Resultados	2000-2008	Região da antiga da Iugoslávia, agora Estados dos Balcãs ocidentais	Estados soberanos se formam, criam constituições	
Instabilidade política Relatos de confusão sobre identidade	2007		Tratados de paz formais continuam Deslocamento, retorno aos lares do pré-guerra	137 jovens entre 12 e 27 anos dividem suas visões em um workshop de pesquisa, discutido neste livro
Instabilidade econômica, desemprego. Futuro incerto			Migração por causa das dificuldades econômicas. Tribunais; pressões para entregar/capturar criminosos de guerra Fragmentação das províncias da Sérvia (Montenegro, Kosovo)	
Pressões relacionada à integração na UE		Região europeia	Processo de adesão cria tensões em nome do progresso, paz e estabilidade	

Figura 2 – Dimensões do sistema de violência política para o desenvolvimento de crianças e jovens na antiga Iugoslávia

Esses movimentos foram seguidos pela resposta agressiva da Sérvia, que declarou a criação de um Estado independente sérvio dentro da Croácia. Seguiram-se, então, violentos conflitos nessa área entre 1992 e 1995, e o cerco a Sarajevo, que aumentaram os ataques ao território bósnio em 1994 e foram relatados como um atentado para calar os movimentos de independência nessa área. A violência na região levou a centenas de milhares de mortos e a migrações forçadas entre 1991 e 2000, com eventos associados em cada sucessivo movimento de independência.

Diversos relatos sobre essas guerras mencionam, de uma forma ou de outra, o fato de as pessoas de diferentes origens étnicas e religiosas terem vivido pacificamente juntos como vizinhos, familiares e participantes da vida pública, durante os tempos da Iugoslávia. A rápida mudança de “irmandade e unidade” para a “limpeza étnica” caracterizou-se por uma série de orientações psicossociais extremadas, como “ódio racial”, “proteção” e “defesa”, que justificavam os atos de violência.

As expulsões resultantes, a limpeza étnica, os bombardeios e a violência física deixaram entre 250 e 400 mil pessoas mortas na área (dependendo da fonte), centenas de milhares de pessoas física e/ou emocionalmente feridos e aproximadamente três milhões de deslocados, na região ou fora dela, muitos emigrando várias vezes, e outros retornando a seus lares pré-guerra ([www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)). A violência que acompanhou, de forma crescente, as secessões regionais incluíram conflito armado, assassinatos em massa, estupros, confiscos de propriedade e deslocamentos maciços na região e para outros continentes. Além de morte, deslocamento e injúria, houve uma destruição extensa do ambiente, da infraestrutura político-econômica e da sociedade civil (GAGNON, 2004; JOHNSTONE, 2002; MacDONALD, 2002; SILBER; LITTLE, 1995; TANNER, 1997;

WOODWARD, 1995). Tais paisagens montaram um cenário para o desenvolvimento da desconfiança, amargura, revanche e retribuição, com o qual as crianças e os jovens de hoje interagem.

Como mostrado, na Figura 2, os eventos de violência ocorreram em diferentes momentos na região. A violência foi, por exemplo, mais aguda na Croácia, de 1991 a 1995, enquanto na Bósnia foi de meados ao fim dos anos 1990, e o bombardeio de Belgrado, em 1999. A Anistia Internacional divulgou que, em agosto de 2005, 200 mil pessoas continuavam desalojadas nos Bálcãs ocidentais. Os investigadores continuam a identificar sepulturas anônimas desse período. Pode levar anos para se determinar o exato número de óbitos ocorridos nos, agora, países separados e para preparar os acordos definitivos sobre os autores e as vítimas. Há, no entanto, um consenso de que a geração que cresce desde o início dos anos 1990 está passando por dificuldades, incluindo a perda de membros da família, seja por morte, deficiência ou deslocamento; recursos escassos; exposição a evidências terríveis de eventos passados, que continuam a surgir na vizinhança, na mídia e nas histórias locais. Ao mesmo tempo, a tensão entre as possibilidades de um novo sistema político-econômico e os problemas que sustentam o seu crescimento são ainda um dilema.

