

CRIAS EXTRA-MUROS

CICLO DE DEBATES SOBRE CRIANÇAS E
INFÂNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

FLÁVIA PIRES,
MOHANA
MORAIS
& EMILENE SOUSA
(ORGS.)



EDUFMA

CRIAS EXTRA-MUROS

CICLO DE DEBATES SOBRE CRIANÇAS E
INFÂNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

FLÁVIA PIRES,
MOHANA
MORAIS
& EMILENE SOUSA
(ORGS.)

São Luís



EDUFMA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Diretor
Conselho Editorial

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante
Prof^ª. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^ª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof^ª. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Revisão

Camilla Iumatti Freitas
Laís Cabral Neckel

Projeto Gráfico

Marcus Marinho

Capa

Marcus Marinho

Fotos

Marcia Aparecida Gobbi
Rayffi Gumercindo Pereira de
Souza
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Assis Oliveira.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C928

Crias extra-muros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19 / Flávia Ferreira Pires, Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante, Emilene Leite de Sousa (Orgs.). – São Luís: EDUFMA, 2023.

217 p. il.:

ISBN: 978-65-5363-182-3

1. Crianças. 2. Cultura. 3. Sociologia. 4. Contexto pandêmico. I. Pires, Flávia. II. Morais, Mohana. III. Sousa, Emilene. IV. Título.

CDU: 316-053.2

Elaborado por Vivian Oliveira da Silva CRB - 13/743

Criado no Brasil [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

Prefácio

Se o dinheiro é o grande deus do Ocidente, se o individualismo prevalece e se afirma como seu primeiro axioma, que culturas de morte estaremos a produzir!?

Iniciei a leitura dos textos que compõem este livro impactada pelos valores racistas, individualistas e misóginos, expressos na eleição de um congresso nacional de maioria extremamente conservadora. Mas a verdade é que, ao longo da leitura, ganhou força a convicção de que o enfrentamento de ideologias que afirmam e legitimam a morte passa pelo movimento contrário de afirmação da vida. E, de vida entendemos nós, brasileiras e brasileiros que bravamente resistimos a 500 anos de colonialismo expropriador de nossos corpos, de nossas riquezas... Nossas crias são herdeiras culturais de povos que sabem ser gratos ao que a vida oferece como dádiva: o oxigênio da mata, os frutos da terra, as águas que banham os territórios, chovem sobre nós.

Se as crianças que frequentam as escolas deste país são filhas, netas e bisnetas de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, jangadeiros, sertanejos, vaqueiros e tantos outros povos que habitam o grande Brasil, cada bairro, cada quintal, cada escola é ou pode constituir-se como território de vivências de valores e princípios ancestrais, cujo sentido maior é alimentar os laços com a vida, em seu esplendor.

Os textos aqui publicados remetem a essa esperança. Eles compõem um mosaico de ideais, um horizonte, um chão de corpos teóricos, ferramentas conceituais, metodologias, práticas educativas, vivências que dizem de anseios humanitários, ecológicos, reveladores de imaginários comprometidos com a alegria de estarmos vivas, vivos. Os textos remetem ao desafio de

busca de epistemologias, cosmo percepções que cultivem o cuidado de si, o pertencimento ao coletivo e à natureza, na contramão de um modelo de desenvolvimento capitalista-urbano-industrial-financeiro-midiático-patriarcal que vem devastando o planeta.

Transitando entre as Amazônia e a Paraíba, entre o Rio de Janeiro e Moçambique, autores e autoras revelam achados de pesquisas em que as crianças cuidam de adultos, de irmãos e amigos maiores e menores, negociam conflitos, produzem realidades objetivas-subjetivas não comumente valorizadas, ou mesmo ausentes do campo de visão da educação institucionalizada. Um a um, os artigos oferecem elementos para reflexões que indagam a pedagogia colonialista monológica contemporânea, para inspirar modos de educar em conexão com princípios ecológicos de existência.

Os campos de estudos da infância, nas últimas três décadas, descor-tinaram o véu epistemológico euro-adultocêntrico que encobria as crianças e suas infâncias. Mas, contraditoriamente, as práticas sociais ocidentais se-guem, hegemonicamente, as mesmas. A consciência de que atuam ativamente na cultura não tem impedido de mantê-las no lugar da impotência: o território escolar é totalmente cartografado no espaço e no tempo. Embora, de direito, ele seja seu, elas vivem em ambientes de suspeição: nenhuma criança anda de sua sala para o refeitório, ou para qualquer lugar da escola, sem que lhe sejam mapeados os gestos, vigiadas as intenções. Todos os tempos, e as atividades estão previamente programadas pelos adultos: as crianças não decidem sobre como viver a própria vida. São exaltadas como sujeitos de direitos, produto-ras de cultura, mas vivem subjugadas. Escutá-las é o mínimo, e não é simples, porque não se trata de uma dificuldade auditiva, mas de superar um sentimen-to de infância e de criança que vem se estruturando ao longo de séculos de produção de uma modelagem subjetiva de um

(...) “*tipo humano*” que a burguesia, no exercício de sua hegemonia, permite que se desenvolva na sociedade. (...) trata-se de um condicionamento promovido, não pela burguesia diretamente, mas pelo conjunto da sociedade burguesa, quer dizer, pelas características do “sistema” social estruturado sob a hegemonia da burguesia (KONDER, 2000, p.15).

Nesse livro há ricos ensinamentos sobre a pesquisa etnográfica com as crianças, os seus sentidos, as possibilidades reais que oferece a um movimento de aproximação que afete e abale o adultocentrismo que nos habita. Na contramão da visão eurocêntrica-norte-americana, os textos deslocam o olhar da criança-aluna para a criança do bairro, da criança aprendiz para a criança mestra. Aqui podemos vislumbrar meninos e meninas despidas da capa adultocêntrica que os desvitaliza, para fazerem-se visíveis como seres cósmicos, seres da cultura, seres espirituais que dizem de si, dizem do mundo adulto, dizem de suas delicadezas, de suas mesquinhas.

Se a “conquista” de Aby Ayala se deu sobre os trilhos do descuido, metodologias decoloniais necessitarão desfazer-se da maquiagem capitalística desalmada para vislumbrar nascedouros de gargalhadas, risos coletivos entre mulheres sem teto que cuidam de suas crias, numa ocupação do centro da maior cidade da América Latina, onde há mais casas vazias do que famílias sem moradia. Da barbaridade civilizatória, emerge uma festa: é Dia das Crianças, expressão da “capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e de justiça, e combatem o esquecimento” (RUFINO, 2021, p.5).

Quanta dor existe incorporada à experiência de cuidar? Historicamente, as parcelas mais pobres da população brasileira sempre se anteciparam ao Estado na criação de estratégias de proteção: as mulheres pobres e pretas sabem que cuidado é tudo de que as crias necessitam: para além da figura materna, importa que a criação, a maternagem seja vivenciada

como um verbo que expresse proximidade, atenção. Assim foi, assim é: cuidado exercido como antítese da dor, antídoto à tristeza.

As pesquisas aqui presentes nos induzem a perguntar: quem inventou isso de separar por faixa etária, para quê insistir nesse formato escolar que reproduz o ideal cartesiano de fragmentação e controle de tudo? A vida não diferencia idades, a não ser para cuidar delas. No vaivém do brincar-existir, as crias se exercem como cuidadoras dos irmãos menores, dos irmãos maiores, dos adultos, dos pequenos animais. Se fosse dado a elas o poder que lhes conferem as culturas indígenas brasileiras, instituiriam o livre brincar como eixo estruturador das rotinas escolares. Livre brincar revolucionário que desmonta jeitos euro de ensinar e aprender; livre brincar como exercício pleno da vontade de potência, movimento orientado pelo desejo, fruto do desassossego a que a escola ofereceria munição: tempos espaços e materiais que assegurassem “repertórios de práticas miúdas, cotidianas e contínuas que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor, liberdade” (RUFINO, 2021, p. 5).

Pela opressão se construiu o império europeu sobre as Américas e o Caribe. A dominação dos corpos de nossas crianças é um pressuposto de sua formação como trabalhadoras obedientes, servis. Corpos docilizados pelo chicote da escravidão e pelas paredes que lhes impedem os movimentos, a quem a colonialidade do poder se empenha em ensinar comportamentos submissos, imbecilizados. No imaginário social, materializado pelos currículos escolares, as crianças aprendem em espaços fechados, permanecem trancafiadas muitas horas por dia. Na visão dominante, de uma escola que pretende educar a mente e preparar para a adultez, para o mercado, o pensamento ocupa um corpo sentado, emparedado, contido. Os muros, as paredes das cidades e das escolas circundam a vida. Quais limites são realmente necessários? Quais limites embarreiram o fluir brincante de nossas crias, seres

pesquisadores, que existem em interconexão com todas e todos e todes os seres, tudo que existe?

Lapsos de consciência (possíveis pela perspectiva moderna, que isola o humano, faz dele, falsamente, um ser solitário) possibilitaram a nossa alienação em relação à evidência de que existimos em estado de entrelaçamento com o cosmos. Tal como revela o brincar das crianças moçambicanas, ato em que transitam forças diversas, atuais, ancestrais, espirituais... Ou das crianças paraibanas, que aprendendo com o umbuzeiro sobre os poderes da biodiversidade. Elas resistem à anomalia que o pensamento cartesiano quer instaurar a cada ontogênese: a alienação em relação ao fato de que somos orgânicos.

A invasão europeia traz a experiência cotidiana de dissolução dos laços ontológicos com os demais seres. As práticas escolares intramuros fragmentam a infância, como o saber a ela destinado. O não desejo de comparecer à escola revela a resistência, a vida busca o que é vivo! As crias humanas do entorno dos empreendimentos hidrelétricos e portuários amazônicos sabem com o corpo: elas não permitiriam a devastação que está em curso porque ele inviabiliza a existência. As práticas pedagógicas afirmadoras do laço biofílico são barreiras ao desmatamento, à devastação colonialista que está em curso. Não se defende a integridade da Terra sem um vínculo de amor por ela.

Hoje sabemos que as crianças humanas são seres de um planeta, que o cosmos não tem muros. A tentativa de delimitá-lo - classificando todos os seres, ordenando-os, seriando-os, hierarquizando-os, os humanos no topo - deu no que deu: uma civilização que mais parece um surto, que é um surto, porque contraria o fluxo da vida, rizomático.

Ser, estar, permanecer, ficar, continuar... verbos de ligação com a vida que se conjugam a cada instante, no exercício de escolher entre bons e maus

afetos. A experiência de aprender a fazer boas escolhas se relaciona diretamente ao exercício da liberdade. Spinoza (2009) nos ensina que o ser humano se torna livre pela via do conhecimento, quando sabe de si, de seus desejos, de suas próprias causas e das ações por elas geradas. Somos seres interconectados e é da condição de uma existência em interconexão, com todos os seres vivos, que emerge a liberdade, como máximo valor. Liberdade para nos movimentarmos em direção ao que nos compõe. Para viver uma vida alegre, basta acreditar na força dos desejos como impulsionadores de ações adequadas, pois a vida não é um fenômeno autodestrutivo, ao contrário, os seres, todos os seres, não apenas os humanos, se envolvem e se apoiam. A vida é enredamento, aliança em torno da aprendizagem de viver em estado de potência.

As crianças trazidas a nós pelos autores e autoras deste livro reafirmam o princípio de unidade da vida. E inspiram pedagogias focadas na capacidade das crias fazerem escolhas, buscarem os caminhos de viver e de existir que lhes convenham. As crianças, desde que nascem, são empenhadas em “buen-vivir”.

É possível quebrar a espinha dorsal do modelo escolar eurocêntrico-antropocêntrico-adultocêntrico-emparedado que atravessa séculos a serviço da inviabilização da vida em sua plenitude?

“A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá”, respondem as mulheres-mães sobre o que desejam para seus bebês nas creches. Isso faz pensar que a alegria e o riso coletivo, fruto da aventura de conhecer o mundo, seja o que de mais importante às crias tenham a aprender.

Este livro abre janelas para olhares que se estendem para além das velhas cartografias, em busca de outras educações, outras possibilidades pedagógicas em que o cuidado e a liberdadesão personagens centrais. Extramuros é a vida, extramuros são todos os seres, extramuros é a democracia participa-

tiva que teremos a oportunidade de viver, nesse momento em que o Brasil vira a página do autoritarismo e nos convida à esperança, à luta, à alegria.

Com afeto,

Léa Tiriba

Referências Bibliográficas

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo, Editora SENAC, São Paulo, 2000.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SPINOZA, **Benedictus de Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Lista de Tabelas

Tabela - Lista de Participação nas atividades online do CRIAS Extra- muros:	26
--	----

Lista de Figuras

Figura 1 - Festa do Dia das Crianças	33
Figura 2 - Festa do Dia das Crianças	33
Figura 3 - Festa do Dia das Crianças	42
Figura 4 - Festa do Dia das Crianças	42
Figura 5 - Desenho de Mércia	126
Figura 6 - Desenho de Sílvia	126
Figura 7 - Gabriel e o lago localizado atrás de sua casa.....	127
Figura 8 - Renan brincando com seu boi predileto	127
Figura 9 - Júlia colhendo acerolas.....	128
Figura 10 - Diogo colhendo imbus	129
Figura 11 - Rua da Comunidade Tradicional Ribeirinha Pimental.....	175

Sumário

Apresentação 15
Flávia Pires, Mohana Morais e Emilene Sousa

Registros da festa: sentidos possíveis para o Dia das Crianças numa
Ocupação da cidade de São Paulo 32
Marcia Aparecida Gobbi

Reflexiones en torno al que hacer etnográfico con niños y niñas ... 53
Andrea Szulc

Entre a maternidade, a maternagem e a mãe: pânico, apelo e
apostas teóricas antropológicas 64
Rosamaria Giatti Carneiro

Práticas de cuidado de crianças pelas ruas de uma comunidade do
Rio de Janeiro: saber local, proximidade e laços comunitários..... 80
Juliana Siqueira de Lara

Criar, saber, transformar: o brincar enquanto foco de pesquisa com
crianças ao sul de Moçambique 102
Marina Di Napoli Pastore

Infância(s), resistência e cultura: recorte de uma pesquisa sobre e
com crianças do e no campo 121
Rayffi Gumerindo Pereira de Souza
Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Infância, Cuidado e Construção de Redes: reflexões a partir de
ausências e visibilidades do contexto pandêmico 136

Aline Regina Gomes

“A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá” - Narrativas de mulheres-mães e apostas para a educação infantil 145

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

Fernanda Ferreira Montes

Taywana Caroline Gomes de Souza Barcala

Grandes Obras na Amazônia pela Ótica de Crianças e Adolescentes..... 166

Assis da Costa Oliveira

O CRIAS Extra-muros pelo CRIAS: micro-histórias sobre as aprendizagens 183

Patrícia Oliveira S. Santos

Christina Gladys de Mingareli Nogueira

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante

Karla J. Rodrigues Mendonça

Beatriz Soares Gonçalves

Núbia Guedes de Barros Ferreira

Ivana Bastos Peregrino

Daniela Santa Rosa Rodrigues

Milene Morais Ferreira

Sobre os autores..... 205

Apresentação¹

Flávia Pires, Mohana Moraes e Emilene Sousa

O Grupo de Pesquisa CRIAS: Criança, Sociedade e Cultura, é filiado ao Departamento de Ciências Sociais e aos programas de Pós-graduação em Sociologia e Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. O grupo galgou seus primeiros passos no ano de 2009. Nosso objetivo é construir coletivamente e interdisciplinarmente saberes e conhecimentos acerca das crianças e das infâncias, dando continuidade e interpelando os chamados Childhood Studies, campo multidisciplinar dos estudos da infância. Ao mesmo tempo, temos como ferramentas teórico metodológicas principais, mas não exclusivas, a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança.

Enquanto grupo de pesquisa, partimos do propósito da construção coletiva dos saberes, entendendo que provém do encontro de diferentes pessoas, com interesses em comum, o florescer dos saberes científicos e a potencialização das nossas existências. Quando reunidos/as para o debate e produção de conhecimento entramos em um “espaço potencializador de encontros e contato com o outro, de questionamentos e indagações, de elaboração e trocas, de identificações e de confrontos” (SAMEA, 2008, p. 86).

O CRIAS é constituído por estudantes de diferentes níveis de formação, graduação e pós-graduação, membros da sociedade civil envolvidos/as em/com crianças, infâncias e suas demandas, professores/as e pesquisadores/as da Universidade Federal da Paraíba e em parcerias com demais instituições públicas.

No desenvolvimento de suas pesquisas, eventos, publicações, encon-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

tros e cursos, ao longo dos seus treze anos de história, temos promovido de maneira protagonista no universo acadêmico, os trabalhos com crianças no Nordeste e no Brasil. Nosso esforço tem objetivado contribuir com novos horizontes nas Ciências Sociais, possibilitando rever conceitos clássicos da pesquisa antropológica, como cultura e natureza (PIRES, 2010). Ao trazer-mos as crianças para o centro do debate não concentramo-nos apenas em temáticas “infantis”, afinal, a criança é parte da sociedade e sem sua visão de mundo, a qualquer pesquisa social ficaria incompleta, para citar uma das nossas professoras inspiradoras, Christina Toren. Falta muito para as crianças serem tomadas como interlocutoras legítimas na pesquisa social, mas nosso intuito é fortalecer a produção científica a fim de pleitear a abertura acadêmica para o desenvolvimento de novos projetos com temáticas relacionadas às crianças e suas infâncias.

A partir de pesquisas empíricas, o CRIAS já teve acesso a uma pluralidade de comunidades e sociedades na região Nordeste brasileira, desde o agreste pernambucano como Orobó, passando pelo sertão paraibano como Catingueira e Princesa, comunidades ciganas em Mamanguape e Souza (PB), comunidades indígenas no Maranhão, comunidades quilombolas em Mituaçu e Alagoa Grande (PB), comunidade urbana tradicional ribeirinha em João Pessoa e comunidades de “borda” no Bairro de Gramame, ambas também na Paraíba. A cidade e as infâncias urbanas têm sido problematizadas tanto em grandes centros urbanos quanto em municípios pequenos. Além disso contemplamos trabalhos de nossos/as pesquisadores/as nos estados de Pernambuco, Maranhão, São Paulo, Rio Grande do Norte e Piauí.

Nossos encontros e diálogos serviram como ponte de troca entre os/as pesquisadores/as e seus temas particulares de interesse. Dentro do CRIAS é possível conhecer pesquisas sobre infância e ruralidade, infância e religião, crianças e relações intergeracionais, crianças e o brincar, crianças e direitos

sociais, crianças e mães em instituições de privação de liberdade.

A produção deste *e-book* é fruto de um ciclo de conferências seguido de debates desenvolvidos entre 2020 e 2021 em contexto de pandemia, intitulado CRIAS Extra-Muros. A iniciativa nasceu do anseio de seguir com o diálogo, a pesquisa e a conexão que nosso grupo de pesquisa sempre tivera antes da necessária e repentina parada a que fomos obrigadas. Tudo não passou de uma tentativa de manter os vínculos, a troca alegre e a sabor de aprender. Escolhemos manter as reuniões desde o início da pandemia porque não nos foi dada outra opção, especialmente diante de tanta desolação e solidão, a única coisa a fazer era nos encontrar virtualmente.

No início da pandemia do Covid-19 criamos nosso projeto de forma despretensiosa e na intenção de nos mantermos conectados/as estudando sobre pesquisas com/sobre/e infâncias e crianças. Desde então nosso *Webinar* já reuniu mais de 35 palestrantes e cerca de 800 participantes, trabalho que resultou em reflexões interdisciplinares sobre crianças e infâncias, a maior parte registrada no nosso canal de *Youtube*. Tudo isso só foi possível a partir de uma efetiva-ação colaborativa entre pesquisadores/as e professores/as da universidade pública. Foi e é um trabalho de acesso gratuito, realizado através de plataformas/aplicativos com acessos públicos gratuitos.

Desde o início do *Webinar*, tivemos a oportunidade de ouvir e conhecer uma pluralidade de comunidades e sociedades ao redor do mundo através de pesquisadores nacionais e internacionais. Nosso público estendeu-se por países como México, Argentina, Moçambique, Espanha e Portugal. Entre os nomes que recebemos temos Prof^o Dr^o Manoel Sarmiento, Prof^a Dr^a Lúcia Rabello de Castro (UFRJ), Prof^a Dr^a Maria Letícia Nascimento (USP), Prof^a Dr^a Léa Tiriba (UFF) que nos honrou ao aceitar o convite para escrever o prefácio

deste livro, entre outros/as queridos/as colegas de trabalho. Contabilizamos mais de 100 horas de conversa sobre temas como crianças e trabalho, infâncias e cidade, relações intergeracionais, infância e violência, maternagem e maternidade, metodologia e pesquisa com crianças, pesquisas com bebês, estudos étnicos e raciais com crianças e sobre infâncias, entre outros.

O objetivo se mostrou efetivo: transformar os desconcertos trazidos pelo necessário distanciamento social em vida e conseguimos isso através do CRIAS Extra-muros, percorrendo as veredas dos espaços virtuais². Tal modelo acabou por nos proporcionar encontros que não seriam possíveis entre os muros da UFPB – ainda que desejassemos, diariamente, que os encontros pessoais pudessem voltar a acontecer. No ano de 2022 já estamos realizando reuniões híbridas e descobrimos o prazer de fazer as reuniões no conforto do nosso lar, economizando gasolina e tempo em deslocamento, sobretudo pelo alcance que as reuniões virtuais têm em termos de público.

O CRIAS valoriza a necessidade de diálogo sobre pesquisas com crianças e a representatividade social das infâncias vividas e retratadas em diversas pesquisas realizadas ao redor do mundo, tendo isso como fio condutor, é que sugerimos a leitura do livro como mais uma contribuição coletiva àqueles que nutrem interesse pelos Estudos das Infâncias.

Neste *e-book* apresentamos alguns dos textos apresentados durante o *Webinar* CRIAS Extra-muros. Ao todo são dez textos que reúnem os/as autores/as Márcia Gobbi (UNICAMP), Andrea Szulc (Universidade de Buenos Aires), Rosamaria Giatti (UnB), Marina Pastore (ISCISA), Juliana Siqueira (UFRJ), Fernanda Leal (UFCEG) e Rayffi Gumercindo (UFCEG), Aline Gomes, Nazareth Salutto (UFF), Fernanda Ferreira Montes e Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala e Assis Oliveira (UFPA), e as CRIAS Patrícia Oli-

2 Em nosso canal é possível assistir alguns dos encontros realizados durante o Extra-muros. Acesse: <https://www.youtube.com/@criasgrupodepesquisa8634/streams>

veira, Christina Gladys, Mohana Morais Cavalcante, Karla Mendonça, Núbia Guedes, Beatriz Soares, Ivana Bastos, Milene Morais e Daniela Rodrigues.

No artigo intitulado **Registros da festa: sentidos possíveis para o Dia das Crianças numa Ocupação da cidade de São Paulo**, Marcia Aparecida Gobbi, analisando o Dia das crianças na Ocupação Mauá, diferencia festa de Festa na luta de uma ocupação específica do Movimento de Moradia na Luta por Justiça – MMLJ - demonstrando que a luta é componente da festa e decorre da Festa “essa luta mais explícita que abre as portas para as demais formas de lutar”. A partir disso a autora questiona o que ocorre após a Festa que caracteriza a ocupação, demonstrando “como o cotidiano se constitui depois desse dia de tamanha mobilização e de perseverança para concretização do direito à moradia e à cidade, em sua forma mais abrangente”. Interessa à Marcia Gobbi neste contexto, as crianças na produção e vivência deste cotidiano. A autora revela como pesquisas que consideram infância e movimentos de luta por moradia se deparam com meninas e meninos ao longo desses processos, em que ocorre uma formação política no cotidiano, produzida pelas crianças. É assim que mães que ocupam não trazem as crianças em todos os momentos, mas não as abandonam em suas falas. “Presentificá-las, mesmo na ausência física, remete a processos em que suas presenças são fundamentais como uma das chaves para entendimento destas lutas”.

Assim, as relações entre mães e crianças em luta por moradia, e as falas por elas proferidas na Ocupação são fundamentais para o entendimento do que essas mulheres e seus filhos e suas filhas “ocupam” nesta luta constante. Para Marcia Gobbi há uma particular infância em Ocupações cujos sentidos são produzidos na quebra da parede ao acompanhar familiares e conhecidos à Festa; essa infância se faz nas assembleias, cujo direito à fala expõe as crianças a aprendizados de participação política; se faz nas escolas e creches; e se

faz nas festas, entre elas a festa do Dia das Crianças. É uma infância que se constitui no movimento social e na Ocupação por ele organizada e em seus movimentos, obrigatórios para a sobrevivência e o entendimento das urgências e direitos cotidianos que são reivindicados e conquistados.

Em **Reflexiones en torno al quehacer etnográfico com niños y niñas**, Andrea Szulc reflete sobre a etnografia com meninos e meninas a partir de uma pesquisa com crianças Mapuche da província de Neuquén no Chile e da Argentina atentando para o que elas fazem, pensam e dizem sobre suas vidas e seus contextos sociais e o reconhecimento de como suas ações impactam sobre o mundo que habitam. Andrea Szulc argumenta que é fundamental perceber a quem interessa os programas e políticas públicas destinadas as crianças. Para tanto, Szulc se dedica à observação participante e à escuta atenta das crianças, além de problematizar os desafios da pesquisa durante a pandemia de Covid-19 pra revelar o que aprendeu com as comunidades e organizações mapuche a partir da consideração de que as crianças são sujeitos ativos, posicionados e reflexivos. Assim, a autora optou pelas entrevistas e histórias de vida das crianças como recursos metodológicos. Para Szulc “uma das chaves de uma perspectiva etnográfica, também quando nosso interesse se dirige a meninos e meninas, é realizar uma contextualização profunda, ou seja, enquadrar seus modos de ação e agência nas condições estruturais e históricas, bem como nas práticas e perspectivas que os diversos adultos e quadros institucionais com os quais estão ligados diariamente colocam em jogo”. Szulc reflete sobre as dificuldades de realizar a pesquisa frente a pandemia, lançando mão de reuniões via *zoom* e entrevistas por meio do *Whatsapp*. A autora conclui que a crescente presença de igrejas no campo impacta a subjetividade de meninos e meninas. Além disso, traz a centralidade da bandeira mapuchenos nos desenhos das crianças revelando a identidade daqueles povos.

No texto **Entre a maternidade, a maternagem e a mãe: pânico, ape-**

lo e apostas teóricas antropológicas de Rosamaria Giatti Carneiro apresenta os novos contornos do debate emergente nas duas primeiras décadas dos anos 2000 na antropologia brasileira sobre assistência ao parto, partos humanizados e movimentos demulheres ao seu redor que vem se deslocando da questão do parto para os modos de criar filhos no Brasil contemporâneo, trazendo os modos de maternar para o centro do debate. Nesta nova configuração a maternidade torna-se assim menos institucional (RICH, 2006) e mais *mothering* (WALKS, 2010) ou maternagem; um verbo a ser conjugado e uma ação agenciada, cujo conceito aproximado seria maternidade experiência (RICH, 2006) focando em como a maternagem agencia relações colocando pessoas em contato. Assim, a autora segue problematizando a maternagem (*mothering*), a maternidade e a figura da mãe e como se diferenciam de noções consolidadas em estudos pgressos. A partir de categorias como circulação de crianças, Rosamaria Carneiro questiona: qual a diferença entre o criar, o cuidar e o maternar? Demonstrando como a ideia de maternagem não se concentra na figura materna, embora siga como prefixo da figura da mãe. Afinal, se outras pessoas podem maternar, mas por que seguimos com o referente materno? A autora aposta no uso do referente materno “para singularizar esse cuidado que faz crescer, que cria pessoas e gerações”. Para Carneiro estamos atualmente nesse debate entre uma antropologia da reprodução (FONSECA *et al.* 2021) e recentemente, uma antropologia do *mothering* ou da maternagem (WALKS, 2010), que olha para a maternagem como um verbo ou uma experiência.

As reflexões trazidas por Juliana Siqueira de Lara em **Práticas de cuidado de crianças pelas ruas de uma comunidade do Rio de Janeiro: saber local, proximidade e laços comunitários**, a autora se debruça sobre o tema das práticas de cuidado de crianças. A partir de uma investigação com crianças de 5 a 12 anos, moradoras de uma comunidade urbana da cidade do Rio de Janeiro, a autora revela as práticas de cuidado das crianças e quais os elementos abrangem

e mobilizam tais práticas em termos de ações, afetos, valores morais e relações com outras pessoas. Neste caso, Juliana Lara elegeu as práticas de cuidado realizadas pelas crianças durante os trajetos nas ruas da comunidade popular onde vivem marcadas por laços comunitários de proximidade, ajuda mútua, mas também por conflitos relacionais. As práticas de cuidado analisadas são aquelas “que as crianças assumem na relação com outras pessoas” descortinando que crianças também exercem o cuidado além de recebê-lo. A investigação tem como foco as crianças em contextos de países do sul do globo. A pesquisa identifica aspectos das práticas de cuidado assumidas pelas crianças na relação com outras crianças parentes pelas ruas do Morro e, também, com a vizinhança adulta que as cercam, atentando para a mobilidade urbana de tais crianças e a produção de códigos locais e valores morais sobre o lugar e seus moradores. No morro, as crianças revelam outras posições sociais e desafiam concepções vigentes de que as crianças seriam apenas objeto de cuidado dos adultos, exercendo o cuidado e até mesmo certo poder estipulado a partir da idade de cada uma delas. Assim, a posição cuidadora das crianças “parece desafiar tanto as teorizações que concebem as crianças enquanto seres ainda incapazes, cujas responsabilidades de cuidado recaem sobre os adultos somente, como também as teorizações que concebem as crianças enquanto agentes autônomos individuais, uma vez que as suas práticas se dão na relação interdependente com os adultos que as cercam e não de forma independente”.