Essa história, simplificada, associou-se a diferentes e amplas narrativas sobre causas e efeitos das guerras dos anos 1990. Para explicar eventos e atores que interagem com a geração afetada pela guerra, consideramos o desenvolvimento iniciado com o nascimento da Iugoslávia, organizada como uma ditadura socialista sob Josp Broz Tito. Mesmo que muitos acadêmicos apontem as contradições envolvidas na criação de uma identidade nacional entre a variedade étnica, religiosa e de grupos locais na região de cerca de 47 milhões de pessoas,

a Iugoslávia vivia em um clima de paz, de prosperidade e relativamente fora das tensões da Guerra Fria.

Como resultado das guerras dos anos 1990, a geração do pós-guerra, cujos pais cresceram e foram educados na Iugoslávia, agora vive em diferentes locais pela região (como mostra a Figura 3) e pelo mundo, incluindo os Estados Unidos. Examinar as percepções da juventude sobre essas circunstâncias diversas oferece caminhos sobre como a idade, a origem cultural e a filiação nacional podem ser menos importantes do que a interação com as circunstâncias da vida diária (DAIUTE; LUCIC, 2008). Dada a violência com que a Iugoslávia foi fragmentada, a natureza polêmica da história recente depende do poder de persuasão das posturas nacional e geracional. Mais do que o peso da história, que foi destruída pelas secessões e guerras, os fatores que determinaram os discursos persuasivos entre os jovens em cada nação podem ser bastante dinâmicos. Apesar do consenso sobre alguns dos maiores eventos das guerras, as atuais posições nacionais em relação ao passado diferem drasticamente na forma como narram os eventos, as causas, as consequências, os autores e as vítimas. As circunstâncias político-econômicas resultantes também são diferentes, assim como as oportunidades para jovens e o desenvolvimento social.

### Antiga Iugoslávia



Figura 3: Mapa da antiga Iugoslávia e as mudanças na região dos Balcãs ocidentais

Como apresentado na Figura 3, os conflitos se constroem e se resolvem em períodos longos são, portanto, mais um processo desenvolvimental que abrange gerações do que uma aberração que afeta apenas aqueles envolvidos diretamente neles. Mesmo que a fase aguda da guerra tenha acabado, as tensões continuam em situações como na recente

declaração de independência de Kosovo em relação à Sérvia, nos tribunais, no *status* de refugiados e retornados, assim como numa série de efeitos que incluem a pobreza, a instabilidade das instituições legais, a escassez de serviços sociais e de saúde, as oportunidades para novas formas de conhecimento, o potencial para o envolvimento na reorganização social e o pensamento crítico. Esses fatores frustram uma geração de pós-guerra, estimulada a desfrutar de um futuro positivo e a distinguir-se da geração que conduziu a guerra.

### Percepções sobre as perspectivas da juventude no contexto

Os anos 1990 foram uma década turbulenta, marcada pelas transições da Guerra Fria, que afetaram as crianças e jovens que cresceram em diferentes áreas do mundo. Ao mesmo tempo em que as guerras fragmentavam a Iugoslávia, escolas públicas que atendiam crianças de diversas origens étnicas nos Estados Unidos divulgavam cada vez mais incidentes e conflitos entre grupos (ELLIOT; HAMBURG; WILLIAMS, 1998). Uma história relativamente prolongada de tensões em torno da legislação de direitos civis, uma vitória a duras penas para afro-americanos nos anos 1950, 1960, 1970, culminou em práticas educacionais

planejadas para tratar as tensões. Como resposta ao crescente número de eventos violentos, ao final do século XX, os educadores desenvolveram uma série de programas de prevenção à violência, baseados em teorias de desenvolvimento social e gerenciamento de riscos, entre outros suportes (ELLIOT ET AL., 1998; LELUTIU-WEINBERGER, 2007; SELMAN; WATTS; SCHULTZ, 1997). A linha de pesquisa, que tinha como objetivo trabalhar o entendimento das crianças sobre as relações entre grupos étnicos e os conflitos, traz alguns caminhos para as nossas considerações presentes em relação à violência do Estado em nível internacional. Antes de mostrar como os adolescentes usam atividades sociorrelacionais no contexto da violência política, fiz uma breve revisão de um “momento aha”, observando como as crianças menores expressavam seu entendimento e sua ação em torno dos conflitos entre grupos étnicos, em um programa de prevenção da violência nas escolas públicas dos Estados Unidos.

#### Um exemplo “aha” de interação criança-sociedade

Para entender a compreensão e as ações de crianças entre sete e dez anos de idade, entre terceiro e quinto anos de escolas públicas urbanas dos Estados Unidos, planejei uma sequência de atividades de discurso oral e escrito, dentro de um currículo de prevenção à violência, cujo foco é o conflito entre crianças de diferentes grupos étnicos. Baseadas em teorias histórico-culturais da atividade, as propostas de escritas individuais e coletivas sobre experiências pessoais de conflito e formulação de finais para histórias fictícias sobre conflitos étnicos de crianças, deram às crianças um contexto significativo de reflexão sobre o conflito. Essas atividades escritas também forneceram dados à equipe de pesquisadores para tratar as questões teóricas sobre como as crianças trabalharam com os princípios do currículo de prevenção à violência, a fim de

mudar suas visões sobre conflitos étnicos, ao longo de um ou mais anos escolares. Esperávamos que as crianças pudessem, progressivamente, adotar as ideias do currículo, como “usar palavras e não os punhos, quando há uma forte discordância com alguém”, porém os usos que as crianças fizeram das atividades narrativas escritas revelaram uma profunda, até mesmo contundente, manifestação de independência da atividade psicossocial individual e social.

A análise do currículo, as interações em sala de aula e centenas de narrativas autobiográficas e ficcionais indicaram que as crianças entre sete e dez anos moldaram narrativas sobre suas experiências pessoais de conflito, para adequá-las aos valores promovidos no currículo, como usar palavras ao invés dos punhos para resolver os problemas interpessoais. Em uma série paralela de narrativas sobre conflitos, envolvendo personagens ficcionais, as mesmas crianças expressaram valores que iam contra o currículo, como lutar e expressar emoções intensas (DAIUTE, 2004; DAIUTE; BUTEAU; RAWLINS, 2001). Tal flexibilidade indicou a natureza social e relacional de diferentes atividades narrativas, em particular a mediação da apresentação do narrador de si mesmo em relação aos valores do público. Essas crianças não apenas expressaram e transformaram o entendimento sobre o conflito nas suas narrativas escritas ao longo do tempo, mas também usaram as atividades para engajar-se no contexto social de maneiras sofisticadas.

O trecho seguinte, de uma professora que liderou uma discussão em sala sobre histórias autobiográficas das crianças, oferece uma amostra de como os valores sobre a maneira correta de pensar e gerenciar conflitos são formados. Sendo prática comum nas salas de aula americanas (GRAVES, 2003), uma professora de quinto ano pediu aos alunos que compartilhassem experiências pessoais, neste caso, enfatizando conflitos como os que a turma tinha lido e

analisado na literatura. Essa interação ocorreu depois que uma criança, John, compartilhou sua história sobre um conflito com pessoas de origem étnica diferente da maioria da turma. A professora lançou a discussão sobre como os conflitos crescem, através de uma conexão entre a experiência do aluno e *Felita*, livro lido pelas crianças sobre discriminação contra imigrantes porto-riquenhos, na cidade de Nova York, durante os anos 1960.

Professora: Tem mais alguém que tenha feito relação com *Felita*, quando contei a vocês que crianças de nossa turma atacaram crianças libanesas no quarteirão, com balões de água?

Aluno: Qual foi o motivo [do conflito]?