Em **Criar, saber, transformar: o brincar enquanto foco de pesquisa com crianças ao sul de Moçambique** de Marina Di Napoli Pastore apresenta a compreensão das crianças moçambicanas sobre o brincar e suas relações, como atividade significativa para elas e como possibilidade de transformações e reinterpretções de mundos possíveis e horizontes imaginativos. Para Marina Pastore a partir do brincar as crianças criam ações e formas de fazer, exercendo sua participação e cidadania enquanto sujeitos sociais conseguindo

partilhar suas vozes, pontos de vista e da vida social e coletiva, por meio de diálogo, ritmos, passos, gestos. Brincando, as crianças assimilam os estudos, e se tornam participantes ativos e ativamente criativos de suas próprias narrativas, integrando e construindo dados, teorias e formas de se pensar e conduzir a pesquisa que estejam alinhadas com seus modos de vida (MYERS, 2010).

No capítulo intitulado **Infância (s), resistência e cultura: recorte de uma pesquisa sobre e com crianças do e no campo** Rayffi Gumerindo Pereira de Souza e Fernanda de Lourdes Almeida Leal partem da interseção entre a Pedagogia, a Antropologia e a Sociologia da Infância para analisar questões ético metodológicas em pesquisa com criança. Os autores se dedicam a problematizar a co-participação de crianças nas pesquisas científicas reconhecendo o direito de participação social das crianças e buscando alcançar uma visão mais completa do campo de estudo abordando as perspectivas adultas e infantis também. Para isso, sua pesquisa reconhece e valoriza as experiências das crianças que vivem numa comunidade localizada na área rural do município de Campina Grande, no cariri paraibano, para desvendar suas relações com a Educação Infantil, tentando compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças de 4 e 5 anos de idade que residem na área rural. Os autores concluem que as crianças pesquisadas se constituem como sujeitos de cultura e resistência a partir dos seus modos de ser no campo.

Em **Infância, cuidado e construção de redes: reflexões a partir de ausências e visibilidades do contexto pandêmico** de Aline Regina Gomes deparamo-nos com reflexões desenvolvidas nos primeiros seis meses da pandemia da Covid -19. O texto trata de dois momentos vividos pela autora: antes da pandemia, com um trabalho já finalizado e produto de sua presença no campo de pesquisa; e durante a pandemia, observando uma atípica situação de afastamento e limitação da vida aos contornos do ambiente doméstico. Assim, Gomes discute percepções sobre ausências e visibilidades do cenário atual associadas

à infância, ao cuidado e as redes que sustentam tais categorias. Neste sentido as reflexões sobre o cuidado foram se destacando como forma de elaboração da experiência da autora, adquirindo outras centralidades e visibilidades. A autora conclui: “Ao mesmo tempo em que o período trouxe à tona as negociações, os meandros, os dilemas, as dificuldades e as tensões sobre diversos aspectos do cuidado, também consegui perceber a beleza dele próprio, o cuidado, se configurar como ação política no mundo, de resistências e existências”. Embora seja pouco conclusivo, o texto reflete a situação pelas quais passamos e as condições em que ficamos quando foi deflagrada a pandemia de Covid-19.

O capítulo **“A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá”:** **narrativas de mulheres-mães e apostas para a educação infantil** de Nazareth Salutto, Fernanda Ferreira Montes e Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala, tem por objetivo escutar diferentes atores sociais – mulheres (grávidas, puérperas, mães), pais, famílias e outros responsáveis pelo cuidado, provisão, acolhimento de crianças até três anos, com o objetivo de compreender suas concepções sobre ser criança, desde que são bebês, bem como apostas e sentidos no que tange à escolha (ou não) pela educação compartilhada das crianças com a Educação Infantil. Para isso, utilizou-se a aplicação de questionário com questões semiestruturadas e entrevista coletiva em um grupo de mulheres-mães de bebês de até três anos. A busca por compreender o papel da Educação Infantil e sua escolha para além da esfera política, legal ou econômica, embora não signifique a plena proteção da criança no plano social. No entanto, a prerrogativa legal da responsabilidade permite acolher a dimensão do compartilhamento. As famílias são motivadas a buscarem por uma instituição educativa por diferentes motivos que atravessam dimensões econômicas, de gênero, entre outras. Buscou-se compreender os *sentidos subjetivos* que caracterizam essa escolha a partir de categorias como “liberdade, apoiar sem invadir, relações pautadas no respeito à diversidade, experiências, linguagens, tempo e felicidade” revelando

para isso a necessidade de redes de acolhimento, para o respeito aos direitos dos bebês a viverem de modo *criativo*, seus processos subjetivos como pessoas de relação.

Em **Grandes Obras na Amazônia pela Ótica de Crianças e Adolescentes**, Assis da Costa Oliveira analisa por meio de grupos focais o que as crianças e adolescentes têm a dizer sobre as grandes obras na Amazônia, especificamente os empreendimentos hidrelétricos e portuários de Altamira e Itaituba, no Pará; e de Porto Velho e o seu distrito de Jaci-Paraná, em Rondônia. Para tanto o autor problematiza a invisibilização de crianças e adolescentes nos jogos de poder ligados às grandes obras, apesar da experiência com elas em seus contextos sociais. Assis elege três categorias de análise: lazer; desenvolvimento; e, participação. A partir da trilogia, o autor revela um conjunto de conhecimentos produzidos por tais sujeitos que desconstrói a lógica de implantação destes empreendimentos e questiona o que lhes ocorreu e o que reivindicam como outras possibilidades de existência social. O artigo lança luz sobre o dever de considerar a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes nas arenas políticas das grandes obras.

Encerrando esta obra, apresentamos o capítulo 10: **O CRIAS Extra-muros pelo CRIAS: micro-histórias sobre as aprendizagens que marcam**. Este capítulo sessão reuni micro-histórias escritas pelas integrantes do CRIAS sobre a experiência/vivência durante as três edições. Inspiradas no trabalho realizado por Soraya Fleischer e suas colaboradoras Barbara Marques, Raquel Lustosa e Thais Valim, as linhas que seguem nessa sessão compilam relatos de aprendizado, vivências e olhares únicos daquelas que fizeram acontecer esse Webnário entre os anos de 2020 e 2021.

Para finalizar a Apresentação, aqui apresentamos a lista dos trinta e nove (39) trabalhos apresentados, assim como a data e os convidados durante o CRIAS Extra Muros. Apenas alguns/algumas deles/as estão neste *e-book*. Fica

evidente um esforço concentrado de diálogos e trocas no ano de 2020 e 2021, durante os meses mais difíceis do isolamento social devido à pandemia de Covid 19. Passaram pelo CRIAS Extra-muros.

Tabela 1: Lista de Participação nas atividades online do CRIAS Extra-muros:

Convidados	Título da fala	Data da participação
1. Marina di Napole (ISCISA), Maputo, Moçambique	Crias, saber, transformar: o brincar enquanto foco de pesquisa com crianças desde o sul de Moçambique.	09/04/2020
2. Deiziane Aguiar (UFC)	O irmão, o desenho e a chacina: as memórias da menina Rosa.	16/04/2020
3. Rayffi Gumercindo (UFCG)	Educação Infantil do/ no campo: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis.	23/04/2020
4. Rosamaria Carneiro (UnB)	Existe uma antropologia da maternidade?	07/05/2020
5. Márcia Longhi (UFPB)	Falando de cuidado: questões práticas, afetivas e políticas.	21/05/2020

6. Elaine Muller (UFPE)	Adulterez em Colapso.	28/05/2020
7. Fernanda Müller (UnB)	Mobilidade urbana de Crianças.	04/06/2020
8. Edilma Monteiro (UNIVASF)	Infâncias e Crianças Ciganas.	11/06/2020
9. Levi Marques (UFGD) e Silvana Nascimento (UFRGS)	Crianças Kaiowá: Construção da pessoa e inserção em coletivos parentais.	18/06/2020
10. Maria Letícia Nascimento (USP)	Invisibilidade e participação: desafios dos estudos da infância.	25/06/2020
11. Levindo Diniz (UFMG)	Infâncias, educação e Sentidos de futuro.	02/07/2020
12. Cristina Gouveia (UFMG)	Participação e Agência da Criança no mundo social.	09/07/2020
13. Assis Oliveira (UFPA)	Quem nos salva da bondade dos bons nos direitos das crianças? Usos (des)coloniais e contribuições da antropologia.	16/07/2020

14. Nazareth Salutto (UFF)	Pensar, falar, observar, estar com os bebês: desafios da vida e da pesquisa.	23/07/2020
15. Paulo Kuhlmann (UEPB)	O palhaço e o mergulho na infância: A cultura de paz pelo lúdico.	30/07/2020
16. Márcia Gobbi (USP)	Crianças e a luta por moradia: relatos de pesquisa.	06/08/2020
17. Samy Lansky (VECCI & LANSKY arquitetura)	'Crianças em uma grande cidade brasileira'.	13/08/2020
18. Juliana Prates (UFBA)	As culturas da infância: articulando pesquisa e extensão.	20/08/2020
19. Juliana Siqueira (UFRJ)	A pesquisa virtual e seus efeitos no real: um relato de pesquisa com crianças durante a pandemia do Covid-19.	27/08/2020
20. Aline Gomes (Secretária de Educação/ PM/BH)	Cuidado, Infância e Construção de Redes no contexto contemporâneo.	03/09/2020

21. Valéria Llobet (UNSAM), Buenos Aires, Argentina	Debates em torno a La infância desde La perspectiva de gênero.	10/09/2020
Edição 2 22. Luciana Hartmman (UnB)	Pequenos narradores: performances narrativas de crianças em diferentes contextos culturais.	01/10/2020
23. Catarina Moro (UFPR)	Educação Infantil: avaliação de contexto e participação protagônica.	08/10/2020
24. Maria Amoras (UFPA)	A identificação quilombola pelas crianças abacataenses e a luta pelo território.	15/10/2020
25. Antonella Tassinari (UFSC)	A “mãe do corpo”: um olhar sobre a gestação e puerpério entre os Karipuna e Galibi-Marworno.	22/10/2020

26. Fernanda Bittencourt (PUCRS)	Notas etnográficas sobre a categoria “mãe usuária” em acolhimento institucional.	29/10/2020
27. Lúcia Rabello de Castro (UFRJ)	O estudo da infância na perspectiva descolonial.	12/11/2020
28. Humberto Miranda (UFRPE)	Crianças e Adolescentes em situação de rua: História e Historiografia.	26/11/2020
29. Gabriela Tebet (FAPESQ)	Diálogo sobre acompanhar e registrar experiências e aprendizagens em pesquisas com bebês: aproximações com a cartografia.	03/12/2020
30. Patrícia Simões (FUNDAJ)	Infâncias, Crises e Emergências: a invisibilidade das crianças e o direito à educação.	10/12/2020
31. Tatiana Amendola (ESPM-SP)	Como conversar sobre sociologia com crianças?	17/12/2020

32. Elena Colonna (UEM) Maputo, Moçambique	Direitos de crianças e adolescentes em Moçambique: os seus pontos de vista através do Photovoice.	04/03/2021
33. Ângela Scalabrin (UFPR)	Ação social dos bebês: Conceitos base e algumas problematizações.	01/04/2021
34. Manuel José Jacinto Sarmento (Universidade do Minho) Porto, Portugal	A carta de cidadania como dispositivo de participação política das crianças na cidade.	06/05/2021
35. Marina Rebeca Saraiva (UFAL)	Reflexões sobre uma puericultura não fascista.	03/06/2021
36. Lenira Haddad (UFAL)	Filmes e culturas: Compreensões de pedagogias de educação infantil a partir de experiências brasileiras e dinamarquesas.	01/07/2021
37. Léa Tiriba (UNIRIO)	Desemparedando as crianças, protegendo a Terra: Educação com direito à alegria!.	05/08/2021

38. Ana Gomes (UFMG)	Violência contra povos indígenas: os Xakriabá da aldeia Barreiro Preto e os Maxakali de Hamkaim.	07/10/2021
39. Andrea Szulc (UBA-CONICET) Buenos Aires, Argentina	Trabajar etnograficamente sobre y com niños y niñas. Reflexiones e inquietudes.	02/12/2021

Fonte: CRIAS 2020-2021

Referências Bibliográficas

PIRES, Flávia F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos** - UFRGS. Impresso, v. 34, p. 137-157, 2010.

SAMEA, M. O dispositivo grupal como intervenção em reabilitação: reflexões a partir da prática em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional**.19(2):85-90, 2008

Registros da festa: sentidos possíveis para o Dia das Crianças numa Ocupação da cidade de São Paulo

Marcia Aparecida Gobbi

1.ENTRE IMAGENS E GRAFIA: ato tímido para a inserção de quem me lê no campo lido por mim

Figura 1 - Festa do Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 2 - Festa do Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Festa¹ é o termo usado pelos movimentos sociais de luta por moradia, para denominar o dia em que se faz a ocupação de edifícios ou terrenos abandonados. De modo geral, a palavra festa adquire outros sentidos nos diferentes contextos e condições em que é empregada. Da Festa – que pode ser

1 A palavra festa será grifada com a letra “f” maiúscula sempre que se referir às Festas organizadas para realizar as ocupações de edifícios e terrenos ociosos.

entendida como evento extraordinário – são produzidas festas – Natal, Ano Novo, aniversários, Dia das Crianças – que podem ser compreendidas, diante da Festa, como eventos ordinários.

No papiro de Leyde, escrito no século III, um autor anônimo da mitologia grega escreveu: o universo nasceu de uma enorme gargalhada, sendo as festas as ocasiões privilegiadas em que ela e o riso coletivo e organizado são encontrados (MINOIS, 2003). As festas são um dos modos de produzir a vida. Em termos gerais, elas servem, entre outras coisas, para suscitar pensamentos e demais reflexões sobre seus sentidos e objetivos, para pensar nas relações produzidas por elas e das quais resultam. Elas remetem à fatura do mundo e do cotidiano, recriando-os, e evidenciam relações de poder, amizades, hierarquias, solidariedades. Mesmo contendo certa dose de conservação de costumes e crenças, guardam elementos de mudança nas relações por elas engendradas. Historicamente, encontram-se, vale lembrar, entre as reivindicações – vistas como longínquas, mas ainda tão necessárias – de movimentos de trabalhadores que lutavam por horas de lazer, horas de descanso, além das horas de trabalho, tendo com isso o espaço do justo direito ao não fazer nada, ou às leituras, conversas à toa, alegrias que revigoram e fortalecem a luta, já que em meio ao *ildolcefarniente*, como diriam as/os italianas/os, reside um bocado de diálogos de teor político podendo, ou não, desdobrarem-se em diferentes práticas que requerem constantes transformações das distintas lutas diárias. A festa, seguida da Festa, é a criação de artifícios para não perder o riso. Entendo ao considerar pesquisas empreendidas em campo² que ele é a própria manifestação de força e alegria de viver. Na luta pela moradia, pelo direito à cidade e pela vida em sua forma mais ampliada é o hiato necessário entre as agruras do cotidiano.

2 Refiro-me às pesquisas *Crianças e mulheres em luta por moradia: na vida cotidiana, as escolas frequentadas e representadas e Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças*, realizadas respectivamente no Ano Sabático no Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP) e FAPESP, ambas sob minha responsabilidade.

A partir de observações e conversas com adultas e crianças, delineei sentidos à luta, que julgo fundamental para o entendimento da Festa e das festas. Trata-se de termo relacionado a todos os instrumentos criados para a sobrevivência cotidiana de si e daquelas/es que estão sob a responsabilidade de adultas/os/es ou mesmo crianças mais velhas que cuidam das que têm menos idade. Neste sentido, festa e Festa são componentes interligados da luta. Ivanete, a Neti – coordenadora do Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ), ao qual faz parte a Ocupação³ referida neste texto, frequentemente profere a fala “quem não luta tá morto”, que dita em assembleias e festas adquire sentidos diferentes, ora informa tudo aquilo que se é obrigado a enfrentar diariamente, o que há de mais comezinho, ora que se trata de uma luta constante pela vida que se dá na moradia e por ela, indo às ruas e ocupando espaços, fazendo-se dentro deles em levantes. Luta não se opõe à festa, mas é componente dela e decorre da Festa, essa luta mais explícita que abre as portas para as demais formas de lutar. Na composição desta luta, percebo uma mescla entre o sofrimento, identificado por John Comerford (1999) como elemento presente entre os trabalhadores rurais por ele pesquisados na Bahia, e certa leveza buscada para lidar com as agruras vividas tão intensamente, além de remeter à manutenção da Festa, alimentando-a em seus propósitos.

Essa Festa remete à ocupação de terrenos e edifícios ociosos pelo descumprimento da função social da propriedade, tal como determinado pela Constituição Federal do Brasil de 1988. Trata-se de justa disputa definida a partir de uma lógica imposta pelo capital em que o valor do terreno determina quem pode ou não o ocupar, criando processos fortemente segregadores, espoliando grupos e pessoas (MARICATO, 2013; KOWARICK, 1979; 2000) numa constante e explícita luta de classes que orienta e organiza as relações

³ A palavra ocupação será grafada com a letra “o” maiúscula sempre que se referir a um terreno ou edifício ocupados e habitados por pessoas em luta por moradia, sendo, então, Ocupação.

nas cidades.

Os preparativos para a Festa requerem tempo para identificar espaços ociosos na cidade, fazer análises jurídicas e urbanísticas, levantar apoios e preparar a chegada no espaço a ser ocupado, após tudo isso, chega o Dia D da mobilização, da Festa propriamente dita. Há milhares de Ocupações no país, muitas Festas já foram feitas, frutos da luta por moradia ensejadas por movimentos sociais organizados em todo território nacional, e tantas outras hão de vir enquanto não houver moradias e condições dignas de vida para todas as pessoas sem teto, cujos direitos não são cumpridos.

“Estou aqui por necessidade, é por necessidade que estou aqui”: esta fala foi ouvida por mim de modo recorrente⁴ quando, num sábado pela manhã, indaguei a várias mulheres moradoras de uma Ocupação sobre as motivações que as levaram à pertença ao movimento social e ao ato de ocupar. Essa necessidade é apenas um indício de outras tantas urgências na vida, direitos desconsiderados pelo poder público para grande parte da população, sobretudo em áreas urbanas. Não se trata de uma necessidade que leva ao abandono tão logo se alcança o objeto pretendido, ela forja compreensões da condição em que se encontra. Necessidade não como concepção política já posta, mas que vai se construindo cotidianamente. Pode ser considerada como a existência de uma força emancipatória que repercute não somente como um desencanto com o presente, mas se transforma em formas de luta e projeções para um futuro a médio prazo. A Festa e as festas são entendidas dentro deste formato. Temos diante de nossos olhos uma constante luta de classes espalhada pela cidade, que urge ser enfrentada. Para entendê-la, é fundamental considerá-la estando ao lado de quem participa diretamente dos movimentos e atos, enlaçando-a à raça, gênero, etnias e gerações, sem generalizações e considerando que há

⁴ Deixo o registro do videodocumentário feito pelo Ponte.Org, em que é possível ouvir essa justificativa para o ato de ocupar: <https://ponte.org/sem-teto-ocupam-predio-no-centro-de-sp-entrar-e-o-primeiro-passo/>.

especificidades entre aquelas e aqueles que compõem os diferentes grupos sociais. Não pretendo falar por alguém ou pelo movimento social, não se faz necessário, mas a escrita pretende suscitar debates.

Minha participação e as pesquisas em campo envolveram algumas festas que se impuseram como problema de investigação, não sendo possível, e nem desejável, ficar incólume. Na busca por responder à questão sobre os sentidos do que ocorre após a Festa, identifiquei a presença de festas cujo caráter de celebração das vidas das crianças e da Ocupação confere fortes elementos para se pensar sobre as relações cotidianas, ao mesmo tempo que podemos considerar a produção da infância em movimentos sociais, neste caso, urbanos e de luta por moradia, sem trivializar, pois são constituídos internamente de formas distintas.

Particpei das festas como pesquisadora, mas também como alguém convidada a festejar, ocupando uma dupla, prazerosa e difícil condição, cuja mistura boa que tanto me afetou e afeta, exige muitas reflexões sobre o lugar ocupado por mim na pesquisa e as metodologias usadas. Dentre as festas, abordarei apenas a do Dia das Crianças, que aconteceu em 12 de outubro de 2019, na Ocupação Mauá, composta por famílias de baixíssima renda que lutam pelo direito de morar dignamente na região que se convencionou denominar de centro de São Paulo. Embora tenha focado a festa do Dia das Crianças como recorte necessário à escrita deste capítulo, é perceptível que Festa e festa, crianças e adultas se mesclam no cotidiano da luta por moradia, tornando forçado um delineamento mais contrastante entre ambas as festas. Ao observar e participar, como pesquisadora e apoiadora⁵, enredava-me em questões sobre as relações entre as festas e o dia a dia de moradoras crianças e os elementos

5 Identifico-me como professora universitária que realiza e orienta pesquisas sobre e dentro desta Ocupação e outras, contudo, nesta, particularmente, sou colocada na condição de apoiadora ou colaboradora. Esta denominação é usada para aquelas e aqueles que são compreendidos como quem está “junto na luta”, oferecendo-se solidariamente nos momentos em que há as mais diversas necessidades e urgências. Durante a pandemia, foram e estão sendo muitas devido a questões econômicas e outras, cujas reflexões são bem desenvolvidas em vários artigos e livros já publicados que tratam da pandemia ocasionada pela covid-19.

que levavam a esta compreensão.

Tornaram-se fundamentais os estudos que articulam infância e festas, vários são aqueles que envolvem, sobretudo, festas de aniversário, remetendo-nos a determinados tipos de arranjos familiares e sociais e à produção de decorações, bolos e doces, tais como os contidos nas pesquisas de Regine Sirota. São importantíssimos pelas reflexões instigadas e possíveis desdobramentos, mas deixam lacunas quanto à percepção das efemérides em classes sociais distintas.

Na festa motivadora da escrita deste capítulo, identifica-se uma versão de lutas sociais envoltas às relações entre moradoras/es, adultas/es e crianças desde o processo inicial de sua elaboração até a finalização com a festa propriamente dita. A centralidade ocupada pelas crianças ao longo da criação da festa que comemora seu dia, em 12 de outubro de todos os anos há décadas, evidencia-se pelas preocupações da coordenação da Ocupação, cumprindo certos combinados internos para se fazer segredo às crianças do que ocorrerá na comemoração, soma-se a isso a organização do espaço, a presença de presentes “escondidos” na brinquedoteca/biblioteca/sala de reuniões, o preparo de lanches, sucos e doces que serão servidos. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo que se vê as crianças no centro das preocupações, vê-se a centralidade da Ocupação propriamente dita. Ela produz visibilidade da luta e do local onde ela se dá cotidianamente, promovendo também que se conheça, de modo sutil, os propósitos que os levaram até lá e porque têm direitos de permanecer.

Este breve introito visa chegar ao argumento referencial deste capítulo: há, seguramente, a produção de cotidianos que transformam as ocupações de um edifício ou terreno em Ocupação, diferindo a depender dos bairros em que estão situadas, se são de edifícios ou terrenos e os movimentos sociais que as organizam, bem como das políticas públicas relacionadas à moradia e população sem teto. É deste argumento, aparentemente banal, que decorrem algumas

questões amplas, entre tantas, que têm me inquietado e provocam a escrita deste capítulo. O que ocorre após a Festa? A Festa fica para trás e cai no esquecimento ou encontra-se diluída nas práticas diárias? Como o cotidiano se constitui depois desse dia de tamanha mobilização e de perseverança para concretização do direito à moradia e à cidade, em sua forma mais abrangente? Disto origina-se uma preocupação mais específica, a saber, as crianças, na produção e vivência deste cotidiano. Em pesquisas já realizadas e que consideram infância e movimentos de luta por moradia (GOBBI; PITO, 2020; SHABEL, 2022), vê-se a busca por encontrar meninas e meninos, desde muito pouca idade, ao longo desses processos, em que se entende a existência de uma produção política no cotidiano, também produzida pelas crianças, com suas singularidades.

Algumas dessas pesquisas têm levado a compreender que a presença das crianças é uma grande motivadora para junções de pessoas em busca de direitos. “Eu vou com meus filhos para eles aprenderem, para ver a real”, disse uma jovem mãe numa roda de conversa à outra mãe⁶, de mesma faixa etária, que problematizava a questão dizendo que ela ocupava, mas deixava os filhos com parentes à espera do momento oportuno, quando as coisas ficam mais tranquilas para a presença de crianças de pouca idade. Estávamos na Ocupação, numa manhã de sábado, com conversas alimentadas por diferentes assuntos. Impelidas a falar devido a uma pergunta sobre maternidade, crianças e ocupações, suas falas trazem as crianças. Presentificá-las, mesmo na ausência física, remete a processos em que suas presenças são fundamentais como uma das chaves para entendimento destas lutas. Embora componham temática de pesquisa ainda em curso, qual seja, as relações entre mães e crianças em luta por moradia, as falas já proferidas na mesma Ocupação são fundamentais para o entendimento do que essas mulheres e seus filhos e suas filhas “ocupam” nesta luta constante.

⁶ Rodas de conversas existentes ao longo da pesquisa de campo já referida.

Infiro que, direta ou indiretamente, elas impulsionam os atos como se guardassem presente e futuro em suas vidas, materializadas em presença física animadora, ainda com tão pouca idade. Sem qualquer aproximação com concepções universalistas e idealizadas de infância, deduzo que se trata da presença do riso, e tudo o que ele abarca, no preenchimento das fissuras existentes entre as adversidades diárias. É como se as crianças contivessem, emblematicamente, algumas projeções para um futuro mais promissor, diferente de um presente extenuante – mas afirmado com muita dignidade – marcado pelas idas e vindas em busca de casa, comida, respeito, lugares onde seus filhos e suas filhas possam estudar, ficar em segurança e tranquilas. Observa-se que as mulheres buscam a independência, sobretudo, impulsionadas pela compreensão da não submissão das mulheres aos homens e pelo desejo de romper relações abusivas com seus parceiros, homens violentos e que promovem variadas formas de abandono. Isto as levam a buscar pela sobrevivência sem eles, mas com seus filhos e filhas. A autonomia é conquistada com as crianças, filhas não só da mãe, mas de todo o processo que constitui a Ocupação, antes, durante e depois da Festa. Como afirmou Hélène Cixous “eu escrevo mulher: é preciso que a mulher escreva a mulher” (CIXOUS, 2022, p. 28). Sublinho que essa luta que se faz em Festa e festas, em risos e sofrimentos, é uma luta que se escreve mulher e a marca cotidianamente.

Observa-se, nos pequenos atos, a construção de uma camaradagem, do ser camarada, como forma de pertencimento político que se constrói a partir de objetivos políticos em comum (DEAN, 2021). Ao considerar a festa do Dia das Crianças, observa-se que ela impulsiona tanto esta construção como a propaga envolvendo as crianças, que vão, vagarosamente, combinando o aprendizado de formas de tratamento como o uso do termo “mana”, irmã não consanguínea, mas parceira de vida, que reúne algumas expectativas e a expressão do sentimento de dignidade por ser daquele lugar. A festa, após a Festa, evidencia-se

sutilmente em outros locais frequentados pelas crianças, tais como creches e pré-escolas e nas relações engendradas nesses locais, ora compreensivas e entusiastas, ora de rechaço e preconceitos (ANJOS, 2019; VIVIANI, 2020).

A Festa e as festas estão entrelaçadas e carecem de entendimento, sobretudo, quando colocamos a lume a presença das crianças, desde bebês, como componentes fundamentais nos processos de construção desses movimentos dentro do movimento social que as organiza e impulsiona para a luta pela moradia e percepção de outros direitos. Os subcapítulos são iniciados com fotografias feitas por mim. A pretensão é exclusivamente trazer algumas das cenas da festa do Dia das Crianças. Optei por não apresentar discussões sobre uso das imagens em pesquisas e textos, ainda que reconhecendo a fundamental importância dessas reflexões e debates.

ENTRE IMAGENS E GRAFIA 2: “É preciso empoderar nossas crianças”, ou mais sentidos de uma festa

Figura 3 – Festa do Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 4 – Festa do Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A Ocupação Mauá é um dos campos da pesquisa mencionada e onde aconteceram várias festas, entre elas as festas de celebração do Dia das Crianças, sobre a qual me atenho neste texto relacionando-a à Festa inicial. Ela está

localizada à Rua Mauá, 340, na região do Centro da cidade de São Paulo, vizinha da histórica Estação da Luz. O edifício foi construído como Hotel Santos Dumont, feito para a comemoração do quarto centenário da cidade, em 1954, compondo e sendo testemunha do apogeu e declínio desta região. Abandonado desde os anos 1980, foi ocupado pela primeira vez em 2003 numa Festa coordenada por pessoas do Movimento Sem Teto do Centro (MSTC). Após invasão de policiais em 2007, as/os moradores foram obrigadas/os a sair do edifício ocupado que se delineava como Ocupação. Após dois meses, junto aos movimentos sociais Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) e Movimento de Moradia da Região Centro (MMRC), reocuparam o imóvel, onde permanecem, até o momento, em torno de 250 famílias compostas por mulheres e crianças em sua maioria, sendo avós, mães, seus filhos e suas filhas, desde bebês coabitando espaços com menos de oito metros quadrado, distribuídos em seis andares.

Os processos que resultam na Festa para ocupação de edifícios, bem como de muitos outros, são pouco noticiados pela imprensa. As matérias jornalísticas ficam, quando muito, restritas ao dia da ocupação, visto, majoritariamente, como algo reprovável, em textos, eventualmente, tendenciosos que promovem a representação do ocupante como “invasor”, denominação associada a um léxico que se populariza, tornando comum o uso de termos como mendigos, violentos, marginais, bêbados, irresponsáveis, referindo-se a pessoas sem teto ou que lutam por ele dentro de movimentos sociais, não apenas urbanos.

Ocupar um edifício implica o enfrentamento, não apenas de policiais. Há que entrar em contato com o (in)esperado, com o que há atrás da porta que virá abaixo, ou seja, lixos, ratos, insetos, ausência de água e iluminação, inadequação do espaço físico. Encara-se a dor e o sofrimento no corpo que não pode sucumbir a eles. Há que afrontá-los nos desafios que chegam e já eram, em

certa medida, esperados. A bandeira do movimento social coordenador da Festa ao ser hasteada no ponto mais alto do edifício ocupado revela certa unificação ensejada pelo interesse comum de obter a moradia. Com as pessoas que iniciam o processo de habitação, observa-se ensinamentos e práticas de certo fazer comunitário nos pequenos gestos das arrumações desde o “gato”, como são conhecidas as instalações elétricas clandestinas, até a recepção e preparo de alimentos doados e a divisão dos baldes que levam a pouca água para os banheiros ou cozinhas improvisadas. Observa-se a presença de ricas e vagarosas transformações do espaço em lugar, que para alguns torna-se a casa, onde a infância é produzida. Aprende-se a ser criança, menina e menino, vendo a parede ser derrubada e o edifício posteriormente sendo ocupado e modificado pelas mãos de parentes e pessoas que se tornam ainda mais conhecidas⁷.

O caráter político da Festa gera deslocamentos no que está aparentemente consolidado socialmente e produz questionamentos ao colocar em pauta propostas de outras formas de viver que efetivamente são tecidas num cotidiano permeado por lutas pela moradia, mas não só, elas se desdobram em diferentes maneiras de viver, morar e se relacionar entre grupos, a saber, de familiares, envolvendo especialmente mulheres e crianças, e de vizinhos, geralmente transeuntes, pequenos comerciantes, ativistas, pesquisadoras/es e, sobretudo, em regiões centrais, pessoas em situação de rua que passam a compor as relações, especialmente, quando receptoras de cuidados e doações por parte de moradoras/es de Ocupações já consolidadas.

São produzidas outras relações com o espaço, modificando sua paisagem, deixando-a impregnada de todas/os/es que dela fazem parte, numa constante coparticipação e construção desse movimento, para além do dia festivo. Entre os sentidos existentes nessas relações encontra-se a criação,

⁷ Embora pesquise a temática há alguns anos, ainda não foi possível presenciar o momento da Festa. As afirmações feitas aqui derivam de histórias contadas por várias participantes e vídeos encaminhados por elas.

ou criações. Há *poiesis* no processo de elaboração da Festa e das festas urdindo uma produção criadora no cotidiano dessas moradias. Identifica-se nelas a construção de um senso coletivo de organização e formas de pensar e perceber o movimento e cada um de seus componentes junto à morada. É importante reforçar que não se trata de uma festa em ambiente doméstico e familiar somente, trata-se de uma celebração que ocorre no interior de uma Ocupação, organizada por movimento social urbano, o que lhe confere forte caráter político, mesmo que não explícito. Nessa urdidura, encontram-se famílias, militantes, apoiadoras/es, religiosos e não religiosos, adultos/os e crianças compondo mundos sociais que se mesclam e se diferem.

Nessa complexa tessitura, posso inferir que há, ainda que vagarosamente, a construção do sentido de camaradagem, tal como acepção de Jodi Dean (2021), porém, incluindo as crianças. Trata-se de uma camaradagem produzida na moradia e nas relações indiretas com um partido político identificado como de esquerda. Entende-se que há, por parte dos integrantes, o compartilhamento de uma política, que os reúne como unidade em algumas situações como a produção da festa do Dia das Crianças e tudo o que a envolve. Deve-se ressaltar, contudo, que isso não ocorre de modo linear ou homogêneo, sendo permeado por disputas e debates de ideias e estratégias diversas para as lutas e a fatura da efeméride mencionada.

Observa-se que as festas funcionam como dispositivos relacionais possibilitando encontros como forma de estar junto e partilhar e, de modo sutil, fazer uma formação de militância. Ao mesmo tempo trazem outros disparadores e produzem relações entre os espaços e quem chega, com os propósitos e formas de lutar e de orientar relações entendendo e revelando alguns de seus aspectos. Ao longo do processo de elaboração, reúnem-se desde moradoras/es asimpatizantes e solidários às suas causas em atos que podem ser compreendidos como expressão coletiva e expandida, majori-

tariamente feminina, da luta e das reivindicações dos direitos. A Festa e as festas são alguns dos meios pelos quais são buscados e conquistados o direito à moradia e à cidade. As festas compõem o cotidiano e fazem a Festa se espacializar pela cidade à medida que várias pessoas, não moradoras de Ocupação, passam a circular dirigindo-se a ela, convivendo, ainda que por curto período, com bairros e pessoas que não compõem suas vidas corriqueiramente. Há uma alteração de paisagem, uma intervenção urbana ao caminhar, como propõe Francesco Careri (2013), aqui entendida como prática política em ação impulsionada pelas Festas e festas. Na busca pela cidade nômade, dentro da cidade sedentária, conforme Careri, encontramos esses praticantes motivados pela reunião comemorativa que envolve várias pessoas, não apenas de dentro da moradia.

A festa do Dia das Crianças exige um longo processo de preparação que transforma, ainda que momentaneamente, a Ocupação, criando marcadores que fazem reconhecer quem é de dentro e quem é de fora, além de provocar e gerar pensamentos sobre a infância, especialmente mostrando aspectos da compreensão do que é ser criança em Ocupação. Nesse processo, é considerável e curioso que as pessoas moradoras lidam com a festa com fortes expectativas, e não somente as crianças, destinatárias da celebração, demonstrando intensos processos colaborativos, com tensões e preocupações. Entende-se que há certa continuidade da resistência e politização necessárias para esse momento, apresentando-se como subversão festeira, empreendendo formas de resolver o que não fora desatado na vida ordinária. Ao mesmo tempo, percebe-se a conservação das datas comemorativas e a promoção do consumo concernente à infância e aos desejos de aquisição de brinquedos dos mais diferentes tipos.

A festa do Dia das Crianças é recebida pelas crianças como algo surpreendente, embora se observe que elas já têm noção do que vai acontecer,

sobretudo por se repetir anualmente, ainda que se tente acobertar a data e o que se organiza. É como se houvesse algo velado, sobre o que todas já sabem, mistura-se, com isso, atos espontâneos e outros só aparentemente despreziosos. As crianças ficam em estado de atenção e, por vezes, indagam para confirmar suas percepções sobre o acompanhamento dos preparativos, aumentando as expectativas do que ocorrerá no futuro próximo. Ao longo do processo de elaboração e no dia da festa propriamente dita, é possível perceber instantes de suspensão do cotidiano de agruras.

Embora essa festa para as crianças interrompa um ciclo escolar, que envolve ida à escola, volta correndo para casa e tarefas domésticas, incluindo cuidar de vizinhas e parentes com pouca idade, algumas crianças apresentam falas em que está vivo o desejo por sair dali e ir para outra moradia, longe daquela região. Num dos dias em que as crianças se demonstravam ansiosas pela chegada da festa, Maria⁸, que cuidava de seu irmão bebê “por parte de pai”, como insistia em informar, afirmou reiteradas vezes sobre a vontade de sua família de sair de lá. Não havia um lugar definido onde constituiria nova morada, mas as reclamações constantes da região por onde passava para ir à escola e das brigas constantes em pátio e banheiros desta instituição. Demonstrava afetar-se negativamente pelo que há lá fora, a rua situada na região do fluxo. Contudo, a festa traz e pretende construir outro afeto, aquele dos sentimentos de carinho, beleza, sentido de bem-estar e alegria que envolve as crianças participantes. Em suas palavras ambos pareciam mesclar-se, o dentro contaminado pelo fora, das ruas do fluxo, dos “nóia”, do perigo, mas também das alegrias e conquistas a serem festejadas.

No Dia das Crianças de 2019, houve uma grande reunião de pessoas, muitas de fora, as colaboradoras, outras de dentro que chegavam do trabalho no fim da manhã e início da tarde, e muitas crianças. Essa festa foi feita **para**

⁸ Nome fictício.

as crianças participarem, evidenciando e querendo destacar certa preocupação, já aparente, com a infância nesta Ocupação. A Ocupação, ao assumir-se como lugar que recebe os de fora, como eu e tantas outras pessoas, constrói o sentido de coletividade e a forja também entre as crianças. Os presentes doados apaziguam desejos e também inserem as crianças no ordinário da vida e do consumo infantil estimulado pelo capital. Ao mesmo tempo, esse festejo, que como visto nas fotografias aqui expostas, revela certo ar carnavalesco, parece, assim como a Festa, apresentar algo que, como suspensão, leva à descontinuidade do curso das inúmeras dificuldades presentes no cotidiano.

A infância é produzida nessa festa e na Festa ao longo do processo de sua construção, mas, também, nas mulheres cujas fantasias as aproximam de personagens do teatro grego antigo com suas roupas leves e esvoaçantes. As mulheres da fanfarra *Obscênicasse* equilibravam em pernas de pau e surgiam em meio às crianças e ao pátio da Ocupação. Neste momento extraordinário, dançavam como a celebrar a vida, o Dia das Crianças e a elas mesmas que demonstravam alegria por ocupar esse espaço e, por instantes, pareciam conceder uma trégua às privações diárias, imprimindo leveza e um outro tempo, o tempo do festejo.

Se o universo foi criado a partir de uma enorme gargalhada (MINOIS, 2003), sustento que essa festa é uma forma de não perder o riso, ao contrário, trata-se de alimentá-lo e manifestá-lo com força e alegria de viver, e, quem sabe, continuar gargalhando e recriando o universo. Ela provoca a pensar na ocupação de outros lugares que não aqueles socialmente vistos e sentidos pelas moradoras e moradores de bem pouca idade e que pode estar associado a uma percepção negativa de si, ligada ao lugar do sem importância, o descartado e prestes a ser esquecido, tal como observou John Dawsey (2011) em pesquisa com boias-frias na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo.

As crianças, participantes, viviam isso na prática, ao mesmo tempo que aguardavam e matavam a fome do corpo com suco – reclamando do fato de ter muita água e pouco sabor – e com o cachorro-quente, nem tão quente assim. Contudo, elas não participavam diretamente no processo decisório para a compra destes alimentos e escolha das apresentações artísticas. Entendo que, por ora, esta é a maneira encontrada de produzir ao grupo e às crianças dentro dele. A elaboração da festa partia de pressupostos adultos do que as crianças possivelmente gostariam, somando-se ao que era possível fazer, considerando as doações de brinquedos e as atrações que não cobravam pelas apresentações. Essa festa era vista como algo *para* elas e não feito *com* elas. Este debate ainda está distante das pautas de reuniões e formações da coordenação e moradores desta Ocupação,masse convive com discursos que afirmam a necessidade de “empoderar as crianças”, o que compreendo como extremamente importante.

Ao observar as mulheres da fanfarra e seus gestuais, refletia sobre a emblemática presença das representações críticas do mundo, sobretudo, pela forte presença feminina a ordenar e desordenar, concomitantemente, a festa, em formas e gestos que acolhiam e buscavam espalhar brincadeiras entre as crianças. Deve-se também lidar com as referências culturais que se misturavam a essa festa. Havia uma temática que desconsiderava a vida das crianças, referenciando-se em gosto e conhecimentos originados em outros grupos e classe social. Trata-se de algo bom para ser pensado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, por enquanto

Pelo visto até o momento, o ato político de ocupar evidencia que não basta ocupar. Essa ação é apenas o pontapé inicial. A quebra da paredeé seguida por reuniões e demais práticas que remetem à construção de uma Ocupação. As crianças, desde bebês, estão juntas nesse caminho com

as adultas, sobretudo suas mães. Trata-se de um longo percurso de aprendizado e de iniciação – considero até mesmo ritualístico – que garantem a continuidade e adensamento da luta. As relações buscam pautar-se em solidariedade, contudo, sofrem modificações de acordo com as urgências do dia. Identifica-se a existência da união com relação a algumas finalidades, não todas.

Ao acompanhar as relações ao longo da construção e da festa de Dia das Crianças, percebi que nela encontra-se um momento de reconhecimento do movimento e o que dele advém, bem como um pedido de reconhecimento do que fazem, como vivem, quais os direitos que não são contemplados. Participantes, moradores ou não, ao afirmarem estar junto das crianças é uma forma de dizer: estamos aqui e celebramos as vidas que lutam, que sobrevivem e fazem sobreviver pessoas, seus direitos e desejos. Ao convidarem e contarem com pessoas de fora da Ocupação, redes de proteção são criadas e forjam amizades que permitem ampliar e aprofundar as práticas políticas. Vale ressaltar que, num país como o Brasil em que vigora uma brutalidade enorme, capaz de deixar matar jovens e crianças diariamente, essas festas após a Festa são importantes pelo que produzem, colocando no ordinário do cotidiano formas mais amorosas de luta, sem abdicar de momentos alegres e vigorosos, e, no caso aqui apresentado, conferindo centralidade às crianças e à Ocupação e seu combate diário pela materialização do direito à moradia já conquistado.

Contudo, concluo que não há exatamente a possibilidade de realizar uma divisão entre “um” antes e depois da Festa, mas que ela se distribui e se dilui compondo lutas diárias envolvendo as crianças e não em algo privado a ela como em algumas festas infantis. As crianças são compreendidas de modo concomitante como filhas e produtoras da luta política, a seu modo, por sua presença e necessidades. Assembleias, ou-

tras festas, reuniões, mutirões semanais, formas de atendimento a quem está em condições mais precárias de vida, entre outras ações, conformam a Festa e as festas em enfrentamento às vicissitudes tão presentes na vida. A Festa com vistas a ocupar e a Ocupação como local adulto não condizematodas as participantes, mulheres especialmente. O “viraser” adulto, objeto de investigações e debates acadêmicos, é refutado. Adultas/es/os e crianças estão juntas, ainda que seja frequente a manifestação de preocupações específicas em relação à infância. Separar criança e luta não é pertinente nesta pesquisa, pelo que foi apreendido com ela. A concepção moderna de espaços e festas próprios não convém exatamente à essa infância que se faz “junto e misturada”.

Considerando o que foi visto, é possível afirmar que há uma particular infância em Ocupações cujos sentidos são produzidos na quebra da parede ao acompanhar familiares e conhecidos à Festa; eles são produzidos por mim, e demais pesquisadoras e grupos de pesquisas, quando são convidados a brincar com as crianças, ou a brincar/pesquisar concomitantemente com elas e a desenhar, pintar, contar histórias; essa infância se faz nas assembleias, cujo direito à fala expõe as crianças a aprendizados de participação política ainda pouco investigados academicamente; se faz nas escolas e creches onde, por vezes, são incompreendidas em seus trajes, suas falas e posturas; e se faz nas festas, entre elas a festa do Dia das Crianças. É uma infância que se constitui no movimento social e na Ocupação por ele organizada e em seus movimentos, obrigatórios para a sobrevivência e o entendimento das urgências e direitos cotidianos que são reivindicados e conquistados.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Famílias em luta por moradia e as Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo:**

entre a segregação e o acolhimento. Relatório de pós-doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. São Paulo, Gustavo Gili, 2013.

CIXOUS, Hélène. **O riso da medusa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

COMERFORD, John Cunha. **Sociabilidades, falas e ritual na construção das organizações camponesas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

DAWSEY, John Cowart. A festa dos boias-frias. *In*: PEREZ, Léa; AMARAL, Leila; MESQUITA, Wania (org.). **Festa como perspectiva e em perspectiva**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 197-210.

DEAN, JODI. **Camarada!** São Paulo: Boitempo, 2021.

GOBBI, Marcia. A.; DOS ANJOS, Cleriston. I.; PITO, Juliana. D. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6896. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896>. Acesso em: 25 fev. 2022.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARICATO Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. *In*: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINOIS, Georges. **História do risoe do escárnio**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MULLER, Fernanda. “Parabéns pra você”: reflexões na quarentena sobre a transição de uma bebê para a creche. **Revista Campos**, v. 21, n. 2, p. 142-163, jul.-dez.2020.

SHABEL, Paula Nurit. “Queremos nuestro espacio”: hacia un análisis no binario de la acción política infantil en una casa tomada de Buenos Aires. *In*: CASTRO,

Lucia Rabelo de (org.). **Infancias do Sul Global**: experiências, pesquisas e teorias desde a Argentina e o Brasil. Bahia: UFBA, 2021.

VIVIANI, Fabrícia Carla. **Entre lutas**: mulheres na construção do direito à moradia em uma ocupação da cidade de São Paulo. Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Reflexiones en torno al que hacer etnográfico con niños y niñas

Andrea Szulc

Las reflexiones e inquietudes acerca del trabajo etnográfico con niños y niñas que aquí presentaré se basan en investigaciones desarrolladas con niños y niñas mapuche¹ en la provincia de Neuquén (desde 2001 hasta el presente). En primer lugar, presentaré una fundamentación de la relevancia que posee prestarle atención a lo que ellos y ellas hacen, piensan y dicen sobre sus vidas y sus entornos sociales, y la importancia de reconocer cómo sus acciones impactan sobre el mundo que habitan. En segundo lugar, argumentaré que es crucial atender también a quiénes interactúan cotidianamente con niños y niñas, a los programas y políticas públicas que se les destinan. Finalmente, plantearé la centralidad de la observación participante de las interacciones cotidianas, a modo de coda, algunas reflexiones sobre los desafíos a los que la pandemia de Covid-19 nos enfrentó.

1. Prestar atención a niños y niñas

A lo largo de ya más de 20 años de trabajar etnográficamente con niños y niñas mapuche he constatado que tienen mucho para decir sobre sus vidas y sus entornos. Desde mi formación antropológica, procuro conocer cómo ellos

1 Actualmente, el pueblo mapuche se asienta principalmente en las provincias de La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz –en Argentina– y en Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautín, Valdivia, Osorno y Chiloé –en Chile–, con población dispersa en zonas rurales no reconocidas como comunidad y más del 70% asentada en centros urbanos. En Argentina, la población mapuche ha sido estimada entre 113 000 y 300 000 personas, siendo Neuquén una de las provincias con mayor proporción de población indígena (7,86%, según el Censo Nacional 2010). En Neuquén existen más de sesenta comunidades mapuche, muchas de las cuales no han logrado la regularización de su personería jurídica ni de sus territorios.

y ellas mismos/as experimentan sus vidas cotidianas y cómo van construyendo sus identidades, en diálogo con sus familias, comunidades, organizaciones mapuche, docentes, catequistas, personal de salud y medios de comunicación masiva.

En esta sección me gustaría compartir algunas reflexiones acerca de por qué y cómo relevar las experiencias de niños y niñas, a partir de una mirada antropológica y también a partir de lo aprendido junto a las comunidades y organizaciones mapuche. En primer lugar, para poder incluir sus experiencias y perspectivas fue clave residir junto a sus familias y compartir sus actividades diarias, y así poder poner en juego la “escucha atenta”, tan vital para mi disciplina, pero que hasta fines del Siglo XX fue muy pocas veces dedicada a los/as niños/as. Pues el modelo hegemónico NorAtlántico sobre la infancia -que hasta muy recientemente ha cosificado a los niños y niñas- tuvo también como efecto que sus experiencias y perspectivas no recibieran casi atención en las ciencias sociales.²

Mientras se les negó a niños y niñas el status de sujetos sociales, también se los descalificó como “informantes” o interlocutores/as de investigación, tal como ocurría con las mujeres con anterioridad a la crítica de la antropología feminista. Se trata de una “hermenéutica de la sospecha” que desautoriza las narrativas de los niños y niñas a través de una doble evaluación, situación compartida históricamente con los “primitivos” y otros grupos signados por su alteridad y subordinación respecto a la “civilización” urbana, occidental, masculina, blanca, adulta, heterosexual y cristiana (SCHEPER-HUGHES y SARGENT, 1998).

Esta tendencia comenzó a revertirse a partir de la década de 1990 tanto

² En algunos casos incluso se ha deshumanizado a los niños/as, como por ejemplo en el trabajo de O. W. Richie y M. R. Kollar, discípulos de Parsons, en el cual se afirmó que “los niños no deben ser vistos como individuos completamente equipados para participar en el complejo mundo adulto, sino como seres que poseen el potencial de ser puestos lentamente en contacto con los seres humanos” (RICHIE y KOLLAR, 1964 *apud* JENKS, 1996, p. 20-21, traducción propia).

en los países hegemónicos como en nuestra región, en diálogo con el progresivo reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En América Latina, es notable cómo las investigaciones antropológicas han aumentado tanto en número como en relevancia etnográfica y analítica, avanzando en el abordaje de las infancias como construcciones sociohistóricas plurales, heterogéneas, cambiantes y disputadas.³

En ese mismo sentido, numerosas científicas, mayormente mujeres, venimos señalado la necesidad de incorporar en la pesquisa a los niños y niñas como agentes sociales y productores de cultura, capaces de aportar saberes y prácticas a veces omitidos por los/as adultos/as, para la comprensión de las diversas y complejas realidades socioculturales.

Estos estudios han aportado nuevas perspectivas al abordaje de los complejos procesos que constituyen a la niñez de los países de América Latina. Procesos en los que la desigualdad se entrelaza inextricablemente con la diversidad cultural, y que las aproximaciones antropológicas vienen permitiendo comprender con mayor profundidad, al dar cuenta de las heterogeneidades -de clase, género, étnicas- que constituyen las infancias (COLANGELO, 2003), y al restituirles la historicidad y su carácter relacional y contextualizado (SZULC, 2001; 2015).

Considerando entonces a los/as niños/as como sujetos sociales activos, posicionados y reflexivos, he realizado observaciones con y sin participación en los diversos ámbitos en que interactúan cotidianamente, he implementado diversas modalidades de entrevista y elaborado historias de vida de algunos niños mapuche.

Así, en mi experiencia en este tipo de investigación, las entrevistas con niños y niñas, tanto individuales como grupales, se apoyaron en ocasiones en

³ Las referencias son abundantes e imposibles de citar en su totalidad.

recursos complementarios, como la discusión de casos “arquetípicos”⁴ y producciones gráficas, tanto espontáneas como solicitadas por mí, en las que he atendido especialmente a su contexto de producción y registrado los comentarios que los niños y niñas formularon al respecto. Estas producciones no son sólo un modo de “entrar en tema” y crear un clima agradable, ni de dar muestra de la capacidad plástica de los niños y niñas. En la situación de entrevista ofrecen –al igual que los casos arquetípicos- un referente concreto que estimula el intercambio comunicativo y facilita la explicitación de sus perspectivas.

No obstante, quisiera también puntualizar que trabajar antropológicamente con niños y niñas, si bien puede requerir ciertas estrategias particulares en cuanto al acceso y al relevamiento, no es *esencialmente* diferente al trabajo con adultos/as, como vengo planteando desde hace décadas (SZULC, 2001). Quienes desechan *a priori* la posibilidad de entrevistarlos/as, o plantean intrincados caminos para acceder a sus representaciones, posiblemente los/as conciben como una clase particular de sujetos, más “exóticos/as” de lo que en realidad resultan ser, según una visión muy difundida que –tal como advierte Laerk (1998)- presenta a los niños y niñas como personas “codificadas”. Se esconde allí un supuesto implícito, según el cual los adultos/as seríamos transparentes y literales en nuestros discursos, o al menos más accesibles, por ser también adultos/as quienes investigamos.

Nuestra estrategia metodológica, entonces, además de aportar los materiales a analizar, ha arrojado como corolario la recomendación de no sobredimensionar la “otredad” de los niños y niñas a partir de descartar *a priori* los recursos etnográficos tradicionales, que resultan generalmente válidos y fructíferos.

4 Denomino así a aquellos casos recurrentemente relatados en las entrevistas abiertas en cada uno de los contextos de observación, que utilicé como material a discutir con los niños y niñas, y también con los adultos/as, y que resultó muy fructífero.

2. Ninguna infancia es una isla

La reconceptualización socioantropológica de los niños y niñas como sujetos/as sociales activos/as requirió de un arduo trabajo de operacionalización metodológica, que nos viene permitiendo relevar lo que ellos y ellas tienen para decirnos acerca de sus vidas. Esto dio lugar a un redescubrimiento de las voces de los niños y niñas.

Sin embargo, mi experiencia de investigación me ha demostrado la relevancia de analizar las narrativas de los niños/as en interrelación con las de los/as adultos/as; “comprender su visión de su mundo” (MALINOWSKI, 1986 [1922], p. 41), pero sin olvidar que se trata de un mundo compartido, no precisamente en términos equitativos, con diversos/as adultos/as y sus instituciones.

En ese sentido, como hace tiempo vengo planteando, junto con otras colegas de América del Sur, poner en foco la niñez no debe significar aislarla conceptual ni metodológicamente del entorno sociocultural en que trascurren sus experiencias (SZULC, 2004; 2015; COHN, 2005; PIRES, 2007; GARCÍA PALACIOS, 2012). Por tanto, es clave atender también a quienes interactúan cotidianamente con niños y niñas, a los programas y políticas públicas que los/as tienen por destinatarios/as en diversos contextos históricos y socioculturales, pero abordados etnográficamente, es decir desde su puesta en práctica. Porque, tomando prestadas las palabras de John Donne⁵, ninguna infancia es una isla entera por sí misma.

Asimismo, en este artículo me interesa advertir los riesgos de caer en un embelesamiento ingenuo respecto de lo que expresan niños y niñas; fascinación que puede llevarnos a descontextualizar sus dichos. Y esto es un problema serio, porque los/as niños/as nacen y crecen en una trama de re-

5 “Ningún hombre es una isla”, Meditación XVII, 1624.

laciones compleja, que no se reduce a sus familias -menos aún a la célebre “diada madre-hijo” (WINNICOTT,1964) - sino que implica todo el contexto social, económico y político. Entonces, una de las claves para una perspectiva etnográfica, también cuando nuestro interés se dirige a niños y niñas, es realizar una profunda contextualización, es decir enmarcar sus modos de acción y agencia en las condiciones estructurales e históricas, al igual que en las prácticas y perspectivas que ponen en juego cotidianamente los/as diversos/as adultos/as y tramas institucionales con quienes se vinculan.

Plantear que los niños y niñas son sujetos sociales con los cuales es posible producir conocimiento antropológico sobre las problemáticas que los afectan no supone negar la incidencia de la edad de los sujetos sobre sus prácticas y representaciones, sino tener en cuenta que la edad no es sólo un hecho “biológico” sino también un status social e históricamente construido. Desnaturalizar la concepción reificada y esencialista sobre la niñez nos conduce a reconocer que -aunque condicionados como todos/as por su edad, su género, clase social y pertenencia étnica- también los niños y niñas son sujetos activos/as y posicionados/as.

Incluir las propias narrativas de los niños y niñas en mis investigaciones resultó revelador no sólo por “hacer audibles sus voces”, sino también por contribuir a una comprensión más profunda de las luces y sombras en que viven las comunidades mapuche contemporáneamente.

3. Más allá y más acá de las palabras

Pasadas más de dos décadas, como varios/as autores/as han señalado, “darle voz a los niños” se ha transformado en cierto modo en un lugar común, dentro y fuera de la academia (JAMES, 2007), lo cual coincide con una renovada centralidad de los niños y niñas en la vida familiar, como núcleo de todo el afecto y la atención. Esto puede resultar problemático por

varias razones. En primer término, porque muchas veces se presupone cierta transparencia, o ingenuidad infantil, de acuerdo con el sentido común que dice que “los niños siempre dicen la verdad”, a partir de la cual - a través de procedimientos formales, como es el caso del “ensayo temático” aplicado por Goodman (1957) - se pretende un acceso no mediado a las perspectivas de los niños (GOODMAN, 2015).

Sin embargo, etnográficamente hemos relevado numerosos casos en que demuestran ser -al igual que los adultos/as- activos/as constructores/as de la presentación de su ser (GOFFMAN, 1992). Se trata entonces de una idea que, reiteradamente en mi experiencia etnográfica, he constatado como inadecuada, pues no permite ver las pequeñas o no tan pequeñas acciones que los niños y niñas llevan adelante desafiando los lugares y posiciones que los adultos/as habilitamos para ellos/as, recreándolos y adaptándolos a sus deseos.

En segundo término, el mencionado planteo sobre la supuesta transparencia infantil resulta problemático porque supone muchas veces un énfasis excesivo en lo que los niños y niñas dicen. Esto se plasma en una sobreutilización de técnicas de entrevista, que deja de lado la observación de sus interacciones con otros/as, adultos/as o niños/as. Como han afirmado Lambert y McKevitt, “las acciones ‘hablan’ tan fuerte como las palabras” (LAMBERT y McKEVITT, 2002, p.21, traducción propia).

En este sentido, me parece importante entonces aquí recalcar la centralidad de la observación participante; es decir, de compartir cotidianamente sus actividades, que resulta clave en tanto gran parte de la acción social no se explicita como discurso, particularmente en el campo de la niñez, “en el cual a través de procedimientos frontales tiende a emerger el “deber ser” o la añoranza por “lo que fue y ya no es”, que (...) suele no coincidir con las prácticas efectivas de los sujetos” (SZULC, 2015, p.36).