Professora: Não me parece que tenha havido uma razão séria. Não estamos pegando no pé de vocês, meninos.

Após a referência anônima a “crianças de nossa turma que atacaram as crianças libanesas no quarteirão, com balões de água”, a professora virou-se para alunos que estiveram envolvidos no episódio e disse, “Não estamos pegando no pé de vocês, meninos”. Essa fala, aparentemente, foi feita para diminuir o sentimento de culpa implícito na seleção de um evento da vida real pela professora, que tinha o objetivo de relacionar um conflito étnico relatado na literatura com um caso recente de racismo. Depois que John interveio com a explicação abaixo sobre sua percepção da sequência de eventos, a professora orientou os alunos a considerar a perspectiva de seus adversários:

John: Porque eles tentaram nos trancar no parque, por causa da porta, certo. Sempre que a fechamos de forma mais forte, ela fica emperrada e você tem que tentar e...

Professora: E eles estavam tentando prender vocês de propósito?

John: Sim, foi o que aconteceu.

Professora: Eles começaram, mas vocês continuaram. Eu sempre escuto vamos reduzir o conflito. Você Emily já escutou algo sobre isso?

Dando voz ao que deveria ter sido o ponto de vista das crianças libanesas, a professora respondeu a John: “E eles estavam tentando prender vocês de propósito? (...) Eles começaram e vocês continuaram”. Neste trecho, como em muitos outros entre vários exemplos de discussão, a professora transformou esse relato de eventos próximos da escola em uma lição sobre o que gera “intensificação de conflito”, pedindo a outra aluna, Emily, que fizesse a relação para seus colegas.

Emily: Intensificação.

Professora: Intensificação, certo. Qual é a relação com Felita aqui?

Emily: Quando batem em Felita.

Professora: Quando batem em Felita.

Emily: Porque... ela era de uma cor diferente...

Professora: Diferente, mais escura, e o fato de ela ser latina e sua mãe ser negra. Vocês sabem crianças, me preocupa que, com muita, muita frequência, a diferença entre branco e preto é extremamente óbvia, e, às vezes, nos esquecemos, quando a diferença não é tão óbvia, que as coisas que fazemos podem ser tingidas com um pouco de racismo. O fato de tratar crianças diferentes de nós, de uma forma que não trataríamos uns aos outros, é só uma questão para vocês pensarem um pouco. É só uma questão para vocês pensarem um pouco.

A professora estendeu a reflexão para além das experiências relatadas pelas crianças, ao comparar os detalhes da cor da pele e da discriminação no livro *Felita* com o fato de “que as coisas que fazemos podem ser tingidas com um pouco de racismo”. Assim, ela tentou tornar real, para seus alunos de nove-dez anos de idade, a definição de racismo, dizendo-lhes “estamos tratando crianças diferentes de nós de uma forma que não trataríamos uns aos outros. É só uma questão para vocês pensarem um pouco”.

Devido a essa e algumas outras discussões, não surpreende que as crianças aprendam a evitar narrar eventos de suas vidas que possam aparecer como uma escalada de conflitos, especialmente se estes podem ser interpretados como racismo (DAIUTE; STERN; LEILUTE-WEINBERGER, 2003). Os efeitos

dessa conversa ficam visíveis em várias histórias que John, um menino de dez anos, identificado como afro-americano, relatou a pedido da professora: “Escreva sobre o tempo em que você ou alguém que você conheça tenha tido uma discussão ou discordância com alguém da sua idade”.

Meu conflito é quando meu melhor amigo Robert e eu brigamos, porque eu não queria entrar no time dele e aí, resolvemos isso mais tarde, nesse dia ninguém ficou ferido e isso foi quando viramos melhores amigos.<sup>4</sup>

Como sugerido no currículo, para ensinar às crianças estratégias para lidar com conflitos interpessoais (WALKER, 1998), John e vários colegas terminaram o ano narrando suas experiências pessoais, como explicar suas diferenças de opinião (“porque eu não queria ficar no time dele”), tentando incluir o ponto de vista do outro (“nós”), resolvendo conflitos sem agressão física (“resolvemos isso mais tarde”; “naquele dia ninguém ficou ferido”) e mantendo a amizade acima de tudo (“viramos melhores amigos”).