Además, los niños y niñas pueden comunicar aspectos relevantes sobre sus vidas de muy diversos modos. Por ejemplo, en uno de mis primeros periodos de trabajo de campo, dos niñas pequeñas, de 4 y 5 años, respondieron a mis preguntas sobre qué hacían cotidianamente en su comunidad, cantando canciones evangélicas, una tras otra. Esto fue un fuerte primer indicio de la creciente importancia de estas iglesias en este contexto y de su incidencia en las subjetividades de niños y niñas. También el registro de dibujos realizados espontáneamente en los más diversos formatos produjo muy interesante información, pues vehiculizan nociones que difícilmente hubieran surgido en un intercambio verbal, tales como la centralidad de la bandera mapuche como diacrítico de esta identidad.

A su vez, reconocer a niños y niñas como sujetos incluye, como han también planteado Nunes y Carvalho (2010), registrar cómo sus acciones impactan sobre el mundo que habitan. Por ejemplo, en el caso de los niños y niñas mapuche de la provincia del Neuquén, sus insistentes planteos, desde la década de 1990, en el marco de las escuelas, sobre lo ajenos y violentos que les resultan los rituales y símbolos nacionales y provinciales, ha incidido sustancialmente en la transformación de esas rutinas escolares en cada vez más escuelas públicas y confesionales (SZULC, 2020).

4.Coda

Las reflexiones hasta aquí desarrolladas requieren también de que nos detengamos un momento en el contexto contemporáneo, signado por la pandemia de Covid-19. Como sujetos sociales entramados con el resto de la sociedad, niños y niñas se han visto fuertemente afectados por esta pandemia. Y en tanto nuestras investigaciones también están ancladas en los contextos sociohistóricos, el impacto del Covid-19 y de las medidas adoptadas para enfrentarlo en el trabajo etnográfico ha sido notable, ya que por casi dos años no

podimos encontrarnos cara a cara con nuestros interlocutores e interlocutoras, más aún en mi caso en que ellos y ellas se encuentran a más de 1500 km de donde yo resido.

Sin embargo, durante este tiempo logramos seguir en contacto con algunas familias y referentes mapuche y algunos/as docentes a través del uso de medios tecnológicos. Así, durante la vigencia de las restricciones sanitarias pude realizar algunas entrevistas abiertas y en profundidad, a través de la plataforma de reuniones virtuales “*Zoom*” y de mensajes de audio y llamadas por medio de “*WhatsApp*”. No obstante, es importante señalar las dificultades que esto ha implicado. Por un lado, las poblaciones con las que trabajo afrontan situaciones de vulneración de sus derechos, recrudescidas por la pandemia. En esos contextos, en muchos casos la falta de dispositivos de comunicación y de conectividad ha restringido las posibilidades de avanzar con mis actividades de investigación, al igual que afectó profundamente la continuidad pedagógica de niños y niñas.

Por otro lado, en los casos en que se daban las condiciones para realizar alguna entrevista virtual, me resultó muy difícil acceder a comunicarme directamente con niños y niñas, no por falta de confianza de las familias, que me conocen hace 20 años, sino que advertí que, al igual que las tareas escolares, mis preguntas –al requerir la mediación de una persona adulta que las hiciera llegar a los niños y niñas- podían tornarse una sobrecarga más, para familias ya desbordadas en este difícil contexto. Estas dificultades constituyen valiosa información, pues nos dan indicios clave del lugar social que ocupan niños y niñas de sectores vulnerados.

Por lo tanto, si bien este tipo de estrategias resultaron válidas y productivas, pues me permitieron no sólo seguir en contacto sino producir información muy interesante, desde mi perspectiva no alcanzaron para superar los desafíos que la pandemia representó para la investigación etnográfica, al restringir fuer-

temente las posibilidades de observación de las interacciones cotidianas; impresión que se ha visto corroborada al poder retomar presencialmente mi trabajo de campo en Neuquén en diciembre de 2021, en el cual además de reencontrarme con las familias y comunidades con las que me unen fuertes vínculos, también me reconcilié con mi trabajo de investigación.

Referências Bibliográficas

COLANGELO, A. **La mirada antropologica sobre la infancia.** Reflexiones y perspectivas de abordaje, 2005. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>

COHN, C. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro:Zahar, 2005.

GARCÍA PALACIOS, M. **Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de buenos aires.** Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma, la identidad deteriorada.** Buenos Aires:Amorrortu, 1992 [1963].

JAMES, A. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials, **American Anthropologist**, 2 (109), 2007, p. 261-272.

JENKS, C. **Childhood.** Londres: Routledge, 1996.

LAERK, A. By means of re-membering, **Anthropology Today**, 14 (1), 1998, p. 3-7.

LAMBERT, H. McKEWITT, C. nthropology in health research: from qualitative methods to multidisciplinary. **British Medical Journal**, n. 325, 2002, p. 210-13.

MALINOWSKI, B. **Los argonautas del Pacífico Occidental.** Madrid: Ariel, 1986 [1922].

NUNES A.; CARVALHO, M. R. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **Revista BIB/ANPOCS**, n.68, 2010, p.

77-97.

PIRES, F. **Quemtem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semi-árido nordestino. Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT, C. (eds.). **Small Wars.** The cultural politics of childhood, Londres: University of California Press, 1998.

SZULC, A. Sobre la investigación antropológica con niños. **Terceras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos**, Instituto de Desarrollo Económico y Social, 7-8 de junio de 2001, pub. electrónica.

_____. **La niñez mapuche.** Sentidos de pertenencia en tensión. Buenos Aires: Biblos, 2015.

_____. Encuentros y desencuentros en el diseño e implementación de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén, Argentina. Una mirada antropológica. **Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación**, Universidad de Palermo, año 24, n. 116, 2020, p. 113-135.

WINNICOTT, D.W. **El niño y el mundo externo.** Buenos Aires: Paidós, 1964.

Entre a maternidade, a maternagem e a mãe: pânico, apelo e apostas teóricas antropológicas

Rosamaria Giatti Carneiro

As mães nas/em telas atuais: casos para pensar

Em novembro de 2021, o Netflix lançou a série MAID ou A Criada ou empregada, em uma livre tradução para o português. Muitos foram os comentários nas redes sociais e grupos de discussão sobre maternidades e parentalidade, do universo *psi* e de debates feministas de modo geral. A série foi inspirada no livro *Maid: Hard Work, Low Pay and a Mother's will to Survive*, de Stephanie Land. Partiu de seu relato autobiográfico, mas foi produzida por Molly Smith Metzle, John Wells, Erin Jontow, Margot Robbie, Tom Ackerley, Brett Hedblom e pela própria Stephanie Land. Alex é uma jovem mãe, na casa de seus 20 anos, moradora dos Estados Unidos, que desde o nascimento de sua filha, Maddy, há 5 anos, deixou de trabalhar e abandonou o tão sonhado curso de Literatura na Universidade. É dependente do marido, um jovem *barman* e alcoolista, que lhe abusa emocionalmente cotidianamente. Alex foge com a filha do trailer em que vivem no meio da noite, sem dinheiro, sem roupas e sem gasolina no carro. Dali em diante começa sua saga entre assistências governamentais, casas de proteção, abrigo, auxílio alimentação e creche para que possa sobreviver. Para conseguir viver, passa a fazer faxina em casas de pessoas ricas. Ganhando pouco e trabalhando muito, fica ao longo dos 10 capítulos que compõem a série, como a jovem mãe, pobre, extremamente vulnerável, trabalhadora e extremamente dedicada à sua filha. A série nos faz pensar em muitos outros aspectos, como a desigualdade e a pobreza nos Estados Unidos, a ausência do Estado, a invisibi-

lidade da violência emocional e a potência de círculos e/ou redes de mulheres, para citar somente alguns dos temas. Alex faz tudo por Maddy. Praticamente vive para sua filha. Em uma única ocasião, se permite beber e agendar um encontro via aplicativo com um desconhecido em uma das casas em que realizava limpeza. Enquanto mulher, Alex não tem destaque, já como mãe sim. Ser mãe ou maternar nessa história figura como dedicação, abnegação, manutenção material ou como lutar pela sobrevivência física e emocional de uma criança, antes mesmo de suas próprias necessidades.

Poucos meses depois, em janeiro de 2022, o mesmo canal lança *A filha perdida*, inspirado no livro da conhecida autora italiana Elena Ferrante e dirigido por Maggie Gyllenhaal. Se suas páginas já haviam feito muito sucesso entre o público feminino, o longa-metragem chega convulsionando ideias, falas e escritos em redes sociais e jornais de grande circulação no Brasil, também entre psicanalistas, feministas, mães e artistas em geral. Leda, uma mulher de 47 anos, mãe de duas moças já com 20 anos, decide passar suas férias num vilarejo praiano da Itália. Professora universitária, ao contrário de Alex, pobre e cujo sonho é estudar Literatura, não parece enfrentar dificuldades financeiras. Chega ao espectador como uma mulher independente, divorciada, sozinha, com sede de viver, mas ao redor de muitas memórias doloridas, de sua própria infância e de quando era uma jovem mãe. Leda convive, para sua infelicidade, diariamente, com uma família italiana local, que literalmente ocupa toda a areia da praia, com conversas altas, música, muito barulho e agitação. O filme tem muitas nuances, mas nesse encontro entre a protagonista e essa família local, vemo-nos diante de suas memórias maternas, quando era uma mulher jovem e mãe de duas meninas pequenas, em suas privações físicas, emocionais e mentais. Somos expostos constantemente ao seu cansaço e exaustão durante essa fase de sua vida. Bastante diferentes, no entanto, dos apresentados a partir de Alex. Alex praticamente

não podia parar, não podia ceder, mesmo tendo em uma ocasião desmaiado de fome ao limpar a casa de uma mulher muito rica, teve de se levantar e seguir trabalhando. Leda se apresenta de outro lugar, de uma mãe sobrecarregada, mas com amparo financeiro e familiar; ainda que tivesse séria rejeição à sua mãe. O filme, assim como o livro, em alguma medida choca, pois Leda confessa ter abandonado suas filhas por 3 anos quando ainda eram pequenas, aos cuidados de seu marido e de sua mãe. Cansada de em tudo pensar, vivendo uma aventura amorosa com um filósofo e não podendo seguir com sua vida profissional, decide viver longe das meninas. Enquanto ainda estava em casa e casada, aparece como a mãe que é interrompida pela filha enquanto se masturba, como a que tem os cabelos puxados enquanto está deitada no chão exausta, como a mulher que é levada ao limite pela filha que chora e que rabisca sua boneca de infância, num ato de maldade infantil. Sobre o abandono de suas filhas, em um diálogo com a mãe mais jovem da barulhenta família italiana, escuta-a e assim responde:

— E como se sentiu sem elas?

— Bem. Era como se todo o meu tivesse desmoronado, e os meus pedaços caíssem livremente por todos os lados com uma sensação de contentamento.

— Você não sentiu tristeza?

— Não, eu estava ocupada demais com a minha vida. Mas tinha um peso aqui, como se fosse uma dor no estômago. Eme virava com o coração pulando todas as vezes que ouvia uma criança chamar mãe.

— Então você estava mal, e não bem.

— Eu estava como alguém que conquista a própria existência e sente um monte de coisas ao mesmo tempo, entre elas uma ausência insuportável.

— Ela me olhou com hostilidade.

— Se você está bem, por que voltou? (...)

— Não, voltei pelo mesmo motivo que me fez ir embora: por amor a mim mesma (FERRANTE, 2017, pp. 143-144)

A antropóloga brasileira Camila Fernandes (2018) fez sua etnografia entre mulheres mães de camadas populares da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Em seu primoroso trabalho sobre as “figuras de causação”, ao redor do cuida-

do, pobreza e redes de parentesco que passam pelo “ficar junto”, escreve sobre a “mãe raivosa”, sobre as “novinhas” e sobre as mães que abandonam. Ao contrário do esperado pelo mito do amor materno moderno e ocidental, dessa mãe idealizada e inventada, como bem pontua Elisabeth Badinter (1985), Fernandes particulariza o debate a partir da etnografia em contextos de muita vulnerabilidade social e pobreza. Entre as mães com que conviveu, encontramos aquelas que vão embora, assim como Leda, mas também entre as que batem, gritam e jogam objetos em seus filhos. Essas são as mães raivosas, extremamente solitárias e que dizem não suportar mais cuidarem de tudo.

No contexto brasileiro, em que a maior parte das famílias de periferia são monoparentais e chefiadas por mulheres, muitas podem ser as mães raivosas, as novinhas e as que abandonam. O interessante é pensar que as mães extremamente pobres e a sociedade em geral podem ser atravessadas pela fantasia da mãe guerreira, como acontece em *MAID*, mas também pela figura materna que causa e rompe com esse ideal também nas camadas populares. Mas também como a mãe que se assemelha a Leda, por seu cansaço, falta de paciência, em querer ter tempo para si e no ter raiva.

Tanto uma obra cinematográfica quanto a outra nos colocam diante da pluralidade e porosidade da figura materna, entre a santa e a profana, entre a boa e amá mãe. Entre muitos tipos de mães, tornando-a carne e diferença, tanto entre mulheres de camadas populares, como de camadas médias.

Mothering: uma aposta teórica

As antropólogas canadenses Michele Walks e Naomi Mcpherson organizaram a obra *An anthropology of mothering* publicada em 2011 pela *Demeter Press*. Trata-se de uma coletânea de artigos com enfoques diversos, mas dispostos a pensar sobre o *act of mothering*, que é, na leitura de ambas, de difícil conceituação por conta de coadunar natureza e cultura. Ou de não se

poder entender sem que se considere sua dimensão de sexo e de gênero ao mesmo tempo. *Mothering* não está, nessa leitura, restrito à reprodução e o trabalho de cuidado pode ser ligado às mães biológicas ou às mães legais, podendo estar, inclusive, para além da figura de uma mulher. Por consequência, “mothering includes such behaviors as biological reproduction, breastfeeding, bathing and preening, language teaching, engaging in play, facilitating interaction within the community, and general care giving” (WALKS, 2010, p. 3).

No conjunto da obra priorizaram estudos etnográficos que pautassem o *mothering*. O objetivo, como comentam na introdução, era produzir teoria de maneira diferente, tomando o *mothering* de maneira central. Partindo da premissa de que o assunto não havia sido tratado desse modo por conta da antropologia ser feita por homens e de ter desconsiderado o que se passava no mundo doméstico, as antropólogas pretendem ir além do que passou a ser chamado nos de 1990 de uma antropologia da reprodução (GISBUNRG e RAPP, 1995). Sheila Kitizinger teria sido uma das primeiras estudiosas da maternidade por meio de um olhar antropológico nos anos de 1970. Daí nasceu “Mães. Um estudo antropológico da Maternidade” (1978). Depois dela os estudos de parentesco, de gênero, da antropologia feminista e das novas tecnologias reprodutivas (NTRs) acabaram dando forma ao campo da antropologia da reprodução sem, entretanto, segundo as autoras, olhar de fato para o *act of mothering*. Esse então era o anseio de ambas ao aglutinarem textos recentes sobre o assunto, partindo da noção, no entanto, de que “a great deal of what we take for granted as “natural” in mothering is not natural at all, but a product of culture” (KITIZINGER, 1978, p. 20).

Tratava-se, portanto, de refletir mais sobre as práticas do materno ou sobre a maternagem e muito menos sobre a maternidade, tomada pelas organizadoras como uma ideia fechada, estruturante e institucional. *Mothering*,

nesse registro, vem como um verbo a ser flexionado e como uma prática a ser descrita pela antropologia. Walks e Mcpherson nada comentam, mas sua aposta teórica me faz recordar *Nacemos de mujer* da teórica feminista americana Adrienne Rich (2006), que diferencia a “maternidade instituição” da “maternidade experiência”. Na primeira, operando uma lógica que a define externamente, de maneira geral e padronizada, a partir de uma ideia que a modela e que normatiza como maternas. Ela é informada por discursos religiosos e científicos e, em seguida, reproduzida pela sociedade. A sua prática é hermética e dogmática, posta de cima para baixo, pouco refletida e muito mais mimetizada. É institucional porque introjeta um modelo a ser observado. Enquanto a maternidade experiência seria a praticada individualmente, de modo autoral, reflexivo e com espaço para invenção de outras ações, dotada de mais agência e portanto, mais aberta, variável e plural. Mais afeita à ideia de uma ação a ser flexionada, conjugada, um verbo a ser experimentado e aberto a múltiplas possibilidades de existência. Mais próxima ao agir e ao atuar e – assim – a muitos desenhos de tempo, espaço e seus agentes. Em seu livro a feminista sustenta a possibilidade da maternidade ser resistência e não somente lugar de subjugação e dominação patriarcal, como pontuado pela primeira onda feminista (SCAVONE, 2001).

... in terms of subject matter, this anthology focuses on mothering rather than motherhood. This is an important distinction to make, considering much of the work of the past has, in fact, used the term motherhood. Our decision to focus on mothering, was purposeful. Motherhood is an identity and an institution. It is certainly influenced by culture, but it is not where our interests lie. Instead, mothering is about behaviour, practices and engagement. Motherhood can be contested, but is inevitably limiting. Mothering, on the other hand, is open. As noted at start of this chapter, mothering is practiced by more than just mothers. The openness of mothering is what has drawn me to it. I am constantly in awe of the diversity of practices that mothering entails, and how it is engaged in and with across cultures (SCAVONE, 2011, p.17-16).

De acordo com Walks e Mcpherson, uma antropologia do *mothering* tem muito a dizer sobre a cultura e organização social, para muito além de uma ideia de que se concentraria em práticas corporais e domésticas. Por isso, defendem o seu estudo, mas também por conta do “*mothering was not often explicitly studied, nor considered appropriate for anthropological study until recently*”. Mas ao mesmo tempo sustentam que não se confundiria e tampouco poderia ser resumida aos estudos sobre reprodução, parentesco ou estudos de gênero.

Mothering no inglês faz referência ao gerúndio, a algo em andamento e não concluído. Nos remete a movimento e poderia ser traduzido bem livremente como maternagem, já que não temos a palavra maternando. Maternagem e/ou modos de maternar serão por isso tomados nesse pequeno texto como equiparáveis ao *mothering* e aos *acts of mothering*. E assim talvez mais próximas da prática de maternidades experiências, talvez menos institucionais, para discutirmos sobre modos diferentes e polissêmicos de se exercer a maternidade; como observamos ao recuperar as linhas de Alex em *MAID* e de Leda em *A filha perdida*. A ideia da mãe abnegada, dedicada e carinhosa, na figura do anjo consolador, é uma invenção moderna, como há alguns anos pontuara a historiadora Badinter (1985). Entretanto, ainda assim, décadas depois seguimos bebendo e ansiando por essa figura idílica e impossível da mãe do mito do amor materno, quando muitos são/podem ser os seus cenários, os seus agentes e possibilidades.

Nas linhas do debate travado por Fonseca, Riffiotis e Marre (2021) recentemente sobre a noção de governança reprodutiva, uma gama de moralidades informam a prática da maternidade, que não pode ser tomada como agência nem tão somente como estrutura, mas talvez como um espaço pendular entre uma ideia e outra. Nesse sentido, a aposta aqui não é de que a maternagem seja sinônimo de agência como invenção ou criação, mas que – igualmente atravessada pela normatividade da maternidade – contenha ao

menos mais poros e respiros para outros desenhos, quando comparada à ideia de maternidade instituição de Rich (2006) – notadamente debatida a partir da modernidade. Entre esses modelos diversos estão também os muitos tipos de mulheres e as muitas possibilidades de mães a construírem suas práticas de cuidado e os seus atos de *mothering*. Entre elas, estão as mulheres cis, mas também as mulheres trans e outras figuras como as avós, as tias, as cunhadas, as irmãs, as vizinhas, mas ainda predominantemente mulheres a cuidarem.

Em minha pesquisa sobre gerações de mulheres de uma mesma família e os seus modos de matinar e experienciar a maternagem, entre as mulheres de camadas populares e médias da Paraíba e de São Paulo com quem conversei, não era incomum que a autoridade da maternagem das avós ou mulheres mais velhas não fossem questionadas. O narrado pelas gerações mais velhas era tomado como melhor caminho a ser seguido nas tramas do cuidado com as crianças. Uma sequência não tão observada entre mulheres de camadas médias também em São Paulo e Rio de Janeiro, onde as gerações das filhas (mulheres de 30/40 anos) discordavam abertamente das práticas de maternagem de suas mães (mulheres de 60/70 anos) e criticavam-nas por seus acts of *mothering*. Muitas dessas mulheres mais jovens possuíam inclusive abertos conflitos com suas mães, quando não até mesmo distanciamento familiar e rupturas nos laços de parentesco. Na primeira linha, podemos pensar que eram as avós maternavam ou ditavam os modos de fazê-lo. Não é incomum, na verdade, que as avós ocupem esse lugar entre mulheres em situação de vulnerabilidade social, como recentemente apontara Guedes (2020) sobre as mães encarceradas na Paraíba.

Walks descola a maternagem da figura biológica e cisnormativa de mulher, ampliando a ideia de parentesco e de família e insiste na importância de se investir em uma antropologia da maternagem/*mothering*. Nós aventamos a ideia de que, na primeira década dos anos de 2000, assistimos

a um grande crescimento dos estudos sobre parto e amamentação na antropologia brasileira (CARNEIRO e BITTENCOURT, 2015). Estudos concentrados nesse campo e que não mais o tangenciavam, como se via antes nas monografias antropológicas mais clássica, que tudo da vida social procuravam descrever. Nessa mesma fase, muitas foram as antropólogas e cientistas sociais em geral, que por suas próprias experiências, passaram a se interessar pelo assunto e investigar tal temática (MULLER e LAÍS, 2015). Ao que parece, no entanto, nessa segunda década há um movimento maior de estudos sobre os modos de criar, atravessados pelas teorias do apego e pelas moralidades do materno entre mulheres de rua (CABRAL e BRANDÃO, 2021); mulheres presas (GUEDES, 2020); mulheres que abandonam os filhos (FERNANDES, 2018; EFREM FILHO, 2021) e entre mulheres pobres atravessadas por políticas de desenvolvimento infantil (FONSECA, 2012; NASCIMENTO, 2019), para citar somente alguns dos trabalhos mais recentes.

Esse pode ser um indicador de aprofundamentos dos estudos sobre *mothering*, mas que curiosamente continuam sendo alcunhados no Brasil como uma antropologia da reprodução (RAPP e GINSBURG, 1995). Na realidade, muitos são os campos de estudos que se veem interseccionados quando pensamos sobre a maternagem: o do cuidado, o do parentesco, o da família e o de gênero. Tais esferas são por si só vastos mundos de investidas etnográficas e empíricas. Mas se interseccionam no materno, que é um ponto de imbricação, o que o torna ainda mais difícil de descrever e de problematizar. O materno envolve discursos estatais, políticas da vida (FASSIN, 2001), moralidades maternas (FONSECA, 2012), mas também arranjos de ajuda e formas de cuidado tecidas pelas mulheres e cuidadores das crianças (FERNANDES, 2018). De mesmo modo acontecer em histórias e espacialidades diversas, já que os escritos de Ariés (1978) há décadas descrevem a infância e as práticas do mater-

nar de maneiras notadamente descentralizadas da figura da mulher e dos sentimentos de devoção, dedicação e abnegação em outros momentos da vida social.

Mas por que não se pratica uma antropologia da maternagem no Brasil? Ou por que o campo segue lastreado pela ideia de reprodução, ainda que a maternagem seja extremamente problematizada em suas muitas facetas sociais? Claudia Fonseca, recuperando suas pesquisas da década de 1980, em “Mãe é uma só?” (2002), sustenta que “famílias alternativas” - ou diferentes do modelo nuclear - são bastante aceitas entre determinados setores populares, operando na realidade simplesmente como “outras normalidades”. Nesse texto cita a história de Claudiana, a menina morena de olhos bonitos e espertos que lhe afirma ter três mães: a de leite, a que a criou e a que a ganhou. A mãe de leite por conta do leite da substância que conecta; a mãe que criou que advém do fazer crescer, mas também do gerar algo novo e a mãe que ganhou por conta da transmissão nada incomum de crianças entre determinados grupos sociais. O diálogo da antropóloga é com a noção de família nuclear e de sua extensão a outros contextos e setores da vida social, mas sobretudo com outras práticas de maternagem, também aqui bastante dissociadas de uma única figura materna – abnegada, dedicada e biologicamente desenhada. Segundo suas palavras,

o modelo nuclear não reina da mesma forma que há trinta anos atrás. Há fissuras no edifício desse ideal, abrindo brechas para pensar a normalidade de elementos diversos: de pais homossexuais (Cadoret, 2001; Heilborn, 1995), bebês de proveta (Novaes & Salem, 1995) e famílias recompostas (Legall & Martin, 1995; Martial, 1998; Meulders-Klein & Théry, 1993), a nascimentos virgens (Strathern, 1995) e avós-criadeiras (Attias-Donfut & Segalen, 1998; Barros, 1987). É diante da atual conjuntura, que pesquisadores, à procura de um arsenal teórico capaz de dar conta dessa complexidade, voltam seus olhares para a etnologia clássica, encontrando nas dinâmicas de parentesco uma arena de discussão mais abrangente e flexível (Bilac, 2002; Fonseca, no prelo; Segalen, 1995) do que no modelo de

família nuclear. Nossa reflexão sobre a circulação de crianças em determinadas famílias brasileiras seria apenas um exemplo desse novo olhar analítico sobre as diversas relações familiares na sociedade contemporânea (FONSECA, 2002, p. 64).

As crianças postas em circulação, como pondera a antropóloga, convivem e são criadas por outros familiares ou não familiares; são dadas voluntariamente ou então por necessidade social e econômica, para que possam comer e ter onde dormir. O interessante é que se foram postas em circulação podem voltar e depois circular novamente. Podem passar anos sendo cuidadas por outras pessoas, irem e voltarem, ainda que a figura da mãe biológica siga como um referente, tendo o sangue também um peso importante entre as camadas populares de Porto Alegre.

Mas nesses casos perguntamo-nos: qual a diferença entre o criar, o cuidar e o maternar? A ideia de maternagem não se concentra na figura materna. Essa ao menos é a aposta de Michelle Walks. Mas por que segue com o prefixo da figura da mãe? *Mothering* ou *act of mothering* advém de maternar e de mãe. O que essa radical pode nos dizer ou sugerir? Como vimos em alguns exemplos acima, outras pessoas podem maternar, mas por que seguimos com o referente materno? Uma hipótese seria: para singularizar esse cuidado que faz crescer, que cria pessoas e gerações. Mas seria essa a particularidade da maternagem? Caso fosse, qualquer pessoa poderia maternar, desde que ocupada com o crescimento físico, psíquico e emocional de uma criança?

Nesses casos, qual seria a diferença se disséssemos que alguém cuida/cuidou daquela criança ou maternou aquele bebê? O que o maternar tem de maior ou a mais quando comparado ao cuidar? Seria o maternar a soma entre o cuidar e o criar? Na proposta de Walks há uma razão para que se mantenha o mother(ing). De outro lado, Fonseca discorre sobre o cuidar infantil dizendo que a mãe não é uma só, que ela pode ser muitas/muitos e assim também inde-

pendente de biologia e de sexo. Então, em alguma medida, também reafirma a figura materna como descolada da mulher cis.

Se assim pudermos considerar, ambas – Walks e Fonseca - seguiram na mesma linha de argumentação, com anos de diferença na leitura do que seria esse maternar/maternagem. Tomando algumas dessas ideias, podemos nos perguntar sobre o apelo e a supremacia da ideia de mãe, extremamente poderoso política e analiticamente, como pontua por exemplo Efrem Filho (2021).

Das polêmicas mais recentes ao redor da mãe

Mas a figura materna continua sendo bastante polêmica e polissêmica, por vezes tida inclusive como acachapante e violenta, por ser tomada em um sentido único. Recentemente, a socióloga Marília Moscou postou em seu twitter pelo cancelamento da categoria de mãe, causando bastante repercussão e comoção social. Segundo seus escritos, categoria “mãe” é a pior escolha possível se queremos abordar gravidez, parto, puerpério e amamentação por um viés feminista. Tipo ruinzona mesmo. Conservadora. Excludente. Só atrapalha. A ideia de “feminismo materno” é horrível também por isso. Vejam só:

Deixa a categoria “mãe” pra quando estiver falando particularmente de quem se encaixa nessa categoria. O erro é assumir que porque estamos falando de gestação, parto, puerpério e amamentação estamos automaticamente falando de mães e usar isso no geral. Não estamos. (25/06/2020)

Alô gente, vamos aprender a ler. Eu não disse “substitua a palavra mãe por outras palavras”. Eu disse: não substitua essas palavras todas (gestante, parturiente, lactante, puérpere) por “mãe” como padrão. Porque essas não são práticas exclusivas de quem entra na categoria “mãe”. (26/06/2020)

então vc precisa ler de novo. o que estou dizendo em todos os tweets é o oposto disso. que justamente porque “mãe” não é um fato biológico é que precisamos de outras categorias quando formos abordar processos bio-sociais, incluindo “mãe” mas ã se limitando a essa categoria. (26/06/2020)

Segundo a socióloga, a categoria mãe “é transfóbica e cisnormativa”, para além de excluir quem gestou, mas não pariu; quem pariu, mas não amamentou; quem amamenta mas não pariu e exclui todas as mães que não pariram, não amamentaram e não gestaram. E por último, seria ainda totalmente contra a ideia feminista de que não se nasce algo, torna-se: nesse caso, da premissa de que ninguém nasce mãe, mas torna-se mãe¹. Há então em sua linha argumentativa uma intensa crítica ao uso da figura da mãe, tomada por essa articulação teóricacanadense do redor do *mothering*. Leitura essa que, em nossa apreensão, procura romper com todas essas essencializações da figura maternasem, no entanto, abdicar do *mother*.

Diante desses últimos empreendimentos teóricos e de um debate crescente sobre o cuidado e a parentalidade no Brasil contemporâneo, vemo-nos atualmente nesse debate entre uma antropologia da reprodução, como sustentado por Fonseca *et al.* (2021) recentemente, e uma antropologia do *mothering* ou da maternagem (WALKS, 2010). Por que seguimos com uma antropologia da reprodução e não assumimos a da maternagem? Quais seriam os receios e os limites que a ideia de uma antropologia da maternagem nos abriria? Ou em outras palavras: por que se insiste em manter o prefixo ou radical mother/mãe/materno em algumas apostas teóricas atuais e por que em outras tantas, como se viu com Marília Moscou, essa possibilidade lhes causa arrepios? Quanto

1 [://twitter.com/MariliaMoscou/status/1276131194267189248?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcam%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1276131194267189248%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_%26ref_url=https%3A%2F%2Fpheedo.com.br%2F2020%2F06%2Fsociologa-pede-cancelamento-do-termo-mae-pois-o-considera-transfobico-entenda%2F](https://twitter.com/MariliaMoscou/status/1276131194267189248?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcam%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1276131194267189248%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_%26ref_url=https%3A%2F%2Fpheedo.com.br%2F2020%2F06%2Fsociologa-pede-cancelamento-do-termo-mae-pois-o-considera-transfobico-entenda%2F)

conseguimos – nós – realmente nos desapegar de uma ideia cristalizada, moderna e ocidental da mãe idílica e intocada? Qual é o tamanho de seu apelo epistemológico e emocional e qual é o tamanho do pavor que essa noção de *mothering*/maternagem pode nos gerar?

Eis aqui alguns pontos que nos parecem interessantes para pensar, tomando de saída um campo da antropologia que olhe com afinco para a maternagem como verbo, com uma prática flexionada, aberta e que nessa chave adviria como uma experiência; ainda que as institucionalidades e a leituras hegemônicas sempre estejam a gravitar os seus desenhos – já que como bem pontuara Walks, uma antropologia da maternagem pode nos dizer muito sobre a vida social. No limite, se toda política é uma política reprodutiva, como pontua Laura Briggs (2017), por que temer tanto a mãe, seja ela/ele ou quem for e como se desenhar?

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BRANDÃO, Elaine Reis; CABRAL, Cristiane da Silva. Vidas precárias: tecnologias de governo e modos de gestão da fecundidade de mulheres “vulneráveis”. **Horizontes Antropológicos [online]**. 2021, v. 27, n. 61, pp. 47-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000300002>>. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000300002>, acesso em 06 de março de 2022.

BRIGGS, Laura. **How all politics became reproductive politics: from welfare reform to foreclosure to Trump**. Berkeley: University of California

Press, 2017.

CARNEIRO, R.G; RIBEIRO, F. B. (2015). Partos, maternidades e políticas do corpo. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, 15(2), 181 - 189, 2015. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.2.21835>

EFREM, Roberto; MELLO, Breno Marques de. A renúncia da mãe: sobre gênero, violência e práticas de Estado. **Horizontes Antropológicos** [online], v. 27, n. 61, pp. 323-349, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000300011Epub> 06Dez 2021. ISSN1806-9983, acesso em 06 de março de 2022.

FASSIN, D. Another politics of life is possible. **Theory, Culture & Society**, [s. l.], v. 29, p. 44- 60, 2009.

FERNANDES, Camila. “Mães nervosas”: um ensaio sobre a raiva entre mulheres populares. In: Claudia Fonseca, Chantal Medaets e Fernanda Bittencourt Ribeiro. (Org.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. 01ed.Porto Alegre: Sulina, 2018, p. 07.

_____. Figuras do constrangimento: As instituições de Estado e as políticas de acusação sexual. **Mana** [online], v. 25, n. 2, pp. 365-390, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-49442019v25n2p365>>. Epub 05 Set 2019. ISSN1678-4944, acesso em 06 de março de 2022.

FONSECA, Claudia. Mãe é Uma Só? Reflexões em Torno de Alguns Casos Brasileiros. **Psicologia USP** [online], v. 13, n. 2, 2002, p. 49-68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>>. Epub 22 Jan 2003. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005> acesso em 06 de março de 2022.

_____. Crianças, seus cérebros... e além: Reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. **Estudos Feministas** [online], v. 27, n. 2, 2019, e56169. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>>. Epub 05 Ago 2019. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>

[g/10.1590/1806-9584-2019v27n256169](https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169), acesso em 06 de março de 2022.

_____ ; MAERRE, Diana; RIFIOTTIS, Fernanda. Governança reprodutiva: um assunto de suma relevância política, **Horizontes Antropológicos** [online], 61, posto online no dia 06 dezembro 2021. Disponível em <http://journals.openedition.org/horizontes/5650> acesso 13 de dezembro de 2021.

GINSBURG, F.; RAPP, R. (ed.). **Conceiving the New World Order: the global politics of reproduction**. Berkeley: University of California Press, 1995.

GUEDES, Nubia. **Maternidade compartilhada e crianças encarceradas: etnografando o dia de domingo em um presídio**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFPB, 2020.

KITZINGER, Sheila. **Mães. Um estudo antropológico da maternidade**. Editorial Presença/Martins, 1978.

RICH, Adriene. **Nacemos de mujer**. Madrid. Ed. Catedra, 2006.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu** [online], n. 16, p. 137-150. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>. Epub 11 Mar 2009. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>, acesso em 06 de março de 2022.

WALKS, Michele; McPHERSON, Naomi (org.). **An anthropology of mothering**. Ontario, Bradford: Demeter Press, 2010.

Práticas de cuidado de crianças pelas ruas de uma comunidade do Rio de Janeiro: saber local, proximidade e laços comunitários.

Juliana Siqueira de Lara

Introdução

Este capítulo se debruça sobre o tema das práticas de cuidado de crianças. A partir de uma pesquisa de campo com enfoque etnográfico com crianças de 5 a 12 anos, moradoras de uma comunidade urbana da cidade do Rio de Janeiro, buscou-se compreender as práticas de cuidado das crianças e quais os elementos abrangem e mobilizam em termos de ações, afetos, valores morais e relações com outras pessoas. Especificamente, o capítulo tratará das práticas de cuidado realizadas pelas crianças durante os trajetos nas ruas da comunidade onde vivem – uma localidade de classe popular atravessada por disparidades sociais e cujos laços comunitários são marcados por proximidade, ajuda mútua e também por conflitos relacionais. O fenômeno das práticas de cuidado está sendo entendido aqui como as práticas que as crianças assumem na relação com outras pessoas, de forma regular ou esporádica, como de ajuda, de reconhecimento das dificuldades do outro, de desempenho de tarefas por outras pessoas, de manutenção de um ambiente favorável e de palavras de incentivo. As crianças, por visões tradicionais e dominantes da infância, são aquelas que se encontram na posição de receber o cuidado e não de exercê-lo. Propomos investigar esse fenômeno que tensiona tais visões e explicita uma realidade ainda pouco estudada em profundidade na literatura dos estudos da

infância, embora muito presente na vida de crianças especialmente localizadas em contextos de países do sul do globo (COLONNA, 2012; HUNLETH, 2017; DAY, 2017; HERNÁNDEZ, 2019; BALAGOPALAN, 2021).

Apoiamo-nos em uma compreensão de infância situada, contextualizada e imersa em processos histórico-sociais e relações de poder e desigualdade que a produzem e são, também, produtos das ações das crianças no momento de suas vidas. Entendemos que tanto as crianças quanto os adultos contribuem relacionalmente no processo e na reprodução da vida e da cultura (CASTRO, 2002; 2013). Ao pesquisarmos com crianças moradoras de um contexto periférico de uma metrópole brasileira, parece-nos importante situar que nosso campo é atravessado por questões e problemas compartilhados por outras localidades do Hemisfério Sul do globo, cujos processos sociais são marcados por experiências de colonização – em alguns países, de escravidão – e por se situarem em uma ordem global de exploração política, econômica e social que as circunscrevem como a periferia do globo (CASTRO *et al*, 2021). Tais particularidades têm impactos em como as crianças de tais contextos estão situadas e articuladas com as marcas culturais, históricas e políticas de onde vivem e em como constroem os seus cotidianos na companhia e interdependência dos adultos. Dessa maneira, o estudo das práticas de cuidado de crianças num contexto periférico brasileiro também tensiona os modos como saberes vigentes e homogêneos sobre a infância são legitimados muitas vezes sem serem questionados.

Os resultados e discussões deste capítulo fazem parte de uma investigação mais ampla sobre o agir responsável de crianças¹, cuja principal pesquisa de campo que originou este trabalho ocorreu no segundo semestre de 2019

¹ Esta pesquisa é parte do meu doutorado em andamento, sobre o tema do agir responsável de crianças como prática de cuidado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e orientado pela professora Lucia Rabello de Castro.

e início de 2020, antes do início da pandemia da Covid-19. Nesse período, realizamos observações-participantes, de duas a três vezes por semana, dentro de uma escola pública municipal onde as crianças estudavam e também pelas ruas da comunidade onde moram. Entendemos que o uso das observações participantes nos aproxima do enfoque etnográfico enquanto metodologia que oportuniza e privilegia a aproximação do que dizem, sentem e fazem as crianças (JAMES, 2001), embora reconheçamos, assim como Pires (2007), que a aplicação de outras técnicas de pesquisa se faça muitas vezes necessária e bem-vinda. Em nosso trabalho, a permanência dentro da instituição escolar nos ajudou a criar os primeiros laços de confiança e proximidade com algumas crianças, que nos passaram a convidar para andar com elas pela comunidade após a saída da escola. A experiência de “andar junto” com as crianças nos espaços públicos da comunidade nos possibilitou viver momentos de maior interação e vinculação com elas e, também, de aproximação com a experimentação das crianças pelos trajetos e ruas, como se dão as relações entre elas, com o território e com os adultos de sua vizinhança. Durante esses trajetos, foi possível entender que muitas crianças assumem o papel de cuidadoras umas pelas outras e se relacionam ativamente com a rede comunitária a qual pertencem.

A comunidade onde realizamos a pesquisa de campo é localizada em um morro da zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, vizinho de uma das grandes e principais favelas da cidade, e cercado por largas avenidas, terminais rodoviários e centros empresariais e turísticos. Em contraste com a grande movimentação que a cerca, o Morro – forma com que a localidade é chamada pelas crianças e demais moradores – caracteriza-se por transmitir uma experiência quase bucólica, onde poucos carros circulam no local, os ônibus não entram, o principal meio de transporte são as motos, as ruas são de paralelepípedos e o comércio é pequeno. Com uma população em ascendência de

326 habitantes, que residiam em 104 domicílios (IBGE, 2010), a disposição das moradias e a sociabilidade estabelecida no Morro se caracterizam por uma proximidade física e relacional entre os moradores, que normalmente se conhecem, se ajudam e, também, estão atentos às dinâmicas familiares uns dos outros².

A apresentação da nossa discussão está dividida da seguinte maneira: primeiramente, abordamos de que forma o lugar, enquanto território, não fornece simplesmente um pano de fundo no qual as práticas de cuidado são desempenhadas e sim, faz parte da condição espacial de sociabilidade que pode produzir o cuidado e é produzido por este relacionalmente; e, depois, vamos apresentar os resultados levantados em nosso trabalho de campo com as crianças pelas ruas da comunidade, divididos em duas etapas: a primeira debate, a partir de duas situações do campo, as práticas de cuidado imersas nas relações de crianças parentes pelas ruas do Morro; a segunda apresenta como o cuidado se insere entre as crianças e a rede comunitária adulta da localidade.

Lugar, cuidado, proximidade e saber local compartilhado.

O saber ou o conhecimento sobre dado lugar é considerado o pré-requisito para várias estratégias de conexão entre pessoas e entre pessoas e o próprio lugar (BARNETT et LAND, 2009; TRONTO, 2007; ESCOBAR, 2001). Um dos aspectos ressaltados na literatura acerca do cuidado é que ele retira o sujeito de uma reclusão individualizada e o coloca diante do outro e suas necessidades (TRONTO, 1998). A definição de cuidado que nos aproximamos aqui é aquela proposta por Joan Tronto e Berenice Fisher, de que o cuidado

2 Faz-se importante dizer que, nos últimos anos, a violência local, caracterizada por trocas de tiros e invasões policiais, aumentou muito e é motivo de muita tensão na região. Dessa forma, embora o Morro se apresente como um local cujo bucolismo nos chamou a atenção, a violência crescente na localidade tem trazido muita inquietude e apreensão às crianças e adultos quanto aos perigos que podem correr nas ruas.

[...] é uma atividade da espécie que inclui tudo o que fazemos para manter, continuar e reparar nosso ‘mundo’ para que possamos viver nele o melhor possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso ambiente, todos os que procuramos entrelaçar em uma complexa teia de sustentação da vida (FISHER et TRONTO, 1990, apud TRONTO, 1998, p. 15).

Um dos pontos que se destacou no “andar junto” com as crianças é que a comunidade onde vivem se apresenta como uma “comunidade proximal”, onde habitações são construídas proximamente umas das outras, as relações entre as pessoas são estreitas e, em alguns casos, de bastante intimidade. Essa proximidade parece evidenciar os laços das crianças com outras pessoas, como amigos, vizinhos e parentes, e também explicita os inconvenientes e conflitos presentes nessas relações. Em estudos acerca do cuidado, da responsabilidade e do lugar, o tema da proximidade geográfica entre pessoas é discutido de forma diferente, ora a proximidade podendo contribuir para que ações de cuidado e solidariedade ocorram nas relações, ora sendo apresentada como produtora de rivalidade, passagens a atos de violência e agressão.

Santos (1996) é um dos autores brasileiros que aposta na contiguidade, isto é, a proximidade entre as pessoas, como o fundamento da solidariedade. Para esse autor, o que possibilitaria reconstituir um território a partir de mosaicos – porque o território para ele é sempre dado como mosaico – seria o que ele chama de “acontecer solidário”. A noção de solidariedade utilizada por ele é encontrada em Durkheim e, em sua conotação, trata-se de chamar a atenção para a realização compulsória de tarefas comuns, mesmo que o projeto não o seja. Em contraposição ao acontecer solidário, o autor nomeia o “acontecer hierárquico”, “resultante das ordens e da informação provenientes de um lugar e realizando-se, como trabalho, em um outro” (SANTOS, 1996, p. 36). Se para o “acontecer solidário” a proximidade é colocada como o fundamento da solidariedade, no caso do

“acontecer hierárquico” as relações são mais pontuais. Além disso, para ele, no primeiro caso, “a co-presença é uma causa ou um efeito da ação” (SANTOS, 1996, p. 36) e é criada mais horizontalmente nas relações.

Já para um outro grupo de pensadores, a proximidade não é necessariamente uma condição para as práticas de cuidado e também se questiona de que forma o cuidado pode se combinar com uma extensão do espaço geográfico e para pessoas diferentes de si mesmo (BERNETT et LAND, 2007; SILK, 2004). Um dos argumentos levantados por esse grupo é o de que as práticas de cuidado requerem certo grau de distância e separação para as pessoas terem condições de ouvir e reconhecer as expressões de necessidade vindas de outros e, dessa forma, a proximidade poderia vir a ser um inconveniente. Zizek (2014) também discute que o outro próximo pode ser um “intruso traumático” (ZIZEK, 2014, p. 49) que, com o seu modo de vida diferente, perturba-nos, retira-nos do nosso eixo e a sua aproximação pode dar origem a uma reação agressiva que visa afastar o incômodo intruso. Zizek nos diz que uma atitude de “compreensão mútua” deve ser complementar à atitude de “não ficarmos no caminho uns dos outros”, mantendo uma distância apropriada ao elaborar um “código de discrição” em nossas relações sociais (ZIZEK, 2014, p. 49). Tal “código” é localizado fortemente em certos países europeus, os quais são criticados, justamente, por sustentarem certa alienação da vida social. Para Zizek (2014), em tais lugares, ainda que se viva ao lado de outras pessoas, o que se faz no dia a dia é ignorá-las. Para o autor, uma dose de alienação do outro, a partir da distância, torna-se indispensável para uma coexistência pacífica, sendo não um problema e sim, uma solução para o convívio social.

Embora o Rio de Janeiro seja uma cidade cujas construções de condomínios dispostas por apartamentos separados ou casas engradadas estejam em ascensão, boa parte da população da cidade carioca vive em territórios cujas disposições físicas de moradia são caracterizadas pela proximidade. As

comunidades urbanas cariocas, enquanto aglomerados habitacionais construídos sem planejamento urbano ou sanitário pelo Estado, são um dos exemplos que expressa claramente a disposição territorial marcada pela proximidade geográfica de suas habitações. Dessa forma, podemos nos perguntar até que ponto o “código de discricção” europeu, citado por Zizek ao falar da conduta social encontrada em algumas cidades europeias, parece-nos viável e apropriado para as condições culturais, geográficas e relacionais que possuímos nesta cidade brasileira. Na localidade onde realizamos a pesquisa, especificamente, a proximidade física e relacional entre os moradores nos pareceu uma característica impregnante e nos perguntamos em que medida essa proximidade se relaciona com o saber que as crianças constroem e compartilham acerca do lugar onde vivem e com a produção de práticas de cuidado pelas ruas da comunidade. A seguir, traremos a discussão de nossos dados recolhidos no trabalho de campo.

“Só sei que responsabilidade é uma coisa beeeeem chata!”: satisfação e fardo nas relações de cuidado entre crianças e parentes pelas ruas da comunidade.

“Lalá, vai pra calçada!”; “Lavínia, desce daí!”; “Olha pros lados, Lavínia!”. Essas são algumas das frases ditas por Caio, com 11 anos, à sua irmã Lavínia, com 5 anos, nos trajetos de casa para a escola e da escola para a casa em que presenciamos pelas ruas da comunidade. Na localidade estudada, é muito comum as crianças percorrerem seus trajetos pelas ruas na companhia de irmãos, primos e sobrinhos, sendo, na maioria das vezes, uma das crianças da família – normalmente a mais velha – quem assume a posição de cuidadora³ das outras pelas ruas, como visto em outras pesquisas realizadas em espa-

3 A palavra “cuidadora” está sendo utilizada por nós e não foi uma palavra que surgiu no campo, pelas crianças ou adultos. Dos nossos participantes, ouvimos expressões que diziam de “crianças que tomam conta”, “cuidam” e “olham” por outras crianças nas ruas.

ços periféricos de centros urbanos (FERNANDES, 2011; COLONNA, 2012; SOUZA, 2020; UGLIONE, 2020). Em alguns casos, a posição de cuidadora se tratava de uma atribuição familiar, onde o filho ou a filha mais velha eram escolhidos/a para cuidar das crianças mais novas ao longo dos trajetos. Pelas ruas da comunidade, as atribuições das crianças mais velhas normalmente são as de não deixar as mais novas irem para o meio da rua sem olhar se estão vindo carros ou motos, dar as mãos para elas caso precisem, levar suas mochilas caso não consigam carregá-las, não as deixar correr sem atenção, mantê-las seguras e chegar na hora combinada, tanto na escola quanto em casa.

Foi possível observar que ser nomeado/a pela família a ser o/a cuidador/a de demais crianças é sentido pelas crianças de forma ambivalente. Ora sentem que essa atribuição lhes guarda um lugar de confiança, reconhecimento e importância dentro da família, ora sentem que tal atribuição é um fardo por envolver demandas que não necessariamente querem exercer e também riscos iminentes das ruas que lhes exigem atenção ao outro e ao ambiente. Como veremos, também, as relações entre as crianças estão marcadas pelo poder que uma tem pela outra, no exercício da autoridade, mas as suas posições não são fixas, podendo também as crianças mais novas assumirem certo poderio sobre as mais velhas. Abaixo iremos compartilhar duas relações entre crianças familiares em que tais aspectos se evidenciam.

Pesquisadora: E o que você achou dessa mudança de ser você quem leva a Lavínia e não mais o seu irmão a te levar, Caio? - eu perguntei ao menino enquanto a sua irmã caminhava mais à frente pelas ruas do Morro.

Caio: Achei melhor, porque aí eu não preciso ficar perto do meu irmão, nem do meu pai e nem da minha mãe!

P: É mesmo? E como é estar perto deles?

C: Ah, eles ficam muito mandões, eu não gosto disso não!

P: O seu irmão mandava em você?

C: Ele gostava de ficar falando: “Vai pela calçada... Vai por aqui, vai por ali”. Eu não gosto disso não! Eu sou mais agitado, bem melhor agora que meu irmão não tá por perto.

P: E o que o seu irmão fazia com você não é parecido com o que você faz

com a sua irmã agora?

C: Não! Comigo ela só tem que ir pelo lugar certo e andar rápido.

P: Igual é o lugar certo?

C: Ir pela calçada. A diferença é que agora eu acho melhor. Eu acho mais maduro... fica bem melhor sem o meu irmão.

P: Ah, é? Como é isso de você achar mais maduro?

C: É que eu me sinto mais responsabilizado. Tipo, você cuidar de si próprio e prestar atenção nas coisas. Tipo... isso é responsabilidade.

[...]

[Extrato do Diário de Campo]

No trecho da conversa acima, vemos que há uma repetição e continuidade das práticas de cuidado desempenhadas na família de Caio. Embora o menino não reconheça tal repetição, se antes, era o seu irmão mais velho que o mandava ir para a calçada, agora é Caio quem cobra isso de Lavínia, sua irmã mais nova. O fato de Caio ter experimentado, com o irmão, como é cuidar de alguém mais novo pareceu ser importante para o menino saber, através do exemplo e incentivo, como agir com Lavínia pelas ruas. Dessa maneira, há um saber que se compartilha entre as crianças da família, em que as posições vão mudando conforme a idade e o conhecimento que se tem sobre determinadas práticas vai sendo transmitido uns aos outros através da experiência vivida e partilhada. Podemos dizer que o aprendizado de Caio sobre como cuidar de Lavínia não é uma forma espontânea ou inata de aprender como cuidar, mas, como disse Tassinari (2015) acerca da aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras nas atividades produtoras da família, trata-se “de um recurso cultivado e estimulado” (TASSINARI, 2015, p. 169).

Além disso, caminhar sem receber ordens diretas de seu irmão mais velho parece evocar certa satisfação em Caio. Ele diz se sentir “melhor”, “mais maduro” e mais “responsabilizado” por cuidar de si próprio e ter que prestar atenção nas coisas das ruas. Ser responsabilizado por seus pais parece significar algo importante para ele, que passa a ser investido de atribuições e de

confiança por parte de sua família a desempenhar determinadas práticas de cuidado. O menino passa a ocupar, assim, um lugar diferenciado não apenas para a irmã Lavínia, como também para os seus pais que lhe confiam o cuidado da irmã e de si próprio.

O menino também evoca em nossa conversa uma posição de aparente liberdade e independência em comparação à época em que estava subordinado aos mandos do irmão. Chamamos de “aparente”, pois, na medida que o menino é responsabilizado a cuidar de sua irmã, as suas ações e atenção ficavam majoritariamente voltadas para isso durante o percurso. Em nossas caminhadas, o menino normalmente fazia os trajetos conversando e brincando com colegas, mas se mantinha atento a sua irmã, a seus passos e atitudes em grande parte do tempo. Num dia em que andávamos em grupo, Lavínia tropeçou pelas ruas e Caio riu da situação, numa atitude espontânea. Na mesma hora, passou uma senhora por perto, que parecia o conhecer, e disse: “Ela é pequena, não ri da sua irmã”. Logo em seguida, o menino parou de rir e sua feição ficou séria, como se tivesse feito algo que não deveria. Nesse sentido, não estar sob vigilância de seu irmão lhe dá mais liberdade, mas, por outro lado, ter que ficar atento aos cuidados de sua irmã também condiciona e determina de certa maneira as suas ações e postura pelas ruas.

Por parte de Lavínia, na maioria das vezes, a irmã mais nova parecia aceitar com facilidade o que o seu irmão dizia, mesmo quando desejava imitar as brincadeiras dele, como pular de degraus e subir em árvores, por exemplo. Entretanto, ainda que o menino mais velho seja designado pelos pais a ocupar a posição de cuidador, pudemos notar que a menina também reproduzia certas expressões de ordem para ele quando o via fora da calçada, por exemplo. Além disso, em dada situação em que Caio falou um palavrão nas ruas, Lavínia logo disse: “Caio, não pode falar palavrão! Se falar de novo, eu vou contar pro papai!”. Esta situação mostrou um trunfo importante de Lavínia:

demonstrar que também tem um poder na relação com o seu irmão diante de seus pais. Dessa forma, as posições das crianças podem se alternar, sendo as mais novas também passíveis de desempenharem um papel de poder sobre as mais velhas na relação direta entre elas (DAHLBLOM *et al*, 2008; COLONNA, 2012).

Imprevistos, riscos e desobediências que envolvem a prática de cuidado foram citados por Fernanda, com 11 anos, na relação com seus dois sobrinhos, de 4 e 5 anos, filhos de uma de suas irmãs mais velhas. Para a menina, ter que levar os sobrinhos para a escola é algo que ela considera, em suas palavras, “beeeeem chato”. Fernanda é a filha caçula de sua mãe, possuindo dois irmãos mais velhos e duas irmãs mais velhas, e mora com mais seis pessoas em sua casa. A rotina de Fernanda envolve ir sozinha estudar de manhã na escola, voltar para almoçar em casa e, logo em seguida, ir para a escola novamente para levar os seus dois sobrinhos, que estudam no turno da tarde na mesma instituição. O percurso da escola até a sua casa e vice-versa demora em torno de 15 minutos a pé e foi a sua irmã, mãe dos sobrinhos que mora em uma casa em frente a sua, quem pediu que Fernanda levasse as crianças mais novas ao colégio. “E se você não levar os seus sobrinhos, o que acontece?”, eu perguntei uma vez a ela. E a menina respondeu: “Aí a minha irmã vai falar: ‘Ah, então tá bom, então não me pede mais nada que eu não vou fazer pra você!’”. Fernanda sinaliza que há um laço de reciprocidade (DAY, 2017) em sua família, em que, mesmo não querendo, ela ajuda a sua irmã, pois em dado momento pode precisar também ser ajudada.

A atribuição “chata” dada por Fernanda à atividade de cuidar de seus sobrinhos pelas ruas está associada ao calor do espaço público, ao esforço que é carregar o material escolar de seus sobrinhos e, também, de ter que fazê-los obedecerem-na. Em suas palavras: “É chato, porque quando tá calor eles ficam andando devagar e eu não chego logo em casa” [...] “E ter que fi-

car levando a mochila da Maria, levando a mochila do João, levar o casaco deles... Às vezes, levar até o que eles não querem levar pra escola eles me obrigam a levar. Aí só de pensar [...] já me dá dor nas pernas!”. Em outro momento, a menina associa a ação de levar os seus sobrinhos para o colégio à palavra responsabilidade e se diferencia dos mais novos a partir disso. Ela diz: “Tipo, responsabilidade é se você está andando com uma criança menor de idade, você tem que prestar atenção sempre aonde ela tá e tem que fazer ela obedecer... Só sei que responsabilidade é uma coisa beeeem chata!!”. A fala da menina se assemelha ao que discutimos acima acerca da suposta liberdade que Caio tem ao levar a sua irmã mais nova sem a supervisão de seu irmão mais velho ou adulto. Ter um lugar de maior responsabilidade na família e cuidar de outras crianças sem a supervisão de nenhum adulto pelas ruas implica no fato de a própria criança ter que estar atenta aos possíveis perigos das ruas e também às atitudes dos mais novos, que nem sempre querem obedecer.

As crianças de nossa pesquisa que ocupavam a posição de cuidadoras demonstraram essa ambivalência quanto ao que sentiam ao ocupar tal posição. Em um primeiro momento, as crianças demonstram satisfação por serem nomeadas por suas famílias, que as consideram responsáveis por desempenharem determinadas atividades e se inserirem em certas relações. A demonstração de satisfação parece se relacionar com a qualidade do pensamento de seus familiares adultos em casa e do poder de autoridade presente na relação com irmãos ou outras crianças parentes (WEISNER et GALLIMORE, 1977). Com a rotina, a obrigatoriedade, o cansaço e as desobediências das crianças cuidadas pelas ruas, as crianças cuidadoras também expressam queixas sobre tal posição, considerando-a chata, cansativa ou até um fardo, assim como em outros estudos (COLONNA, 2012; DAY, 2017). É possível reconhecer que o risco iminente de acontecer alguma coisa perigosa pode sujeitar as crianças cuidadoras a uma dupla pressão, tanto pelas crianças que estão sendo cuida-

das, quanto pelos adultos que lhes confiaram o cuidado (COLONNA, 2012).

“Esse povo é muito intrometido!”: vigilância e complementaridade tensa nas relações com a vizinhança adulta.

As práticas de cuidado realizadas na relação das crianças com a vizinhança adulta se evidenciaram como uma construção coletiva atravessada por conflitos e que também questionam os lugares sociais tradicionalmente direcionados às crianças. Em nossos trajetos com elas, vimos que as crianças são convocadas a ajudar os seus vizinhos adultos, que pedem as suas contribuições para resolverem problemas em suas casas, cuidarem de animais domésticos, pedem sugestões, e as próprias crianças se autorizam a dar conselhos para os mais velhos pelas ruas através do que nos parece ser uma rede de apoio e confiança construída coletivamente com elas. Como veremos, muitos dos adultos desta localidade se posicionam como pessoas que “olham” pelas crianças e com quem o núcleo familiar de cada uma pode contar, ao relatar às mães ou demais responsáveis algumas notícias e situações envolvendo as crianças. Mas isso não quer dizer que a relação com os vizinhos adultos seja de completa harmonia ou satisfação.