Ao longo do mesmo ano letivo, à medida que as histórias autobiográficas de John tornavam-se mais pacíficas, suas respostas a uma atividade para completar uma história ficcional, como as respostas de outros alunos, tornavam-se cada vez mais cheias de detalhes de conflito. A atividade pedia que participantes entre sete e dez anos de idade completassem a história, baseada no seguinte ponto de partida:

Jama e Max eram os melhores amigos. Pat mudou-se para perto de Max, e eles começaram a passar muito tempo juntos. Um dia, Jama viu Pat e Max andando juntos e rindo. Escrevam uma história sobre o que aconteceu depois. O que aconteceu? Como as pessoas envolvidas pensaram e se sentiram em relação aos eventos? Como tudo terminou?

Centenas de crianças completaram a história, muitos introduzindo algum tipo de conflito, que os pesquisadores analisaram pela sua natureza e pela

---

<sup>4</sup> O texto aparece como escrito pela criança.

resolução. Muitas crianças usaram essa história ficcional de maneira diferente do que na atividade de narrativa autobiográfica (DAIUTE, 2004, 2006). As crianças que identificaram suas origens com minorias, como John, utilizaram o contexto ficcional para expressar valores muito diferentes daqueles promovidos pelo currículo e em suas narrativas autobiográficas (DAIUTE ET AL., 2003). Na narrativa ficcional a seguir, por exemplo, John inclui descrições de violência, como socos, luta e risos, com uma visão negativa.

Jama viu Max e Pat e perguntou sobre o que estavam rindo. Max respondeu que era sobre ela, e Pat começou a rir. Jama deu um soco na cara de Pat, e aí Max começou a rir. Então, Pat, Max e Jama começaram a brigar. Então, Jama deu um soco na cara de Max e de Pat. Então, Jama tomou um soco na cara quando Jama voltou pra casa sua mãe disse “o que foi”?

Vários elementos ilustram a natureza pouco amistosa dessa história. O primeiro protagonista se envolve em uma luta proibida e penetra num terreno emocional perigoso, com o riso como deboche e não como alegria. Essa história também diferente daquelas autobiográficas do final do ano letivo, pois o fim fica em suspenso: “sua mãe disse o que foi”.

Aprendemos, neste estudo, a partir dos usos estratégicos da narrativa pelas crianças, o quanto valores sociais tornam-se parte da orientação psicossocial do indivíduo, quando partilhados, por exemplo, em uma história pessoal. Nesse processo, aprendemos quão importante são as motivações individuais a serem percebidas, de forma positiva, na escrita autobiográfica modelada pelo grupo social, ao passo em que a necessidade de liberar as tensões que poderiam ser percebidas de forma menos favorável emerge numa escrita ficcional, não necessariamente verdadeira. Neste estudo, aprendemos como as crianças em idade escolar ajustam suas apresentações a mensagens sociais. Fundamentado nesse trabalho, este estudo oferece caminhos sobre como conhecimento,

identidade e orientação para o mundo são distribuídos pelos indivíduos e grupos sociais **no** discurso e não apenas **através** dele.

O estudo é particularmente relevante no tocante à questão teórica relativa à interdependência individual e social, em um período quando o discurso – histórias, mitos e racionalizações – levaram à violência. No período de transição, quando se supera a violência, a preocupação é com narrativas adequadas a futuros positivos. As discussões pró-sociais na turma e as habilidades das crianças para incorporá-las em suas narrativas e percepções das experiências da vida são muito importantes e profundas. Essas descobertas sugeriram que, em educação e pesquisa, como na sociedade mais ampla, o discurso é mais do que uma janela para as mentes e corações individuais, uma mediação da consciência individual e social.