Em um dos trajetos presenciados por nós, uma das meninas, com 12 anos, que estava no grupo de crianças que acompanhamos após a escola saiu em direção a casa de um colega, no qual ela estava muito aborrecida. Ela pula o portão da casa de seu colega, começa a gritar pelo seu nome e quando o menino deixa uma fresta entreaberta, a menina começa a tentar lhe dar tapas e pontapés pela abertura. Nesse momento, além do grupo de crianças que estava conosco, que parou para ver e rir da cena, um casal de senhores se aproxima e olha atento também para o que acontecia, como em uma posição de “vigias” das crianças. Ao verem o casal de senhores, a menina e as outras crianças param de gritar e começam a andar para longe da casa

do menino que queriam encontrar. O casal de moradores que estava parado observando as crianças vai embora e a menina reclama: “Esse povo é muito intrometido, gosta de se meter na vida dos outros!!”. “Que povo?”, eu pergunto. “Esses vizinhos fofoqueiros!”, ela diz em tom queixoso se referindo ao casal. Outro menino, com 9 anos, ouviu a menina reclamar dos vizinhos e também se queixa comigo: “Eu odeio gente fofoqueira, tia. Eu odeio!”. E, na sequência, continuou: “Tem uma mulher vindo ali que contou pra minha mãe que eu estava indo lá pro King Kong [parque de diversão fora da comunidade]”. Ao ser perguntado o que tinha achado disso, ele nos diz: “Ah, ela fica contando um monte de mentira e a minha mãe ontem quase me bateu. Sorte que eu fugi pra rua”.

A partir dessas situações, é possível afirmar, assim como Pretto (2015), Hernandez (2019), Leavy et Szulc (2021), que passar muito tempo em espaços públicos, demonstrando autonomia em suas ações, não significa que as crianças estejam em completa liberdade, uma vez que estão sob o reconhecimento, olhar e os cuidados de outras pessoas que compartilham laços de parentesco, amizade ou vizinhança com suas famílias. No percurso narrado por nós, o olhar “vigilante” do casal de adultos que observa as crianças querendo entrar na casa do colega nos pareceu dizer de uma certificação por parte dos mais velhos de que o que as crianças estavam fazendo não causaria nenhum dano a elas, especialmente ao menino que estava dentro da casa. A mulher adulta que relata para a mãe do menino de 9 anos que o viu indo ao parque longe da comunidade parece apontar para a mesma posição. Tal prática parece se configurar como uma rede de apoio para as mães que trabalham fora do Morro, cujos filhos e filhas ficam sozinhos em casa, e querem ter notícias de como as crianças estão se comportando pelas ruas e se estão bem. Esse fenômeno demonstra que as crianças são olhadas e cuidadas não apenas por seus núcleos familiares, mas também por essa

“família estendida” que é a sua vizinhança comunitária.

Essa rede comunitária em que os adultos da vizinhança “olham” pelas crianças parece se transmitir e ser compartilhada com elas, que também assumem posições de cuidadoras para com os adultos ao redor. Em um dos trajetos percorridos com as crianças, paramos numa das esquinas para elas cumprimentarem uma senhora idosa que estava com dois filhotes de cachorros. As crianças brincam com os cachorros, conversam com a senhora e descobrem que ela está precisando de ração para os animais, mas o mercado mais próximo está com os preços muito caros. Uma das meninas do grupo pergunta se pode dar um conselho a senhora, que consente, e a menina diz para senhora que conhece um local onde os preços são bem mais baratos. Após nos despedirmos dessa situação e continuar o trajeto, somos interpeladas por uma vizinha dessa mesma menina com um pedido inusitado. Ao nos aproximarmos de sua casa, a sua vizinha nos cumprimenta e grita por seu nome do alto da janela de sua casa, que fica em frente da casa da menina. A vizinha grita para escutarmos: “Oi Maria! Oi!! Você ainda não veio ver a gata pra mim, né?”. Maria: “Ixi, é mesmo! Eu posso ir agora!” A menina vira pra mim e justifica: “É que eu vou ver se encontro a gatinha dela, que está miando e a gente não sabe onde ela tá”. Depois dessa fala, quando menos espero, a menina deixa a sua mochila comigo, atravessa a rua, pula um alto portão de ferro e entra em uma casa, que parece estar fechada e abandonada já há algum tempo. A senhora que a chamou mora na casa ao lado da casa fechada e espera ansiosa pelo retorno da menina que tinha pulado os portões da casa abandonada. Depois de alguns minutos, Maria pula o portão de volta para rua e diz para a senhora: “A sua gatinha está com os filhotinhos debaixo de um entulho. Ela tá protegida e deve estar quentinho ali.” A vizinha responde, muito agradecida, ainda do alto da sua janela, enquanto a menina expressa satisfação por ter ajudado a sua vizinha a saber o que se passava com o seu animal de estimação.

Essas situações narradas nos ajudam a pensar quais os elementos se inserem nas práticas de cuidado das crianças para com a vizinhança adulta. Podemos dizer que a posição dos adultos e os valores morais de reciprocidade e ajuda mútua existentes na comunidade têm papéis importantes no posicionamento das crianças. É possível dizer que as ações das crianças não se produzem a partir de uma autonomia individual concernida e fechada ao universo infantil. O que vimos é que as práticas de cuidado com a vizinhança se inserem na teia social e moral dessa localidade específica, sendo a relação com os adultos da vizinhança marcada por interdependência e uma “complementaridade tensa” (SZULK, 2019). Entendemos que esta é uma relação de complementaridade na medida que tanto as crianças quanto os adultos se produzem subjetivamente na relação, sendo o cuidado praticado tanto pelas crianças quanto pelos adultos. A relação, além de complementar, é tensa, pois não é uma relação de completa harmonia e pacificação, uma vez que os conflitos, os incômodos e aborrecimentos se fazem presentes quando há fofocas, intromissões ou julgamentos. O que nos parece importante destacar é que essas relações de cuidado entre as crianças e a vizinhança adulta também são atravessadas por ambivalência de afetos e posições, e estão intimamente ligadas a um aprendizado partilhado e vivido coletivamente nesse grupo social estudado. É com os adultos de sua vizinhança proximal que as crianças aprendem, ensinam e praticam os modos de estar e cuidar pelas ruas da comunidade (COLONNA, 2012; PRETTO, 2015; SZULK, 2019).

Considerações Finais

Neste capítulo evidenciamos aspectos que estão presentes em práticas de cuidado assumidas pelas crianças na relação com outras crianças parentes pelas ruas do Morro e, também, com a vizinhança adulta que as cercam. Primeiramente, podemos dizer que a mobilidade urbana das crianças pelas ruas

da comunidade estudada se constituiu um importante elemento para a percepção que as crianças produzem sobre o lugar, seus moradores, códigos locais e valores morais (CASTRO, 2004; FARIAS et MULLER, 2017; UGLIONE, 2020). Ao saírem da escola e da relação mais hierarquizada com os adultos desse ambiente institucional, as crianças revelam outras posições sociais que não as de alunas e alunos, e desafiam concepções vigentes de que as crianças seriam apenas objeto de cuidado dos adultos. Nesse grupo social estudado, vimos que é muito comum as crianças andarem na companhia de outras crianças e serem elas próprias as pessoas que assumem o cuidado por outras crianças. Em tais relações, discutimos que normalmente as crianças mais velhas de cada família é que são designadas por seus pais a ocuparem a posição de cuidadoras de seus irmãos/primos/sobrinhos/as pelas ruas do Morro. A diferença de gênero das crianças envolvidas nas práticas de cuidado pelas ruas não pareceu determinar posições e sim, a diferença de idade entre elas.

A posição de cuidadoras é assumida de forma ambivalente e variável pelas crianças (COLONNA, 2012). A ambivalência se apresenta na medida que essa posição gera satisfação às crianças cuidadoras, por serem reconhecidas por seus pais em uma relação de confiança e de certo poder na relação com as crianças cuidadas, ao mesmo tempo que gera também cansaço e fardo, a depender do contexto e do risco envolvido na situação em que estão. A natureza variável de tais posições se revela na medida que nem sempre a criança mais velha é quem assume a posição de cuidadora, podendo a mais nova também ocupar tal posição de forma mais esporádica pelas ruas.

Destacamos, também, que o pacto normativo presente em tais relações se associa à lógica da reciprocidade, onde as crianças esperam receber recompensas, seja em forma de reconhecimento, afeto ou uma posição privilegiada em casa, e também chegam a articular que elas próprias podem precisar de ajuda e afazeres dos parentes em outros momentos.

Na relação com a vizinhança adulta da comunidade, vimos que as práticas de cuidado são compartilhadas em uma teia social atravessada por ajuda mútua, intromissão na vida familiar uns dos outros e também conflito, um elemento considerado inerente às relações envolvendo cuidado (TRONTO, 1998). As crianças são notadas, “olhadas” e reconhecidas pelos moradores que acabam por se intrometer em suas vidas ao mesmo tempo que o fazem com intenções de cuidarem das crianças, querendo evitar que elas se machuquem ou se metam em “confusão”. A geração mais nova, por sua vez, também assume a posição de quem ajuda, reconhece e se intromete na vida de adultos vizinhos. É uma relação marcada também pela lógica da reciprocidade, ajuda mútua, e conflitos, pois vemos que não é uma relação harmoniosa por completo e sim, apresenta tensão e chateações. Em relação a tal aspecto, chama-nos atenção o contraste da relação de vizinhança produzida na localidade estudada para aquela produzida em outros locais, onde as relações sociais são, em geral, impessoais, superficiais, segmentárias, caracterizadas pelo encontro de um outro “difuso” ou “sem rosto” (DELGADO, 2007, p. 188). Aquilo que orienta as práticas urbanas de algumas cidades europeias, por exemplo, como o “código de discricção”, exposto por Zizek (2014), o princípio da “não interferência” ou a “desatenção cortês”, pautada por Ervin Goffman (apud DELGADO, 2007), parecem não se aplicar a realidade do Morro. Diante da formação comunitária marcada pela proximidade, as crianças sentem como se não tivessem o “direito à indiferença”, como se não fosse possível estar pelas ruas sem serem olhadas e possivelmente reconhecidas, especialmente por adultos que relatam alguns acontecimentos às suas mães e pais. Dessa forma, as práticas de cuidado exercidas pela vizinhança adulta para com as crianças se embebem de uma certa dose de intromissão em suas vidas e, como efeito do compartilhamento de tais vivências, as crianças parecem

também assumir tal postura “intrusiva”, como nos exemplos em que dão conselhos sem serem demandadas ou entram na casa fechada de vizinhos que não estão no local na hora.

Dessa forma, a relação entre as práticas de cuidado de crianças e o lugar onde vivem se apresenta extremamente imbricada. São as condições sociais, históricas e de subsistência dessa comunidade, juntamente com a proximidade e os valores morais construídos ali, que promovem a teia social na qual as crianças compartilham o cuidado com os adultos. A posição cuidadora das crianças parece desafiar tanto as teorizações que concebem as crianças enquanto seres ainda incapazes, cujas responsabilidades de cuidado recaem sobre os adultos somente, como também as teorizações que concebem as crianças enquanto agentes autônomos individuais, uma vez que as suas práticas se dão na relação interdependente com os adultos que as cercam e não de forma independente. As práticas de cuidado desempenhadas pelas crianças também colocam luz na natureza não romantizada em que o cuidado se insere, uma vez que o conflito é um aspecto inerente dessas práticas. Além disso, concordamos com Tronto (1998) que reconhecer o papel das práticas de cuidado na criação de ligações e relacionamentos ao longo da vida pode nos fornecer uma forma de repensar algumas das maneiras pelas quais agora parecemos incapazes de lidar com a vulnerabilidade humana, uma questão que atinge não apenas crianças de contextos periféricos do globo e, sim, a todos nós.

Referências Bibliográficas

BALAGOPALAN, S. Precarity and the question of children’s relationalities. **Childhood**, v. 28, n. 3, p. 327–332, 2021.

BARNETT, C. et LAND, D. Geographies of generosity: beyond the ‘moral turn’. **Geoforum**, Oxford, v. 38, n. 6, p. 1065–1075, 2007.

- CASTRO, L. R. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.
- CASTRO, L.R. **A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- CASTRO, L.R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- CASTRO, L.R. *et al.* Apresentação. *In*: CASTRO, L.R.(Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, teoria e pesquisa desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: Ed UFBA, 2021.
- COLONNA, E. “**Eu é que fico com a minha irmã**”: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, 2012.
- DAHLBLOM, K.; HERRARA, A. R.; PEÑA, R., & DAHLGREN, L. Home Alone: Childrens as Caretakers in León, Nicaragua. **Children & Society**, p. 43-56. 2008.
- DAY, C. Children and young people as providers of care: perceptions of caregivers and young caregiving in Zambia. *In*: HORTON, J. *and* PYER, M. **Children, Young People and Care**, edited by John Horton and Michelle Pyer, p. 144-158, 2017.
- DELGADO, M. **Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles**. Barcelona: Anagrama, 2007.
- ESCOBAR, A. Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization. **Political geography**, v. 20, n. 2, p. 139-174, 2001.
- FARIAS, R.N.; MULLER, F. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar, 2017.
- FERNANDES, C. “**Ficar com**”. Parentesco, criança e gênero no cotidiano. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antro-

pologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

HERNÁNDEZ, M. C. Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. **Runa**, v. 40, n. 2, p. 93-111, 2019.

HUNLETH, J. **Children as caregivers: the global fight against tuberculosis and HIV in Zambia**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

LEAVY, P; SZULC, A. Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. **INDIANA**, v. 38, n. 1, p. 79-101, 2021.

PRETTO, Z. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na ilha de Santa Catarina (2010-2014)**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SANTOS, M. O lugar: encontrando o futuro. **Revista de Urbanismo e Arquitetura**, v. 4, n. 1, 1996.

SILK, J. Caring at a distance: gift theory, aid chains and social movements. **Social & Cultural Geography**, v.5, n.2, p. 229-251, 2004.

SOUZA, A. **O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 311p., 2020.

SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. **RUNA**, archivo para las ciencias del hombre, v. 40, n. 1, p. 53-63, 2019.

TASSINARI, A. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

TRONTO, Joan C. An ethic of care. **Generations: Journal of the American Society on Aging**, v. 22, n. 3, p. 15-20, 1998.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, p. 285-308, 2007.

UGLIONE, P. **Infância (d)e rua ser criança em lugares-outros**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 199 p., 2020.

WEISNER, T. S. et GALLIMORE, R.G. *My brother's keeper: Child and sibling caretaking [and comments and reply]*. **Current anthropology**, v. 18, n. 2, p. 169-190, 1977.

ZIZEK, S. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014.

Criar, saber, transformar: o brincar enquanto foco de pesquisa com crianças ao sul de Moçambique

Marina Di Napoli Pastore

Introdução

Este texto é parte da pesquisa de Doutorado intitulada “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique” (PASTORE, 2020), apresentado durante o CRIAS Extra-muros no ano de 2020. O objetivo deste trabalho é apresentar a compreensão das crianças moçambicanas sobre o brincar e suas relações, como atividade significativa para elas e como possibilidade de transformações e reinterpretações de mundos possíveis e horizontes imaginativos (CRAPANZANO, 2005).

Ao entender a complexidade que as culturas e sociedades abordam e lidam com as crianças, juntamente com a infância a qual fazem parte, é necessário buscar para além do óbvio. O óbvio, em contextos de estudos sobre as crianças em África é pelo viés da falta, das negatividades, das doenças, da pobreza, dos conflitos, enfim, das crianças vivendo em situações de extrema dificuldades e/ marginalizadas. A negação das diferenças e diversidades, tanto nos contextos como nas relações traçadas e marcadas pelo colonialismo e as guerras, parece permanecer ainda atualmente, seja nas políticas seja nas formas de se pensar e trabalhar com as crianças em Moçambique (ABEBE, OFOSU-KUSI, 2016; IMOH, 2016).

Num momento em que se tem falado, nas diversas áreas do conhecimento, na criança enquanto ator social e agente do seu processo e do modo como vai organizando e produzindo sua vida, através de inter-relações e produções próprias e coletivas, me parece inoperante e, de certo modo, desumano, não escutar as crianças e observar suas criações na constituição do que é essa criança e do seu ser sócio-histórico-cultural (FANON, 1980; CABRAL, 2007).

Nesse sentido, parece pertinente referir às pluralidades de infâncias, apontando para a coexistência de diferentes mundos, ou universos. Isto se fez, nesta pesquisa, a partir de estudo etnográfico multisituado (MARCUS, 1995) de longa duração, pautado em referenciais que percorrem a experiência e entendimentos apreendidos dialogicamente.

Considerando que as noções e estudos recentes vêm argumentando que os modos de compreender e retratar a infância nunca foram estáticos, a pesquisa em que este texto foi baseado buscou também um conjunto dinâmico de práticas, crenças e tempos, em que o brincar, enquanto uma das atividades significativas das crianças, foi mote de múltiplos sentidos e pluriversos entre infâncias e crianças desde o sul de Moçambique, nas 3 comunidades que seguem: Matola A, Mabotine e Nhandlovo, com crianças entre os 5 aos 17 anos, a partir da declaração dos próprios envolvidos no processo, que se consideravam como crianças, e da legislação vigente no país.

Este texto assume, portanto, a necessidade de reconhecimento da pluralidade presente no campo da infância com seus universos possíveis, em que o brincar foi considerado como atividade principal e foco do estudo.

Caminhos da pesquisa: metodologia

A pesquisa etnográfica ocorreu durante os anos de 2014 a 2018, com o objetivo de repensar os modos como as crianças e suas realidades, a partir de

contextos específicos, integram práticas diversas, compreendendo suas ações como fundamentais nos processos singulares, coletivos, comunitários, e que os saberes locais, junto aos culturais e sociais permeiam os modos de vida infantis e suas criações. A etnografia permitiu buscar o brincar e a construção dos saberes como um dos meios de perpetuação e produção cultural, da qual a criança não é apenas agente ativo, mas sujeito social, consciente e que cria, no brincar e na brincadeira, formas de estar, transformar, transcrever e traduzir o meio ao qual habitam.

Pensar a etnografia com crianças é um modo de produzir não apenas dados, mas teoria. Grosfoguel (2019) defende que “os diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do sul dentro do norte” (GROSFOGUEL 2019, p. 76). Portanto, pensar as crianças moçambicanas em seus contextos, a partir das suas formas de brincar e, assim, produzir saberes e cultura é decolonizar o pensamento, as teorias e as formas de agir com elas, produzindo conhecimentos e práticas em diálogo.

O cultural deve aparecer no cerne dos discursos e pesquisas com crianças e infâncias, colocando um ponto importante sobre sentidos e significados que dão lugar às experiências e existências, com crenças e costumes, valores, símbolos e significados, em que os espaços da vida vão se reproduzindo nos gestos, nas relações e nas atividades rotineiras; no mundo da alienação; no espaço do banal, na rotina e na mediocridade; mas também na existência social, no micromundo social e em um espaço de resistência e de possibilidade transformadora (CARVALHO, 2005). No caso das crianças, olhar para as infâncias pelo viés da cultura é perceber, também, as relações que estabelecem entre si e as formas de ações sociais que constroem na vida cotidiana, em espaços-tempos contextualizados (BORBA, 2007; BARROS, MARIANO,

2019).

A etnografia integra este trabalho não somente como metodologia, mas como parte teórica e fundamental da produção de dados, sua análise, sua constante reflexividade e produção também teórica (PEIRANO, 2014). Junto à etnografia, outros métodos foram também empregados, na busca de um maior entendimento sobre o brincar: fotografia, desenho, vídeo, entrevistas não estruturadas, entrevistas semiestruturadas e conversas informais.

No percurso e na análise dos dados, muitas crianças mostraram e defenderam o brincar como a principal categoria apresentada para a manutenção do seu posicionamento como crianças e defesa desta atividade. A construção das cenas e narrativas transcritas abaixo são os modos de composição escrita apresentados, pluralizando o texto e os campos de aproximações, valorizando vozes e olhares plurivocais (CANEVACCI, 2013; BARROS, MARIANO, 2019).

Brincar e suas interfaces: entrelaçando imaginação, liberdade e criatividade

Sildolfe, 13anos, gostava de desenhar. Certo dia, resolveu um desenho e disse que pintaria as crianças de arco-íris. Ao ser questionado do porquê das cores, ele disse “ah, se somos alegres! Quando brincamos ficamos assim, vivos. Não sentes alegria no corpo, tia Marina? Podemos ser todas as cores que quisermos” (Caderno de Campo 4, 2018). Na fala das crianças, no entendimento dos adultos e mesmo nas próprias leis e programas, o brincar é o que aparece como marca principal e que coabita as inúmeras vertentes que constituem o que é ser criança em Moçambique, abarcando cores múltiplas e possibilidades plurais.

Quando as crianças brincam, numa mescla entre fazer e criar, elas colorem as vivências e agregam sensações às experiências, produzindo muitas

formas de ser, estar, construir, (re)inventar, imaginar. Do mesmo modo que há diversas formas de se entender o que é a criança em cada um dos contextos, há formas distintas de entender e concretizar o brincar: na construção dos brinquedos, nas relações entre seres materiais e imateriais, humanos e não humanos, nas imagens e cenas cotidianas, entre outros.

Diversos eram os momentos em que as crianças se misturavam com o ambiente, faziam da paisagem cenários e, juntando materiais considerados de desuso, criavam coisas. Uma destas passagens, tão corriqueiras, se deu em um dos dias de pesquisa de campo na Matola A, em meados de 2014. Sentados no chão do quintal da casa à frente, alguns meninos conversavam entre si. Embaixo da sombra da única árvore ali presente, Carlos (12 anos) movimentava as mãos e os demais acompanhavam com os olhos. Em suas mãos, sacos de plástico preto iam se juntando e ganhando forma – “estou a fazer chingufu”, dizia.

Os meninos menores, concentrados naquilo que era feito, não tinham participação direta na sua construção, mas ali estavam, juntos, em relação com o acontecido. Um dos meninos mais velhos resolveu que também tomaria para si as atenções e, num movimento rápido, subiu na árvore acima, dando amplitude e movimento dançante à sombra que se formava ali. Carlos não tirava os olhos dos plásticos que, cada vez mais juntos, formavam um círculo; os demais revezavam os olhares entre os atores.

- Me dá lá corda, disse Carlos, enquanto Délcio (14 anos) a sua frente, entregava-a.

- Tem que amarrar, falava Carlos, reafirmando em voz alta os movimentos que ia fazendo.

Brincar era, ali, um momento para além do que acontecia no presente: envolvia toda uma lógica anterior, de construção individual e conjunta, para que pudesse acontecer.

As cordas coloridas, de restos de coisas descartadas, iam criando forma junto àquilo que ia se construindo. Os plásticos rasgados e seus pedaços recolhidos do chão, envoltos com as cordas gastas de algo que já havia sido útil anteriormente tomaram novas formas, juntos em uma esfera sólida. A criação esférica rolava o chão, enquanto os meninos tentavam dribles e passes. Começava ali o futebol com o *chingufu*, a bola feita em alguns minutos (Caderno de Campo 2, 2014).

A construção da bola, a partir de materiais que foram descartados e ressignificados, fazia parte do dia a dia das crianças e de seus momentos brincantes, não apenas nas áreas urbanas, mas também na área rural. Em Nhandlovo, por exemplo, as crianças procuravam pelos plásticos descartados e amarravam com “cordas” que elas mesmas faziam com fibras das árvores, transformando as matérias-primas disponíveis em peças-chaves para a construção de brinquedos, como a bola, que ali recebia outro nome: *puri*. Construir brinquedos fazia parte dos momentos do brincar.

Ao referir a uma infância moçambicana, ou as infâncias africanas, de maneira geral, o que se tem é a imagem de uma infância “roubada”, em que o brincar não permeia o cotidiano ou, quando faz parte, é geralmente em e pela falta: de brinquedos, de oportunidades, de lugar para acontecer. A construção do *chingufu* representa a possibilidade de transformar o mundo em uma coisa que se brinca.

Quando as crianças juntam sua criatividade, liberdade e possibilidades de criação e imaginação, misturadas a conhecimentos tantos, criam, constroem e (re)inventam formas de brinquedos que não são os convencionais numa esfera globalizada, capitalista e eurocentrada (ou norte-americana), mas que estão presente no cotidiano das crianças moçambicanas que participaram deste estudo.

Outros materiais eram utilizados nas criações: restos de elástico, plás-

ticos coloridos, restos de tecido, pedaços de vidro encontrados pelo caminho, pedras, caniço¹, sacos de arroz, pneus, garrafas *pet*, cabos de vassoura, entre outros. As crianças construía carrinhos, pipas, gangorras; inventavam vestuários, faziam desfiles de moda, criavam cenários... Cantavam e produziam instrumentos, se apresentavam, brincavam. A música e o riso, partilhados e imbricados em si, partiam de uma apropriação cultural e da formação de elementos de identidade coletiva, produzidos e recriados pelas crianças em seus espaços de expressão e de significados.

Em seus modos de criar, as crianças trazem a experiência do improviso no qual a prática se desenrola, segundo Ingold (2012) não como uma conexão ou relação entre uma coisa e outra, mas ao longo de linhas ao qual as “coisas são continuamente formadas” (INGOLD, 2012, p. 27). A construção dos brinquedos e a relação que as crianças iam criando com aqueles momentos estavam intrinsicamente ligados ao brincar e aos modos como iam construindo e compartilhando noções de valores, significados, gestos, sentimentos, trocas, saberes, partilhas e normas sociais ligados à cultura em que se inserem e aos contextos que habitam.

Em cada aventura vivida pela criança, deve haver entusiasmo. “Sem entusiasmo não há vida” (CASA REDONDA, 2013, p. 32), e eram nas vivências que as crianças iam desenvolvendo forças e ideias para as criações e produções. Em um dos dias de pesquisa de campo, em 2017, Félix (16 anos), Manelito (11 anos), Omilton (12 anos) e Cris (10 anos) estavam reunidos no quintal da casa de vó Clemência, com diversos materiais espalhados sobre o chão: fundo de uma caixa de som antiga (cortiça), fios velhos, peças giratórias, pilhas, vidro, chave de fenda pequena, porcas, elásticos e peças para rosquear. Questionados sobre o que viria dali, responderam: “vamos montar

¹ Caniço é um dos principais materiais de construção das casas em Moçambique. Caniço são varetas de espécies vegetais como bambu e outras (Carvalho, 2019).

um carrinho de controle remoto”.

Utilizando um caderno como medida, os meninos iam marcando na parte de cortiça as medições necessárias para os encaixes das peças, através da observação a olho nu; as trocas das informações, feitas em changana, reforçavam os modos como acreditavam que funcionaria cada peça.

Félix furava e girava as peças, enquanto Manelito observava. Os quatro meninos iam, juntos, conduzindo o processo de construção. Félix era quem coordenava o grupo, enquanto Manelito observava mais. Segundo eles, aprenderam a montar o carrinho em casa, com a ajuda de Daimo (13 anos).

Os meninos furavam a cortiça, giravam uma das peças. Rosqueavam e desrosqueavam. Faziam finalizações e lixavam as peças giratórias, desgastadas e enferrujadas pelo tempo, envelhecidas. Logo em seguida, dispersaram-se, indo cada um a uma atividade: ir à escola, cozinhar, jogar bola.

No dia seguinte, voltaram à montagem. Mesclando a construção e a preparação do chá que tomariam, os meninos revezavam entre aquecer a água e apertar peças, partilhando os saberes, mesmo em silêncio. A observação e o colocar as mãos em cada material era um modo de ajuda mútua e trocas que as crianças iam desenvolvendo ali.

Félix lixava e batia as peças. Uma das principais peças era o dínamo, chamada por “dina” entre eles.

- Tá a ver isso aqui? É um dina... Dizia Félix

- Dina?

- *Yah*. Do Dvd... - Parou e coçou a cabeça, e então completou – parece que estou a esquecer de uma coisa...

Félix se levantou e foi lá para fora. Voltou com duas rodas de algum carrinho antigo, e algumas tampas de garrafas pet, que seriam usadas para serem as rodas dos carrinhos. Retornou para o quintal, pegou um pedaço longo e fino de ferro, e o quebrou. Com uma pedra, foi lixando o ferro,

deixando-o o mais liso possível. Apanhou as tampinhas, furou-as no meio e encaixou um metal fino, favorecendo o movimento giratório delas.

- Agora sim, temos roda! Exclamou ele.

Manelito se juntou a ele, e passaram a montar as peças no carro.

- Isso aqui é pra fazer as rodas do carro girar – dizia Félix, enquanto Manelito segurava uma peça circular, denteada, que seria colocada na base do carro. Félix ia falando para Manelito as peças ao mesmo tempo que falava para si mesmo, reafirmando as especificidades de cada uma delas e os modos de fazer.

O processo do carrinho foi longo. Os meninos chegavam, sentavam, conversavam. Escolhiam as peças, posições, modos de construir. Com a base montada, foram testar os fios, pilha e o dina. O protagonismo era, dessa vez, de Manelito e Omilton.

Com o fio encostado na pilha por uma ponta, e no dina com a outra, os meninos foram testando até que o dina girasse, produzindo corrente elétrica para seu funcionamento.

Com o dina funcionando, os meninos juntaram a pilha de um lado e o elástico do outro, que ficava preso a pecinha da engrenagem de plástico branca que fazia as rodas girarem. Os meninos tinham, naquele momento, a base do carrinho pronta e funcionando.

Daimo (13 anos) chegou em seguida, e ficou surpreso com a evolução do carrinho. Os meninos disseram “é dele o carrinho”, iniciando um diálogo de suas ideias:

- Esse controle remoto vi na escola secundária; é uma coisa de ciências, aprendi como fazer esse controle remoto. Você faz com sei lá mais o que, mas eu fiz com garrafa. Mas esses fizeram com chinelo – disse Daimo, trazendo aqui um elemento novo: aprendeu a fazer o controle na escola, durante uma aula de ciências.

- Você gosta de construir coisas?

- Gosto de construir brinquedos, disse ele. Brincar é uma diversão de criança. Porque, quando você é criança, você se diverte muito, conhece outras brincadeiras, pra quando crescer, não vai ter mais dificuldade, de educação e... E... Só isso aí. Brincando, aprende a não estragar a felicidade dos outros. E aprender a construir outras brincadeiras.

Em sua fala, Daimo traz reflexões que ultrapassam o construir, e que vão para um lugar do entendimento do brincar como formação de identidade, de valores, de conhecimentos e de trocas que seguirão também para a vida adulta. Para o filósofo Ghandi Piorsky, as crianças brincantes se tornam também adultos brincantes, que cooperam com as crianças e com os demais (ENSINANDO, 2015). Daimo abarca uma noção de solidariedade coexistente no ato do criar os brinquedos, e o papel dos saberes adquiridos também na vida escolar como fonte de inspiração para a construção do brincar.

As crianças afirmavam que “tudo vira brinquedo”, e era no brincar que os encontros aconteciam: entre as crianças, com os espaços, com os materiais. Em locais em que há diversas faltas, a improvisação é um modo de habitar o mundo e com ele estar conectado.

Diversos pontos aparecem nesta construção: habilidades em física, mesmo sem ter conhecimento da ciência enquanto matéria e da sua aplicação; dinâmica de ensino-aprendizagem a partir das experiências, em relações horizontais e de compartilhamento de saberes; relações intergeracionais e compartilhamento das experiências. Há também uma criatividade empírica junto a um desejo de transformar e criar para poder brincar, entendendo que o brincar consegue ultrapassar as verdades estabelecidas de formas lógicas e racionais.

Observar e compreender o brincar e as relações das crianças para além das faltas é possibilitar um mundo de artefatos e de vivências de existir. Um dos exemplos pode ser pensado com William Kamkwamba, em “o menino que

descobriu o vento”. William era um menino de 13 anos, morador do povoado de Wimbe, no Malawi, e que projetou a construção de um moinho de vento, que acionava uma bomba para captar água do solo e poder regar as plantações daquele povoado, que sofria com a seca de 2001. A história, baseada em fatos reais, é uma ponte para pensar a aplicação dos conhecimentos e inteligências que as crianças têm e pensar, do nosso lado, como mediamos a possibilidade de existirem (MENINO, 2019).

A construção do moinho de vento por William, e do carrinho e dos controles por Daimo, Manelito, Omilton e Félix abarcavam conhecimentos adquiridos a partir de uma necessidade, movidas por demandas específicas, mas que criaram vida a partir de observação e criatividade. Quando as crianças fazem, criam, interpretam e traduzem os saberes e desejos adquiridos, passam a alcançar esferas de conhecimentos que transpassam os ensinamentos escolares, e que permeiam e transcendem os traquejos da vida. (ENSINANDO, 2015; MENINO, 2019).

O momento da criação era também do encontro e da relação. Relação entre as crianças, entre pares, intergeracional e entre as crianças, os objetos e materiais disponíveis: o construir dos brinquedos permitia, também, a relação entre as crianças de diferentes idades e a continuidade de um cuidado, perpetuando sentidos pra além de suas responsabilidades.

Mais do que as trocas materiais, havia aquelas imateriais, da qual o contato com o vento e a sabedoria do tempo dos ventos chegando era peça-chave no soltar o papagaio. As trocas e relações que as crianças criavam, mantinham e reinventavam eram constantes ali.

Era comum encontrar as crianças brincando nos espaços abertos, livres e soltos das comunidades e povoados. Entre as casas, nos quintais, nas ruas, onde houvesse gente, onde fosse isolado. Havia cantos que só as crianças conheciam; se fosse adulto, ou não sabia chegar ou parecia que o acesso não

era permitido. Conhecer lugares, principalmente os de brincar, era uma das apostas das crianças.

Percebo que há, nessas interações, movimentos culturais que ultrapassam os entendimentos de cultura como algo voltado apenas ao comportamento humano, como afirma Pires (2010) ao citar Ingold (2000), mas que tem uma relação de desenvolvimento através das histórias de relações com outros seres vivos e não-vivos, a partir do ambiente em que se encontram e por aquilo que as rodeiam, na contramão de uma ideia de socialização infantil, na qual o conhecimento é imposto à criança, mas de um fazer ao mesmo tempo em que se faz.

Lenna Bahule(2019) defende a relação da natureza com a formação da pessoa moçambicana, da qual as crianças são parte integrante. A natureza, segundo ela, “diz respeito a tudo que nos envolve: religião, modos que somos criados, identidade. E nos modos do brincar, e como acontece, também” (LENNA BAHULE,2019 n.p). O brincar nunca acontecia isolado de onde estava inserido: era nos espaços que ganhava palco. O brincar movia a criatividade, a construção e a deslocamento de cenários...

Nas relações com as paisagens, as crianças encontravam as referências através do brincar, como as relações com processos históricos, sociais, geográficos, culturais e de expressões que só eram possíveis a partir das vivências e experiências.

Vó Clemência (avó de Félix), 63 anos, ao contar uma passagem de sua infância, relacionou o brincar das crianças em Nhandlovo e o cultivar a terra: “criança anima vir à machamba². Começa a cavar, cavar, cavar. Aprende a gostar da terra, da maçaroca, da semente. Vê a planta crescendo, anima. Coração vai enchendo de coisa boa. Para estar na machamba tem que ter coração” (Caderno de Campo 3, 2018). A realidade de muitas crianças da região era

² Termo em *changana* para referir à plantação.

retratada naquela fala: desde cedo iam às machambas com os pais ou avós, conhecendo a natureza, a terra, os modos de fazer e de plantar, que constituíam parte do seu ser e estar ali.

A relação com a *machamba* envolvia questões de outras ordens também: as relações com os seres não vivos e espirituais. Antes de entrar nas *machambas*, as crianças e adultos pediam licença e proteção aos donos da terra, ancestrais, numa relação de respeito ao passado e presente. Natureza e espiritualidade coabitando as vivências das crianças, em comunhão e forma de construção de valores, mediados pelo brincar.

Eram nos espaços da natureza, no rio de diversos tipos e lugares, que muitas coisas do brincar surgiam: as crianças construíaam barcos e apostavam corridas, permitiam os movimentos e o ir-e-vir que era restrito em espaços outros, os corpos que viravam outras coisas e se banhavam, lutavam, realizavam tarefas e brincavam... O contato com a natureza, principalmente em Nhandlovo, permitia às crianças vivências distintas das que viviam nas áreas urbanas, onde a competitividade e as individualidades pareciam ganhar mais vida que a solidariedade e a coexistência de seres.

Além das *machambas*, todos os lugares tinham um rio. Em Nhandlovo, era no rio que as coisas aconteciam, que as pessoas se encontravam, lavavam suas roupas, em que os animais bebiam água, que as crianças brincavam e inventavam brincadeiras, que a vida ia, aos poucos, ganhando espaços... Vô Bento, 72 anos, disse: “rio é o lugar do encontro. Das águas, dos ventos. É no rio, menina, que a vida corre. Nunca ouviste isso?” (Caderno de Campo 1, 2018).

O respeito pela terra era o mesmo pela água, que levava também ao respeito aos espíritos e às pessoas que passaram por lá em momentos passados: “tem que respeitar”, diziam os meninos. Quando as crianças demonstram cuidado aos antepassados e às terras, é também um entendimento de harmonia e de relação de forças diversas existentes, que transformam o cotidiano, sendo que

o brincar está permeado por elas. Respeitar os antepassados, enquanto tradição cultural, era aqui reinventada pelas crianças, a partir do que lhes era disponível e acessível, mas mantendo um processo sócio-histórico presente.

Respeitar os antepassados, enquanto tradição cultural, era aqui reinventado pelas crianças, a partir do que lhes era disponível e acessível, mas mantendo um processo sócio-histórico presente. No livro Ombella (2014), Ondjaki traz essa relação entre seres vivos e não-vivos e os modos como, ao ser chateada, Ombella, a Deusa da chuva, chorava e se entristecia, podendo ofertar uma chuva amena ou mesmo tempestades aos povos, e isso variava conforme seu grau de emoção. Quando as crianças demonstram cuidado aos antepassados e às terras, é também um entendimento de harmonia e de relação de forças diversas existentes, que transformam o cotidiano, sendo que o brincar está permeado por elas.

Iatxongwine era a forma como as crianças se referiam ao rio, palavra que o nomeava em matsua. O brincar no rio era, então, mais que o rio em si: era tudo que envolvia o ir e vir, os percursos, as relações que as crianças estabeleciam, as trocas, as relações com os espaços e ambiente, com seres ancestrais e com alimentos, as referências e a língua. Vó Clemência dizia que isso era “tradição landi”:

- Tradição landi, da nossa terra, é respeitar a terra e os espíritos que ali vivem e que dali cuidaram e ainda cuidam...

A questão espiritual e o convívio com um mundo dos não-vivos são muito presentes nas comunidades, sendo que as crianças entendem e incorporam de jeitos outros o modo de seguir a partir dessa coabitação de mundos e seres (HONWANA, 2002).

Compreender a fala de Vó Clemência e a relação das crianças era entender que tradição landi permite as trocas entre crianças e os mais velhos, numa mesma lógica e com o mesmo cuidado nas relações, em que o respeito

é quem guia os encontros; é tradição landi acreditar nas crenças e contos, sem perder a inocência e coerência que existem nas relações adversas, de alteridade e de coabitações de mundos, num entendimento de que os universos e paisagens são mais do que a lógica racional, eurocêntrica, explica; é tradição landi respeitar a natureza, os animais, a terra; é tradição landi ensinar as crianças os ensinamentos e cuidados todos, sem tirar delas a riqueza e delicadeza de ser criança, de brincar e de correr. É ser humano nesse mundo que vai, aos poucos, nos ensinando o contrário... (Caderno de Campo 2, 2018).

Brincar na e com o meio, do modo como os meninos brincavam em Nhandlovo, era um estado de ser em comunhão, associando diversos elementos. E se, ao brincar, as crianças estivessem cravando suas pegadas no mundo? Mundo este permeado pelo ambiente e pelos seres vivos e não vivos que elas se relacionavam... As crianças iam construindo referências através das habilidades e percepções nos espaços, em que a vivência e o referencial só eram possíveis pela experiência de um corpo naquele espaço, com aquelas sensações (ONDJAKI, 2008; CADERNO DE CAMPO 1, 2017; BAHULE, 2019).

A partir dos fluxos e contrafluxos, as crianças iam transformando aquilo que as rodeava. Imoh (2016) discute as noções de infância dentro de espaços micro e macrosociais dos quais são as brincadeiras que também nos permitem adentrar e olhar os universos e aspectos que buscam essas crianças quando trazem, em suas brincadeiras, as noções relacionadas às comidas, utensílios, os papéis assumidos, os materiais utilizados e transformados. Brincar e transformar, respeitando os elementos e seres, é estar conectado também às realidades que as permeavam, em diversas frentes.

Muitas eram as transformações que as crianças faziam, do mesmo modo que eram os elementos e paisagens com os quais brincavam: água, terra, fogo, animais, frutas, flores, plantas, vento... O meio tem sua potência dada nos lugares em que a pesquisa ocorreu, numa interação bem próxima do

brincar e das crianças que, ao encontrar a imaginação propiciada pelos elementos naturais que cercam as crianças, é potencializada, gera conhecimento e, quando compartilhado, floresce.

Talvez seja este o momento, então, de se refazer as imagens das crianças a partir de e em suas paisagens, contextualizadas em temporalidades e espaços-tempos atuais, em que as suas imagens também possam agregar o brincar e as brincadeiras, as relações com a natureza e as relações enquanto formas de produção, perpetuação e transformação cultural, que digam de imagens de crianças no século XXI, do qual o brincar é uma das imagens, de recortes, das crianças e de seus fazeres, naqueles espaços, lugares e relações, possibilitando a criação de novas histórias e (re)criando memórias.

Considerações finais³

Quando as crianças criam ações e formas de fazer, a partir daquilo que elas conhecem ou se tornam conhecidas pelas experiências vivenciadas, elas exercem sua participação e cidadania enquanto sujeitos sociais e criam formas de partilhar suas vozes, pontos de vista e da vida social e coletiva, não apenas pelo diálogo, mas também pelos ritmos, passos, gestos; quando as crianças criam dinâmicas e levam o pesquisador aos espaços em que o brincar ocorre ou pode ocorrer, elas não apenas integram os estudos, mas se tornam participantes ativos e ativamente criativos de suas próprias narrativas, integrando e construindo dados, teorias e formas de se pensar e conduzir a pesquisa que estejam alinhadas com seus modos de vida (MYERS, 2010).

É preciso criar espaços para que as teorias que abordem os estudos das infâncias em África englobem questões do brincar, de transformar e criar,

³ Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos durante o mestrado (2013-2015) e doutorado (2016-2020), e a bolsa de doutorado sanduíche (2018-2019) durante o período de estudos e pesquisas. O financiamento foi essencial para a realização deste trabalho.

tecer e reviver. Abrir espaço para a imaginação e a criatividade das crianças e também dos pesquisadores. É preciso construir outros modos de ir além das margens e realizar travessias que tenham foco principalmente no brincar, num entendimento sobre suas capacidades tanto de ação quanto de abstração, no fazer desua imaginação e o faz-de-conta e de sua realização. Ecologia, reciclagem, linguagens diversas, ritmos, gestos. E tantos outros aspectos do brincar quevalem a ressalva para estudos futuros e caminhos dos estudos das infâncias. Talvez pesquisa deva ser mais como o brincar. Desde o sul de Moçambique e além.

Referências Bibliográficas

ABEBE, T.; OFOSU-KUSI, Y. *Beyond pluralizing African childhoods: Introduction*. **Childhood**, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3. p. 303-316, 2016 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568216649673>.

ALANAMU, T.; CARTON, B.; LAWRENCE, B. *Colonialism and African Childhood*. In: SHANGUHYIA, M.; FALOLA, T. (Eds.). **The Palgrave Handbook of African Colonial and Postcolonial History**. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

BARROS, D. D.; MARIANO, E. C. Experiências que tangenciam o (in)visível e a mobilidade: etnografias em diálogo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento Diálogo em Educação**, Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007.

CABRAL, I. (2007). Digerir o passado: rituais de purificação e reintegração social de crianças – soldado no sul de Moçambique. **Antropologia Portuguesa**, Coimbra, v. 22/23, p. 133-156.

CANEVACCI, M. **Sincréтика**: Explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. Tradução Helena Coimbra Meneghelo. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

CARVALHO, R. D. **Lavra**. Poesia reunida 1970/2000. Lisboa: Cotovia, 2005.

CASA REDONDA. **Uma experiência em educação com crianças**. São Paulo: Livre, 2013.

CRAPANZANO, V. Horizontes imaginativos e o aquém e além. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 363-384, 2005.

ENSINANDO pela natureza: **seminário criança e natureza** (XIII). [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo (37min55s). Publicado pelo canal Alana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9T3kTAfPns&feature=youtu.be>.

FANON, F. **Em Defesa da Revolução Africana**. Tradução Isabel Pascoal. Portugal: Sá da Costa, 1980.

GROSGUÉL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 55-78. (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2019.

HONWANA, A. **Espíritos vivos, tradições modernas**: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no Sul de Moçambique. Maputo, Moçambique: Promédia, 2002.

IMOH, A. T. D. (2016). *From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa*. **Childhood**, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 455-468, ago, 2016.

INGOLD, T. **The perception of the environment**. Essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de matérias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun, 2012.

- MARCUS, G. E. *Ethnography in/off the World System: The Emergence of MultiSited Ethnography*, **Annual Review of Anthropology**, 24, p. 95-117, 1995.
- MYERS, M. *'Walk with me, talk with me': the art of conversive wayfinding*. **Visual Studies**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 59-68, 2010.
- (O) **Menino que descobriu o vento**. (2019). Direção: Chiwetel Ejiofor. Reino Unido; Malawi: Netflix. 113 min., son., color.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez, 2014.
- PASTORE, M. N. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil, 2020.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 50, n. 1. p. 225-270, 2010.
- ONDJAKI. **Quantas Madrugadas tem a Noite**. Maputo: Ndjira, 2008.

Infância(s), resistência e cultura: recorte de uma pesquisa sobre e com crianças do e no campo

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza
Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Introdução

Nos campos teóricos da Pedagogia (ROCHA,1999), Antropologia (COHN,2005) e Sociologia da Infância (ALDERSON, 2005), têm-se evidenciado importante compromisso ético-metodológico com as crianças. Tais campos propõem pesquisas não apenas *sobre* as crianças, mas também *com* elas, considerando seus pontos de vista, significações e interpretações dos fenômenos estudados.

Suas investigações têm confirmado que a co-participação de crianças nas pesquisas científicas são profícuas, pois reconhecem o direito de participação social das crianças e buscam refletir sobre seus objetos de estudo de forma mais completa, uma vez que levam em conta as perspectivas adultas e infantis também.

Assim, frisamos que, nessa mesma direção, a pesquisa apresentada neste texto buscou reconhecer e valorizar as experiências das crianças que vivem numa comunidade localizada na área rural do município de Campina Grande/PB. Olhamos para alguns aspectos que compõem as culturas infantis das crianças do campo, considerando suas relações com a Educação Infantil.

Neste artigo, em específico, apresentamos a conclusão de que as crianças com as quais realizamos a investigação, de fato, se constituem como

sujeitos de cultura e resistência a partir dos seus modos de ser no campo. Para isso, estruturamos o artigo em duas seções: na primeira, expomos aspectos ético-metodológicos da pesquisa e, na segunda, apresentamos alguns resultados obtidos.

Uma pesquisa sobre e com crianças do e no Cariri paraibano

O recorte que trazemos neste artigo advém da investigação que realizamos a nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), intitulada “*Educação Infantil do e no Campo: como a Pré-escola vê e vive as culturas infantis?*” (SOUZA, 2020).

O desejo de realizar a pesquisa surgiu de inquietações produzidas em nós enquanto professores e pesquisadores comprometidos com as crianças do campo, suas infâncias e seus processos educativos. Expressamos nossos incômodos a partir de algumas questões: Quais são as práticas culturais das crianças do campo nos vários espaços em que elas se constituem, sobretudo junto às suas famílias? As práticas pedagógicas vivenciadas por elas na Educação Infantil, consideram seu pertencimento cultural quanto às suas vivências nos espaços rurais? Tais práticas consideram a especificidade da Educação Infantil, no que diz respeito à concepção de criança, conforme apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009)? A identidade da escola do campo é reconhecida como está indicado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/DOEBEC (BRASIL, 2002)?

Diante das indagações apresentadas, buscamos compreender *como a Pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças de 4 e 5 anos de idade que residem na área rural*. Nessa direção, tivemos como principal objetivo *analisar se e como os agentes de uma instituição de Educação In-*

fantil situada no contexto rural veem e vivem, por meio de suas práticas e concepções, as culturas infantis das crianças da Pré-Escola.

Para tanto, apoiamo-nos nos estudos da Pedagogia e Antropologia da Infância e, de forma mais aprofundada, na Sociologia da Infância (ROCHA, 1999; COHN, 2005; ALDERSON, 2005), campos teóricos que reconhecem a potência e dinâmica das crianças e a infância como categoria social construída pelas próprias crianças a partir de suas relações entre si, com os adultos e as coisas do mundo. Também nos referendamos em marcos legais da Educação Infantil e da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2009).

No que se refere às questões ético-metodológicas (MACHADO, 2019), realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e caráter etnográfico. Conforme já destacamos, também se configurou numa investigação *com* crianças (ALDERSON, 2005). Buscando alcançar nosso objetivo principal, elencamos como instrumentos para produção de dados a observação, entrevista, roda de conversas, desenhos infantis, videograções e fotografias. Para análise dos dados, fizemos uso da Triangulação de dados (DENZIN; LINCOLN, 2006), que nos possibilitou compreender o fenômeno investigado a partir de diferentes ângulos.

Participaram do estudo 15 crianças, 7 pais de crianças, 1 diretor, 1 professora e 2 funcionários da instituição de Educação Infantil. A proposta de pesquisa, além de ter sido apresentada à Secretaria de Educação do Município de Campina Grande/PB (SEDUC) e ter recebido a anuência da mesma, também foi apresentada a todos os possíveis sujeitos de pesquisas: crianças, famílias e agentes que trabalham na instituição. Todas as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus pais e/ou responsáveis e demais participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando e auto-

rizando suas participações na investigação. A pesquisa foi aprovada pelo parecer de número 3.176.143 do Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde CEP/CONEP.

Na próxima seção, apresentamos resumidamente alguns resultados apontados pela pesquisa.

Crianças e Educação Infantil do e no campo: as culturas infantis como instrumento de resistência

Inicialmente, buscamos observar o grupo de crianças na instituição educacional, ouvi-las durante as rodas de conversa e considerarmos as representações que expressaram em seus desenhos. Também, visitamos as residências de cinco das 15 crianças participantes, com o intuito de nos aproximarmos e conhecermos suas vivências cotidianas no contexto da comunidade onde residem, intentando mapear aspectos que compõem as culturas infantis locais.

Subjetividades e singularidades das crianças do campo: quando o singular e o genérico se cruzam

Um primeiro dado que nos ficou visível foram as subjetividades e singularidades das crianças no que se refere a algumas especificidades que constituem seus modos de ser e estar na comunidade. O que nos levou a reforçar a ideia apontada por Prange e Brangagnolo (2012), quando reconhecem que, assim como existem diferenças entre o modo de ser das crianças e dos adultos, também existem peculiaridades que tornam as crianças diferentes umas das outras, mediante suas próprias subjetividades e características dos grupos sociais e culturais dos quais fazem parte.

Percebemos, por exemplo que, ao brincarem, as crianças desenvolviam tipos de brincadeiras com materiais e jeitos de brincar com algumas

características bastante específicas. Observamos que as crianças possuem o hábito de brincar de construir e cuidar de pequenos roçados ou lavouras, cuidar de animais, montar mini currais nos quais “prendiam” bois e cavalos de brinquedo, transformar elementos da natureza em bonecos, bonecas, animais etc. Além disso, observamos dois outros aspectos relevantes que compõem os modos de brincar das crianças do e no campo: espaços e tempos.

As crianças, geralmente, optavam por brincar em lugares amplos, nos quais podiam se movimentar com maior liberdade do corpo e inventar maiores possibilidades de brincadeiras. Elas nos revelaram o quanto gostavam de brincar no terreiro- área externa que fica em frente das casas do campo - em contato direto com o chão, plantas, flores, gravetos, o ar, etc.

Quanto ao tempo do brincar, percebemos que existia o hábito de, após chegarem da escola, almoçarem, dormirem um pouco e, após acordarem, brincar livremente por várias horas. O tempo destinado ao brincar não era curto, apesar de ser regulado pelos pais.

A natureza no cotidiano das crianças do campo

Também identificamos a intensa vinculação das crianças com a natureza. Durante as rodas de conversas, ao falarem sobre suas predileções alimentares, elas dialogaram sobre alimentos industrializados, mas, de modo mais recorrente e implicado, sobre fruteiras e frutas cultivadas na região. Também conversavam com entusiasmo sobre atividades que envolvem o cuidado de animais da pecuária, além de demonstrarem conhecimentos sobre insetos, plantas e outros elementos da natureza. Os desenhos elaborados de maneira livre, também nos mostraram que as crianças possuem saberes sobre a pecuária e a agricultura.

Figura 5 - Desenho de Mércia (4 ANOS)



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Figura 6- Desenho de Sílvio (4 ANOS)



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

No desenho produzido por Mércia¹ (4 anos), ela representou o céu, sua casa, uma borboleta, uma flor e um fio marrom que conecta a borboleta à flor. Ao nos apresentar seu desenho, ela nos explicou que desenhou o fio marrom, pois “as borboletas gostam de flores, porque elas comem uma coisinha doce que tem na flor” (Anotações de campo, 2019).

¹ Utilizamos pseudônimos quando nos referimos às crianças, como forma de preservar suas identidades.

No desenho de Sílvio (4 anos), há representações gráficas de alguns animais e situações que fazem parte do seu cotidiano em família. Ele desenhou dois bois dentro de um cercado, um terceiro boi correndo e um outro parado, um poço do qual se retira água e uma máquina de moer capim. De acordo com ele, o desenho representou o sítio onde vive.

Além disso, durante nossas visitas às casas das crianças no contraturno escolar, presenciamos diversas situações nas quais elas interagem na e com a natureza.

Figura 7 - Gabriel e o lago localizado atrás de sua casa



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Figura 8 - Renan brincando com seu boi predileto



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Tais eventos por nós observados e analisados, nos levaram a compreender que a vinculação das crianças com os elementos da natureza não ocorre de maneira sazonal. Pelo contrário, o contato diário que elas possuem com a natureza, fazem parte de um conjunto de experiências produzidas por elas e também produtoras delas.

Sabores de uma cultura infantil do e no campo

Outro aspecto que compõe as culturas das crianças participantes da pesquisa refere-se a forte vinculação com a cultura alimentar local, especialmente, com frutas como imbu, acerola, manga e outras. A seguir, apresentamos duas imagens que ilustram essa realidade.

Figura 9 - Júlia colhendo acerolas



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Figura 10 - Diogo colhendo imbus



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2019)

Destacamos que, tanto a aceroleira apresentada na imagem 5, quanto o imbuzeiro, que consta na imagem 6, estão localizados nos quintais das casas das crianças. Fato revelador não só da proximidade delas com as frutas e fruteiras, como também dos conhecimentos populares constituídos cultural e historicamente sobre elas, como a produção de variedades alimentícias advindas dessas frutas, a exemplo da imbuzada, que é feita com imbus, e foi citada algumas vezes pelas crianças durante o processo de produção de dados.

A intensa relação das crianças com as frutas, mas também com alguns alimentos industrializados, como o cuscuz, por exemplo, diz muito da produção cultural alimentar local. Elas elaboram suas listas pessoais e coletivas de alimentos prediletos também a partir dos alimentos presentes em seu contexto social maior (BIRCH, 1998).

“Docência híbrida”: entre práticas pedagógicas impostas e outras que consideram as culturas infantis

Após mapearmos aspectos que compõem as culturas infantis locais e observarmos a rotina da turma de Educação Infantil que as crianças estavam matriculadas, levando em conta a organização da rotina; das atividades realizadas; da merenda escolar; do lugar do brincar na instituição, considerando seus tempos e espaços, entre outras considerações, elaboramos novas reflexões.

Verificamos que a professora até percebe ou reconhece as culturas das crianças, no que se refere à relação delas com a natureza, suas vinculações com alimentos específicos e seus modos peculiares de brincar, relacionando tais aspectos, ocasionalmente, durante algumas ações pedagógicas. Porém, não percebemos um diálogo ou reconhecimento dessas culturas infantis nas práticas pedagógicas. Talvez, um fator impeditivo desse diálogo tenha relação com exigências advindas da Secretaria de Educação (SEDUC) do município que, à época da pesquisa, enviava previamente temas de quatro projetos que deveriam ser

desenvolvidos ao longo do ano letivo. Sobre a não conexão entre os modos como se dão as práticas pedagógicas e as culturas infantis locais, vejamos os trechos de entrevistas a seguir.

A mãe de Renan (4 anos), durante entrevista, nos falou que:

[...] outro dia, Renan me disse que não queria ir pra escola, que queria ficar em casa trabalhando comigo, mas se a professora desenhasse um cavalo pra ele, aí ele iria [...] (Entrevista, 29/03/2019).

Sobre a mesma criança, a professora nos disse:

Renan é um menino bom, mas não quer saber da escola, a mãe falou que é uma luta pra ele vir. O negócio dele é com animais, com as plantas [...] (Anotações de campo, 08/03/2019).

Percebamos o quanto a fala da professora aponta que ela percebe o desinteresse da criança pela escola, mas, ao mesmo tempo, demonstra que reconhece as afinidades dele pela agricultura e pecuária. Entretanto, ela não percebe que um potente caminho pedagógico a ser trilhado para e com essa criança poderia se constituir exatamente a partir de uma articulação com aquilo que é importante para ele.

Por outro lado, a professora relatou que, de forma não contínua, vivenciava alguns projetos pedagógicos com as crianças mais relacionados à sua cultura. Nesse sentido, vejamos uma outra fala dela:

[...] teve a questão do projeto do imbuzeiro, pois quando eu comecei a falar sobre o imbú, eles começaram a dizer que na casa deles tinham, aí começamos a conversar e depois disso fizemos várias atividades sobre o imbú. Eu confesso que nunca vi uma coisa tão linda, porque a gente foi pra debaixo do pé do imbú mesmo. Foi uma coisa linda porque eu mesma aprendi muita coisa com eles, pois eu não sabia que da semente do imbú pode-se até se realizar uma dessalinização, que é a extração do sal. Fizemos imbudada também, que é um doce feito com imbú. Sem falar que o imbuzeiro é a árvore mestre dessa região onde fica a escola. (Entrevista, 29/10/2019).