A partir de desafios de uma turma de crianças de diversas origens étnicas, numa grande cidade dos Estados Unidos, consideramos essa interação entre histórias individuais e sociais narradas, como um espaço desenvolvimental dinâmico, nos contextos da guerra e da transição. As tensões entre as histórias sociais, como a maneira correta de pensar sobre as pessoas diferentes e abordar os conflitos com os outros, pode, no presente, ser mais sutil do que são na sequência imediata da guerra. Os processos de criação da autobiografia em relação aos imperativos sociais e correspondentes narrativas sobre as mudanças sociais valem ser examinados em uma série de contextos polêmicos. Ainda que muitos projetos de pesquisa e prática em cenários de crise acarretem desenhos ou outras performances artísticas, é no foco das interações verbais que significado, dissenso e progresso tomam a forma mais dinâmica. Certamente está na hora de investigar o uso dessas ferramentas culturais.

## O adolescente e a transição política

Precariamente posicionados entre a infância e a idade adulta, os adolescentes podem ser caracterizados por se utilizarem de uma série de atividades expressivas para partilhar experiências, colocando-se na terceira ou primeira pessoa, em contextos ficcionais ou autobiográficos, e em relação às expectativas de diversos públicos, incluindo aqueles que mantêm uma “mentalidade do último século”; aqueles que querem criar novas formas de organizar a vida; e aqueles de longe que estão mal informados, que são críticos, compassivos, ou outras percepções que aparecem em narrativas estereotipadas disponíveis na mídia. Para examinar os processos de mediação, apresento um estudo de caso que analisa várias atividades de jovens, que vivem em quatro países, com posições diferentes no pós-guerra na antiga Iugoslávia. Os efeitos e causas dos conflitos são também ideológicos e simbólicos e, por isso, partilhados nas histórias de indivíduos, grupos e nações. A abordagem desenvolvimental que estuda os conflitos se realiza em um contexto de atividades, que incluem contar histórias, interação social e participação comunitária, testando métodos de pesquisa baseados na prática.

Participaram do *workshop* 137 jovens sobreviventes dos conflitos iugoslavos, entre 12 e 27 anos, na Bósnia-Herzegovina (BiH), Croácia, Sérvia e numa comunidade de refugiados nos Estados Unidos, todos refletindo sobre o conflito social (DAIUTE, 2007). Comparado com as medidas baseadas em uma escala projetada para avaliar reações traumáticas, como internalização e externalização de sintomas, as práticas discursivas, neste estudo, convidaram os participantes a expressar uma série de conhecimentos sobre os conflitos e suas orientações. O estudo foi planejado para propor questões sobre quando e como os jovens, que viviam nesses quatro países, nos anos 1990, quando metade de

nossa coorte era de pré-adolescentes e adolescentes durante a guerra (agora com 19 anos ou mais) e metade era criança ou bebê (hoje com 18 anos ou menos) experimentaram os diversos efeitos da violência.

Junto com muitas outras expressões, o desenho da Figura 1, no início deste texto, sugere a necessidade de preencher o vazio em nosso entendimento sobre as perspectivas dos jovens em relação à violência política. São essas perspectivas – conhecimento, entendimento e metas nas atividades práticas – que constituem a história. As perspectivas dos jovens, pautadas em tempo e espaço reais, incluem uma história vivida de violência política. Juntas, as várias expressões que os jovens partilham criam uma história, definida de forma eloquente por Jerome Bruner (1986):

A fábula da história – sua atemporalidade que sublinha o tema – parece ser a unidade que incorpora pelo menos três constituintes. Ela contém um **problema** dentro do qual **os personagens** caíram. (...) E ela requer uma distribuição desigual de **consciência** sublinhada entre os personagens a respeito do **problema** (...) Quando é suficiente caracterizar essa estrutura unificada [de significado] como **Estado estável, violação, crise, reparação**, é difícil saber. Certamente não é **preciso** fazer isso, na medida em que o que se procura na estrutura da história é exatamente como o problema, o personagem e a consciência estão integrados. (p.21)

O desenho da Figura 1 mostra uma juventude presa, de forma ambivalente, entre a “decadência” e o “futuro”. Um homem jovem, vivendo em um país fraturado pela guerra e que continua a sofrer as suas consequências de forma contundente colocou o dilema de sua geração: estar preso entre o que é problemático (“decadência”) e o futuro que é, na melhor das hipóteses, incerto (“?”). Ao apresentar uma juventude presa num dilema histórico, o desenho expressa uma perspectiva crítica ainda não contemplada em pesquisas ou práticas.

## Referências bibliográficas

AKINWUMI, O. Youth participation in violence in Nigeria since the 1980s. In. DAIUTE, Z. C. et al. (Eds.). *International perspectives on youth conflict and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p.73-85.

APFEL, R.; SIMON, B. *Minefields in their hearts*. New Haven: Yale University Press, 1996.

BAKHTIN, M. M. Discourse in the novel. In. HOLQUIST, M (Ed.); *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. Austin: University of Texas Press, 1981[1931]. p. 259-422.

BARBER, B. (Ed.). *Adolescents and war: how youth deal with political violence*. New York: Oxford University Press, 2009.

BONANNO, G. L. Loss, trauma, and human resilience. In. *American Psychologist*, n. 59, p. 20-28, 2004.

BOYDEN, J. The moral development of child soldiers: what do adults have to fear? Peace and conflict. In. *Journal of Peace Psychology*, v.9, n.4, p. 343-362, 2004.

\_\_\_\_\_. Why the current fascination with children and armed conflict? Public debate with C. Daiute. *Children's lives and development during war and armed conflict*. Coventry: University of Warwick, 2009.

\_\_\_\_\_; MANN, G. (). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In. UNGAR, M. (Ed.), *Handbook for working with children and youth: pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 3-26.

COLE, E. A.; BARASALOU (2006). *Unite or divide?: the challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict*. Washington: United States Institute of Peace, 2006. Special Report 163.

DAIUTE, C. Creative uses of cultural genres. In \_\_\_\_\_; LIGHTFOOT, C. (Eds.). *Narrative analysis: studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004. p.111-133.

DAIUTE, C. *Dynamic story-telling by youth across the former Yugoslavia* (Guide to a research workshop curriculum). New York: The Graduate Center, CUNY, 2007.

\_\_\_\_\_. Young people and armed conflict. In. FURLONG, A. (Ed.). *Handbook of youth and young adulthood*. London: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. Developmental understandings of the effects of war. Public debate with J. Boyden: *Children's lives and development during war and armed conflict*. Coventry: University of Warwick, 2009.

\_\_\_\_\_; TURNISKI, M. Young people's stories of conflict in post-war Croatia. In. *Narrative Inquiry*, v.5, n.2, p. 217-239, 2005.

\_\_\_\_\_; BUTEAU, E.; RAWLINS, C. Social relational wisdom: developmental diversity in children's written narratives about social conflict. In. *Narrative Inquiry*, v.11, n.2, p. 1-30, 2001.

DAMON, W.; LERNER, R.; EISENBERG, N. (Eds.). *Social, emotional, and personality development*. 6 ed. New York: Wiley Blackwell, 2006. Handbook of child psychology. Vol. III.

EARLS, A.; CARLSON, M. (1999). Children at the margins of society. In. *New Directions in Child and Adolescent Development*, n.85, p.71-82, 1999.

ENGESTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. L. *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press, 1999.

FREEDMAN, S. W.; ABAZOVIC, D. Growing up during the Balkan Wars of the 1990s. In. DAIUTE C. et al (Eds.). *International perspectives on youth conflict and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 57-72

HONWANA, A. Child soldiers: community healing and rituals in Mozambique and Angola. In. DAIUTE C. et al (Eds.). *International perspectives on youth conflict and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 225-245.

\_\_\_\_\_; DE BOECK, F. (Eds.). *Makers and breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey Publishers, 2005.

IASC. *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Geneva: IASC, 2007.

JOHNSTONE, D. *Fools' crusade: Yugoslavia, NATO, and Western delusions*. New York: Monthly Review Press, 2002.

KOVAC-CEROVIC, T. et al. *Analysis of conflicts in Serbia: final report*. Belgrade: CAFOD, Just One World, 2006.

MACDONALD, D. B. *Balkan holocausts?: Serbian and Croatian victim-centered propaganda and the war in Yugoslavia*. Manchester: Manchester University Press, 2002.

MCMAHON, P. *Much ado about nothing? Civil society and the NGO embrace in Bosnia*. Paper presented at the Association for the Study of Nationalities (ASN) 2009 World Convention, 2009. Disponível em <[www.nationalities.org](http://www.nationalities.org)>.

NELSON, K. *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

PIAGET, J. *Six psychological studies*. New York: Random House, 1968.

POPADIC, D. (Ed.). *Introduction to peace studies*. Washington, DC: United States Institute of Peace, 2000

POSADA, R.; WAINRYB, C. Moral development in a violent society: children's judgments in the context of survival and revenge. In. *Child Development*, v.79, n.4, p. 882-898, 2008.

SALOMON, G. A narrative-based view of coexistence education. In. *Journal of Social Issue*, v.60, n.2, p. 271-288, 2004.

SILBER, L.; LITTLE, A. *The death of Yugoslavia*. London: Penguin, BBC Books, 1995.

SPAJIC-VRKAS, V. *Project Education for Democratic Citizenship: from policy to effective practice through quality assurance*. Zagreb: Research and Training Center for Human Rights and Democratic Citizenship, Faculty of Philosophy, University of Zagreb, July 2003a. Stocktaking in Southeast Europe Country Report: Croatia.

SPAJIC-VRKAS, V. *All-European study on policies for Education for Democratic Citizenship (EDC)*. Croatia: Council of Europe, August, 2003b. doc. DGIV/EDU/CIT (2001), 45 Croatia.

SRNA, J. Towards reconciling with ourselves and others. In. *Psihologija*, v.38, n.2, p. 117-132, 2005.

STA. MARIA, M. A. Paths to Filipino youth involvement in violent conflict. In. DAIUTE C. et al (Eds.). *International perspectives on youth conflict and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 29-42.

SUMMERFIELD, D. A critique of seven assumptions behind psychological trauma programmes in war-affected areas. In. *Social Science and Medicine*, n.48, p. 1449-1462, 1999.

TANNER, M. *Croatia: a nation forged in war*. New Haven: Yale University Press, 1997.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

UKEJE, C. Youth movements and youth violence in Nigeria's delta region. In. DAIUTE C. et al (Eds.). *International perspectives on youth conflict and development*. New York: Oxford University Press, 2006.p. 289-304.

UNITED NATIONS CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD.1989. Disponível em <[www.crin.org](http://www.crin.org)>

UNITED NATIONS HIGH COMMISSION OF REFUGEES. 2008. Disponível em <[www.unhcr.org/statistics.html](http://www.unhcr.org/statistics.html)>

VIYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher order thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARE, A. *Latina mothers' parenting and girls' anxiety and depression in an urban sample: Associations with ethnic identity and neighborhood*. New York: The Graduate Center, City University of New York, 2006. Dissertation Abstracts

WIDOM, C. S. Does violence beget violence? A critical examination of the literature. In. *Psychological Bulletin*, v.106, n.1, p. 3-28, 1989.

WOODWARD, S. L. *Balkan tragedy: chaos and dissolution after the Cold War*. Washington, DC: Brookings Institute Press, 1995.

<[www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)>.

<[www.unhcr.org/basics.html](http://www.unhcr.org/basics.html)>

<[www.state.gov](http://www.state.gov)>.