A partir de nossa aproximação das práticas da professora, percebemos que as situações vivenciadas pelas crianças em seus contextos mais amplos, como no contexto das suas famílias, são visualizadas na instituição educacional, porém, quando consideradas nas práticas pedagógicas, ocorre de forma deslocada do contínuo educativo. Isto é, de forma pontual ou pulverizada.

Crianças e resistência: cultura como instrumento de luta

Historicamente, o campo tem sido definido pelo imaginário popular como lugar de menor valor no Brasil, apesar das nossas raízes culturais e da estrutura social, política e física ter advindo desse contexto. Por outro lado, estudiosos têm apontado reflexões que produzem novas concepções sobre o campesinato brasileiro. Fernandes (2004) explicita que o campo se constitui num lugar de vida, educação e de produção cultural, não sendo apenas um lugar de produção agropecuária, latifundiária, industrial e da grilagem de terras.

Corroborando a perspectiva de Fernandes (2004), as crianças co-participantes da pesquisa que realizamos confirmaram a vivacidade do campo em ato, por meio de seus modos de viverem nesse lugar. Ao brincarem, relacionarem-se com a natureza, envolverem-se com as práticas culturais de cultivo de plantas e cuidado de animais e ao produzirem seus próprios gostos alimentares a partir do meio em que estão inseridas, elas não só reproduzem a cultura local, mas a recriam, atualizando-a e transformando-a com significações.

A escola infantil como parte da comunidade e lugar no qual as crianças possuem o direito de viverem suas infâncias, em tese, deveria se fazer num “espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado” (MULLER;

REDIN, 2007). Entretanto, nem sempre é o que ocorre, pelo menos de forma constante, contínua e minimamente plena.

No caso da instituição de Educação Infantil investigada, concluímos que não há um movimento prático-pedagógico que valorize amplamente e potencialize as culturas infantis locais. Apesar disso, as crianças não param de ser quem são, e anunciam a todos/as que possuem especificidades, constituindo-se como protagonistas de suas histórias individuais e coletivas no campo (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013).

Mesmo não havendo mais tempo disponível e espaços adequados para brincarem na escola, elas continuam brincando por muitas horas nos terreiros de suas residências. Apesar de não serem vivenciadas propostas pedagógicas que envolvam os elementos da natureza com frequência, elas seguem apreciando, encantando-se e viajando na imaginação com gravetos, frutas, pedrinhas, folhas e tantos outros elementos naturais presentes nos entornos de suas casas.

As crianças andam construindo caminhos de resistência e de luta pelo direito primeiro de ser criança e de serem respeitadas e valorizadas como tal na convivência comunitária local. Isto é, mesmo não possuindo maior espaço na rotina da escola infantil para expressar e ampliar seus saberes e demais aspectos culturais, as infâncias, como experiências produzidas pelas crianças do e no campo, não param de ser desenvolvidas e expressadas, pois nascem de uma identidade cultural maior, original, e se constituem com igual originalidade, reafirmando a infância como categoria social e o campo como lugar de vida e produção cultural.

Conclusão

Vimos que a instituição de Educação Infantil envolvida nesta pesquisa, pouco ou nada acolhe as culturas infantis das crianças do campo

em suas práticas pedagógicas. Talvez, essa não seja apenas uma realidade da Educação Infantil realizada em contexto rural, mas uma lógica que se repete em contexto urbano, no qual, também, muitas vezes o sujeito criança e sua infância são colocados em segundo plano, em nome de práticas padronizadas e homogêneas. No campo, essa situação parece se aprofundar, uma vez que não só desaparecem ou são minimizados a criança, mas igualmente a sua cultura.

No entanto, apesar do pouco espaço para expressarem seus modos de vida, as crianças que participaram da pesquisa evidenciaram, de formas diversas, suas trajetórias infantis e suas culturas. A brincadeira, a relação com a natureza e o conhecimento construído também a partir dela demonstraram que as crianças resistiam e renovavam suas culturas no contexto da instituição de Educação Infantil pesquisada.

Referências Bibliográficas

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

BIRCH, L. L. Psychological influences on the childhood diet. **Journal of Nutrition**, v.128, supl.2, p.407-410, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. P. 58. ISBN 85-71 10-855-2.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In:ARROYO, M.G; CALDART, R.S. MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, S. **Culturas lúdicas na Pré-escola**. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MULLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PRANGE, B; BRGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, 2012.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 1999. 432 p. ISBN 978-8530809256.

SILVA, I. de O. e.; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, A. A. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, I. de O. e.; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, A. A. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, R. G. P. de. **Educação Infantil do e no campo: como a Pré-escola vê e vive as culturas infantis?** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, 2020.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; CARVALHO, L. D. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo

Horizonte: UFMG, FAE, NEPEI, 2021. 91 p. Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepanidemia.com.br/relatorio-primeiras-analises/> Acesso em: 02 mar 2022.

SPYROUS, S. **Disclosing Childhoods**: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. 1a ed. London: Palgrave Macmillan, 2018.

TRONTO, J. **Moral boundaries**. A political argument of care. New York: Routledge, 1993. 241p.

Infância, Cuidado e Construção de Redes: reflexões a partir de ausências e visibilidades do contexto pandêmico

Aline Regina Gomes

O presente capítulo é fruto das reflexões desenvolvidas nos primeiros seis meses da pandemia da Covid-19, sistematizadas em função do convite para me apresentar no Projeto CRIAS-Extra Muros (UFPB), pautando-me nos resultados do processo de doutoramento. Considero que o texto é uma conversa entre dois momentos vividos distintos: antes da pandemia, com um trabalho já finalizado e condicionado às minhas presenças tão frequentes e ricas no campo de pesquisa; e durante a pandemia, na qual observo a partir de uma atípica situação de afastamento e limitação da vida aos contornos do ambiente doméstico.

Assim, trago registros dessa “conversa”, que não é, portanto, exclusivamente resultante de densa pesquisa, mas busca fomentar e provocar debates acadêmicos. Discuto percepções sobre ausências e visibilidades do cenário atual associadas à infância, ao cuidado e as redes que sustentam tais categorias.

Introdução

A questão do cuidado se tornou um dos grandes temas atuais com a pandemia da Covid-19, analisado sob diferentes óticas. Meses antes,

eu havia finalizado minha tese de Doutorado em Educação¹ tendo me debruçado exatamente sobre esse fenômeno social no contexto escolar. Um debate adiantado ou uma feliz coincidência?

Quando a certeza foi a incerteza, me senti provocada a escrever e registrar reflexões advindas da pandemia. O presente capítulo é uma conversa entre o que aprendi a partir de um estudo etnográfico (finalizado em novembro de 2019) e as minhas observações da vida cotidiana, durante a vivência de restrição dos primeiros seis meses de 2020.

No momento inicial deste contexto tão desafiador, ser ou não doutora fez pouco sentido para mim. No entanto, foi exatamente pelo rico processo de doutoramento, que me vi observando a realidade com as lentes de quem passou por esta singular formação. As reflexões sobre o próprio cuidado foram se destacando como forma de elaboração do meu momento, adquirindo outras centralidades e visibilidades.

Entre a tese defendida e as minhas experiências nas horas privadas da pandemia

Quatro meses foram o intervalo de tempo que separou a finalização do meu Doutorado e os anúncios oficiais da pandemia da Covid-19. O objetivo principal da pesquisa recém finalizada, naquele momento, foi compreender o cuidar em uma escola pública de tempo integral de Belo Horizonte, analisando-o em uma dinâmica de relações interpessoais e institucionais. Dentre os vários registros, destaco na sequência aqueles que o processo de tese reverberou com mais nitidez para mim.

Inicialmente, cabe destacar o cuidado como sendo historicamente algo

1 A tese de minha autoria foi intitulada “Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral” (2019), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFGM), sob orientação da Profa.Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa e co-orientação do Prof.Dr. Levindo Diniz Carvalho.

de difícil definição, polissêmico, complexo e um fenômeno invisibilizado em nossa sociedade, aspectos que se mostram consensuais entre os estudiosos de diversas áreas acadêmicas (HIRATA, 2010; MOLINIER, PAPERMAN, 2015). Neste sentido, elegi me aproximar de autoras e autores da História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Educação, ao me deparar com o “espectro de ações [do cuidado] difusas no seu significado prático” (GUIMARÃES, HIRATA, SUGITA, 2011, p. 154).

Tal escolha foi sendo assumida à medida que a imersão no campo de pesquisa mostrava-me que a chave da “relação social” seria determinante ao estar com crianças e adultos, em uma escola de tempo integral, durante a pesquisa sobre cuidado e infância. Ou seja, não se tratava de elaborar sobre uma condição pronta e acabada das crianças estarem ou não cuidadas; nem mesmo construir, na tese, conceitos de bom ou mal cuidado/a.

Ter observado as crianças, em relação com os adultos na escola, situando este conjunto em uma relação mais ampla com seu território, me forneceu elementos para corroborar a noção relacional do cuidar (MOLINIER, PAPERMAN, 2015), ancorada nas diferenças geracionais (MARCHI, 2017).

Baseando-me nesta noção relacional explorada na tese, destaco três pontos que passo a observar no período de isolamento em casa, recomendado pelas autoridades sanitárias.

Primeiramente, o cuidado pesquisado como relação social chamou minha atenção para o que aparecia nas cenas sociais (melhor dizer, virtuais e midiáticas) sobre as construções de ideias em torno do tema. Passei a perceber, por exemplo, como as variantes do cuidado (“cuidar”; “cuide-se”; “cuidados essenciais”, etc.) apareciam publicamente de maneira diversa, associadas frequentemente à palavra *juntos*.

“Juntos vamos superar esse momento”; “O que a gente pode fazer para cuidar melhor de você hoje?”; “Comer junto tem sabor”; “Estamos com você,

mesmo à distância”, foram frases corriqueiras em noticiários, *outdoors*, anúncios em grandes e pequenas mídias.

Assim, durante a pandemia o cuidado tornado público em peças publicitárias ou informativas repercutiam ideias não defendidas anteriormente. Até então, conforme minhas próprias observações, a palavra se fazia presente apenas em anúncios de empresas de planos e de seguros de saúde, além de serviços de cuidados de crianças e idosos.

Com força explícita, as imagens sociais criadas em torno do momento pandêmico trouxeram certa visibilidade ao cuidado, que me pareceram diferentes ou distantes do desejo de provocar o bem-estar de si e do outro.

O cuidado passa a ser explorado pelos setores de *marketing* de empresas de inúmeras naturezas como forma de dialogar com o momento nevrálgico que vivíamos. Momento sobre o qual construíamos imagens da humanidade solitária ou sem companhia, associadas às dificuldades de todos e todas se cuidarem frente à Covid-19.

O segundo aspecto que trago na conversa do presente capítulo se refere às visibilidades criadas sobre quem cuida (as/os cuidadores) e, por conseguinte, como se cuida (as práticas, a materialidade, os protocolos).

Nos cenários familiares brasileiros, com diferentes configurações, me pareceu bastante pertinente a consideração de que todos, e não somente as meninas e as mulheres, passaram a ter que (se) cuidar de alguma maneira. O que quero dizer é que a pandemia trouxe à tona a necessária ampliação da ideia do cuidado ser da dimensão humana (HIRATA, 2010; BOFF, 1999; TRONTO, 1993; GILLIGAN, 1982), e não somente de alguns humanos. “O *care* deveria ser dissociado de idade e gênero”, já anunciava a pesquisadora Hirata (2010, p. 54) alguns anos atrás.

Ainda sobre quem cuida, a tese evidenciou significativa participação das crianças na escola, também porque cuidavam. A partir do conceito de

agency (CORSARO, 1992; GOUVEA, 2008; JAMES, 2000; PROUT, 2000) e das análises mais contemporâneas (MARCHI, 2017; SPYROUS, 2018; SANTOS e SILVA, 2016), as crianças trouxeram o cuidado como fundamental para as relações entre elas, e entre elas e os adultos com os quais conviviam na escola.

As minhas observações já na pandemia convergem com tais registros da tese. Com as crianças que pude ter contato durante este período, notadamente de classes médias, me pareceu especial na medida em que inédito, o envolvimento delas em tarefas de cuidado no próprio ambiente doméstico.

A regularidade com que as crianças exerceram tais papéis me sinalizou que a elas foi permitido (e dialogado) exercê-los. Anteriormente à pandemia, tais rotinas não pertenciam ao plano do fazer cotidiano de tais contextos domésticos. Não era “*coisa de criança*”, um conceito/expressão especialmente usado no mundo adulto para significar o universo infantil. Com frequência, ouvia mães e pais me contando como se impressionaram com determinada ação de cuidado de autoria de seus filhos e filhas.

Os registros de Silva, Luz e Carvalho (2021) reforçam tais impressões, a partir de ampla pesquisa junto às crianças na região metropolitana de Belo Horizonte. Em um relatório inicial, os autores afirmaram como as crianças “expressaram em suas falas não apenas um conhecimento sobre a pandemia, suas causas e conseqüências, mas também da responsabilidade coletiva necessária para seu enfrentamento” (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021, p. 73).

Tais observações ganham importância quando o que se pretende é a compreensão do vivido por crianças e adolescentes, tradicionalmente colocados na posição daqueles que são cuidados, como objetos da atenção adulta; e raramente, como participantes das relações de cuidado.

A partir desta consideração, introduzo o terceiro e último aspecto. Se no ambiente doméstico criou-se uma espécie de rede de cuidados com crian-

ças e adultos participantes, a rede anteriormente presente com a instituição-escola passou a se fragilizar. Interessante esta percepção que me vi diante: na ausência (física) da escola, outras visibilidades.

Reitero que me refiro aos primeiros meses da pandemia, quando não tivemos os recursos, as experiências, as relações, enfim, não tínhamos nada daquele modelo que criamos em nossas mentes do que é ser uma escola.

Impossível não me lembrar das crianças e dos adultos do campo da pesquisa, meus informantes, que “faziam acontecer” uma escola de nove horas diárias, de segundas às sextas-feiras. Como cada um destes sujeitos deve ter lidado, de um dia para o outro, com a total impossibilidade de estar na escola?

Essa foi uma preocupação minha, fruto do processo de imersão tão intensa naquele contexto de pesquisa. Entretanto, destaco que percebi algo semelhante entre outras realidades: muitas pessoas conhecidas passaram a entrar em contato umas com as outras a partir do início e da continuidade da pandemia.

Algumas relações não tão próximas se fortaleceram, outras foram reativadas. Em alguns casos, a recusa de se cuidar pode ter causado mais distanciamento.

Novamente cabe a consideração: nas ausências físicas, outras visibilidades. Minhas observações me diziam que as redes de relações sociais foram alteradas e modificadas. Seja no plano mais íntimo, entre os sujeitos; seja no plano mais macro, nas nossas relações com as instituições.

Considerações finais

O tema do cuidado parece ser simples, fácil, em certos momentos, óbvio, mas a análise da dinâmica social nos mostra exatamente o contrário.

Durante a pandemia, o que se tornou visível sobre o cuidado, um deba-

te historicamente invisibilizado? O que ficará do cuidar e do cuidar-se?

A intenção deste texto foi exclusivamente provocativa, na tentativa de fomentar e provocar debates acadêmicos. Destaco, com isso, a provisoriedade dos registros, em meses tão aflitivos e dissonantes como foram os primeiros da pandemia.

Além disso, cada um de nós carrega conceitos sobre o que é cuidar e ser cuidado, de forma que me preocupei aqui em não cair na universalização da experiência. Se o fiz em algum momento, lamento, pois talvez fosse a ânsia de elaborar o fato pandêmico em minha própria vida.

Ao mesmo tempo em que o período trouxe à tona as negociações, os meandros, os dilemas, as dificuldades e as tensões sobre diversos aspectos do cuidado, também consegui perceber a beleza dele próprio, o cuidado, se configurar como ação política no mundo, de resistências e existências. Mas isso é história para outro debate.

Gratidão pelo convite da equipe do CRIAS-Extra Muros (UFPB) e por ter me permitido participar tão cuidadosamente deste projeto.

Referências Bibliográficas

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 199p.

CORSARO, 1992 CORSARO, W. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**, USA, v. 55, n. 2, special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, p. 160-177, jun., 1992.

GILLIGAN, C. **In a different voice**. Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GOUVEA, M. C. S. **A escrita da história da infância: periodização e fontes**. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. (Orgs.). Estudos da infância. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v117>. Acesso em: 11 ago. 2019.

HIRATA, 2010 HIRATA, H. **Teorias e práticas do care**: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos de debate. In: FARIA, N.; MORENO, R. (Orgs.) Cuidado, Trabalho e autonomia das mulheres. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2010, p.42-56.

JAMES, 2000; JAMES, A. **Embodiedbeing (s)**: understanding the self and the body in childhood. In: PROUT, A. (Org). The body, childhood and society. Great Britain: Macmillan Press, 2000, p. 19-37.

MARCHI, 2017MARCHI, R. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017. Disponível em: 0.5212/PraxEduc.v.12i2.0019. Acesso em: 31 jul. 2019.

MOLINIER, P; PAPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? **Rev. Bras. Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 43-57, set-dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org.br/10.1590/0103-335220151802>. Acesso em: 30 set.2018.

PROUT, A. **Childhood Bodies**: Construction, Agency and Hybridity. In: PROUT, A. (Org). The body, childhood and society. Great Britain: Macmillan Press, 2000, p. 1-18.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189> . Acesso em: 02 mar 2022.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; CARVALHO, L. D. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises**. Belo Horizonte: UFMG, FAE, NEPEI, 2021. 91 p. Disponível em: <https://www.infanciaemtem>

posdepandemia.com.br/relatorio-primeiras-analises/ Acesso em: 02 mar 2022.

SPYROUS, S. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies.** 1a ed. London: Palgrave Macmillan, 2018.

TRONTO, J. **Moral boundaries.** A political argument of care. New York: Routledge, 1993. 241p.

“A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá” - Narrativas de mulheres-mães e apostas para a educação infantil

Nazareth Salutto

Fernanda Ferreira Montes

Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala

Dedicado a todas as mulheres que se despediram da vida antes ou ao darem à luz. A elas e aos seus bebês prestamos nossa homenagem, na esperança radical de fundar tempos outros no compromisso e respeito aos direitos das crianças.

Introdução

A mim que desde a infância venho vindo, como se o meu destino fosse o exato destino de uma estrela[...]

Adélia Prado

Há dois anos o mundo convive com os efeitos da Pandemia ocasionada pelo vírus SARS-COV-2, a covid-19. As consequências que decorrem desse cenário vêm impondo cotidiano de perdas, luta, luto, denún-

cia, solidão, sentimento de abandono, resistência. Dados¹ apontam que o Brasil é o epicentro na morte de gestantes e puérperas em decorrência da doença, fato que exige intensificar postura vigilante que questione sobre apostas e compromisso da sociedade em torno das crianças, suas infâncias, seus inícios, bem como daqueles/as responsáveis pelo seu acolhimento, provisão, cuidados imediatos e diretos.

O número de vidas perdidas para a doença – aproximando-se das 650.000²– reflete a ação letal do vírus, conjugada ao aprofundamento das desigualdades, da crise sanitária, da acentuação da precarização do trabalho, das condições básicas de vida na sociedade brasileira (ANJOS, PEREIRA, 2021).

Tal cenário estende-se ao território das instituições de Educação Infantil, impactando suas práticas, tensionando suas apostas e sentidos. De um lado, observa-se mobilizações e esforços de redes de educação e ensino, gestores, professoras e professores, demais profissionais da Educação Infantil na constituição e sustentação de pontes de diálogo, interações e apoio às famílias e às crianças. Por outro lado, o estado de exceção provocado pela Pandemia, evidencia antigos e persistentes desafios no que tange à proposição e realização de práticas condizentes com os movimentos, interesses, necessidades das crianças, das famílias (ANJOS e FRANCISCO, 2021; CAMPOS e VIEIRA, 2021). Desse modo, os desafios preexistentes à Pandemia se amplificam e exigem esforços conjuntos para legitimar o direito das crianças à educação, com respeito às suas especificidades, bem como de suas famílias.

Atento e atravessado pela conjuntura do contexto atual, o presente arti-

1 Dentre outros, ver Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente, disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-mulher/as-gestantes-foram-mais-afetadas-pela-segunda-onda-da-pandemia/> Acesso em: 22 de fev. de 2022. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-27/gravidas-entram-no-grupo-prioritario-de-vacinacao-contra-covid-19-no-brasil.html> Acesso em: 03 de jun. de 2022. <https://mulherescientistas.org/wp-content/uploads/2021/05/Nota-Tecnica-n.1-Gravidas-e-Puerperas.pdf> Acesso em 22 de fev. 2022

2 Dados referente a fevereiro de 2022.

go apresenta reflexões sobre pesquisa em desenvolvimento, que tem por objetivo entrecruzar olhares de diferentes atores sociais (famílias, professoras, professores, gestores públicos, dentre outras/os) no que diz respeito às suas concepções sobre *os bebês*, bem como perspectivas, escolhas, intenções sobre sua inserção na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. O recorte apresenta narrativas de um grupo de mulheres-mães e pais participantes do movimento inicial da pesquisa, suas perspectivas sobre a escolha pela Educação Infantil para as/os suas/seus filhas/os.

O recorte apresentado busca compreender sentidos, apostas, escolhas das famílias – mulheres-mães – para e pela Educação Infantil como espaço de partilha da educação de seus filhos e filhas, desde bebês. Indagamos: a Educação Infantil desponta-se como horizonte para a partilha da educação dos bebês? Se sim, ou não, quais apostas, perspectivas, orientações e desejos expressos pelas famílias motiva tal escolha?

Contexto da Pesquisa

Este artigo apresenta recorte de projeto de pesquisa em andamento, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças-GERAR. A pesquisa tem por objetivo escutar diferentes atores sociais – mulheres (grávidas, puérperas, mães), pais, famílias e outros responsáveis pelo cuidado, provisão, acolhimento de crianças até três anos, com o objetivo de compreender suas concepções sobre ser criança, desde que são bebês, bem como apostas e sentidos no que tange à escolha (ou não) pela educação compartilhada das crianças com a Educação Infantil.

A metodologia da pesquisa envolve aplicação de questionário com questões semiestruturadas e entrevista coletiva. O recorte aqui proposto, apresenta análises parciais do material com um grupo de mulheres-mães de bebês de até três anos.

A escolha do corte etário de três anos se justifica por dois movimentos. O primeiro, político-legal, tendo em vista que educação compartilhada das crianças, por decisão dos responsáveis, é facultativa até essa idade, uma vez que a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB (BRASIL, 1996) ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade das crianças. A segunda justificativa se faz a partir do referencial teórico-conceitual, fundamentada na articulação entre as áreas da Educação (GUIMARÃES, 2008, dentre outros), da Psicanálise (WINNICOTT, 2012;2014) e da Antropologia (INGOLD, 2019), que sustentam conceitualmente os bebês como *pessoas de relação*.

Entre 2019 e 2021, foram entrevistadas doze mulheres, com idades entre 28 e 41 anos, grávidas e mães de bebês de até doze meses, de classe média de uma metrópole brasileira. O contato com as entrevistadas se deu a partir da rede de conhecimentos e relações do grupo de pesquisa. Os encontros ocorreram em diferentes bairros, espaços (residência das pesquisadoras e das entrevistadas; espaços públicos como livrarias, shopping, universidade, entre outros) e ambiente virtual. A proposta da pesquisa foi sempre bem acolhida por todas, que mostravam interesse e abertura na partilha de suas experiências. No final de cada encontro, foram consultadas sobre o desejo de manterem seus nomes em sigilo. Com exceção de uma participante (incluindo seu companheiro), todas optaram por manter seus nomes próprios, bem como de seus filhos e filhas, conforme indicado entre parênteses.

Entre o grupo de entrevistadas, todas exerciam atividade profissional antes/durante a gravidez e, com exceção de uma, retornaram/retornariam após o período de licença maternidade. A renda média/casal é entre três e mais de dez salários mínimos. Todas possuem nível superior (áreas da Educação e/ou Psicologia, Música, Jornalismo), assim distribuídos: doutorado concluído (5); mestrado concluído (1); mestrado em andamento (3); especialização (2);

graduação (1). Necessário destacar que, embora com formações iniciais em áreas distintas, todas as entrevistadas trabalham e/ou participam de atividades na área da Educação.³

Escutar mulheres-mães, famílias: apostas da/para a Educação Infantil?

A vida humana é social: é o processo contínuo e coletivo de descobrir como viver

Tim Ingold, 2019, p. 7.

Como fato social, a vida humana se sustenta e atravessa gerações pelos processos contínuos e coletivos que permitem aos sujeitos existirem, insistirem, permanecerem. Ancoradas na perspectiva winnicotiana de que viver demanda de uma ação criativa sobre a vida (WINNICOTT, 2019), acreditamos em um projeto de Educação Infantil que sustente e fomente a criatividade como meio de significação do existir saudável. Tal perspectiva impulsiona os princípios da pesquisa sobre a qual nos debruçamos de modo ainda inicial.

Situadas/os na área da Educação Infantil, envolvidas/os com formação inicial e continuada, têm nos instigado discutir e compreender concepções e olhares sobre ser bebê, suas manifestações, interesses, itinerários de imersão e, por que não, participação nas variadas esferas e atividades da cultura. Articulando referencial teórico-metodológico interdisciplinar, temos sustentado que os *bebês são pessoas de relação* desde que nascem, reconhecendo essa prerrogativa não como um *vir a ser*, mas, assumindo que *assim que nasce, o bebê já é um ser humano, lançado como todos nós*

³ Esses são os primeiros aspectos da construção inicial da pesquisa, cujo objetivo é escutar diferentes atores sociais nos diversos círculos que envolvem as crianças.

na tarefa⁴ de viver e existir (DIAS, 2014, p. 121). Tarefa de viver que põe na relação a força das interações que fundamentam o existir do bebê; toda a potência do que ele pode na interface com uma outra pessoa envolvida e implicada na tarefa relacional.

Tendo em vista estreitar compreensões acerca de olhares e imagens sobre ser bebê que circulam socialmente, a pesquisa vem se dedicando a escutar essas diferentes concepções e narrativas e entrecruzá-las com escolhas e apostas pela Educação Infantil como partilha na educação dos bebês. Por educação, não estamos falando do cumprimento de atividades, mas de um espaço de consideração e respeito pelas crianças e suas experiências.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, s.p., grifos próprios), no seu artigo 205, institui que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a *colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da *pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As análises parciais dos dados da pesquisa revelam que a escolha pela Educação Infantil é atravessada por dimensões dos afetos que envolvem perspectivas *do acolhimento, cuidado e olhar atencioso* para as manifestações, expressões e singularidades dos bebês. Sendo assim, questionamos em que projeto de Educação Infantil os diferentes atores (e aqui, em especial, as mulheres-mães) apostam, ou não, tendo em vista suas concepções sobre ser bebê.

Tendo clareza da conquista histórica e política da efetivação da Edu-

4 No âmbito do trabalho de Winnicott, a expressão tarefa diz respeito a um conjunto de ações com as quais o bebê está envolvido no seu processo subjetivo, cujo tripé fundamental diz respeito a: integração no tempo e no espaço, o alojamento gradual da psique no corpo e o início das relações objetais, ou seja, do contato com a realidade (DIAS, 2014, p. 96). Em português, tarefa é definida como: *1. trabalho que se deve realizar em determinado prazo; empreitada; 2. Contrato de trabalho cujo salário é calculado pelo serviço executado* (HOUAISS, 2010, p.744); no âmbito escolar toma-se *tarefa* por exercícios de escrita, interpretação, ‘trabalhinhos’ que, por sua vez, tem sua centralidade na proposta e não na pessoa, o que é o exato oposto da discussão de Winnicott.

cação Infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), interessa-nos, a partir da escuta de mulheres-mães, famílias de bebês até os três anos, estreitar compreensões em torno dos *sentidos subjetivos* da escolha, ou não, pela Educação Infantil, conforme discutiremos a seguir.

“A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá”

A Educação Infantil, como conquista histórica e política, sobretudo do movimento das mulheres, na segunda metade do século XX, ao constituir-se como direito das crianças, desde bebês, tem se configurado como aposta de um projeto de educação no centro do debate social? Quais os limites entre a efetivação de um direito legal e os sentidos subjetivos, construídos no interior das famílias e de suas escolhas, no compartilhamento dessa decisão com a esfera pública da institucionalização dos bebês?

A Resolução N° 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, s.p., grifos próprios), preconiza que a Educação Infantil tem como princípios e objetivos:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a *criança, centro do planejamento curricular*, é sujeito histórico e de direitos que, *nas interações, relações e práticas cotidianas* que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em *creches e pré-escolas*, as quais se caracterizam como *espaços institucionais não domésticos* que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que *educam e cuidam* de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, s.p.).

No plano político, encontra-se estabelecido a função da Educação Infantil e o lugar que a criança deve ocupar nessa orientação legal – *centro do planejamento curricular*, é sujeito histórico e de direitos –, que se coloca como indicativo para o plano organizador de práticas, interações, propostas que se dão no cotidiano de cada instituição. Ao enfatizar que *é nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói* [as crianças, desde que são bebês] *sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*, e que as instituições de Educação Infantil se configuram como espaços *institucionais não domésticos*, o documento orientador estabelece critérios, princípios éticos, estéticos e políticos que subsidiam o acolhimento dos bebês, das crianças, das famílias, no interior das instituições, com o compromisso de se constituírem espaços diferenciados do doméstico.

Política e legalmente, portanto, têm-se acordado que: (i) bebês e crianças são sujeitos históricos que gozam de direitos; (ii) como parte desse conjunto de direitos, está o de acesso à educação como ampliação das experiências sociais. Acordo, ratificado pela legislação vigente, que sustenta os direitos das crianças, desde bebês. Contudo, será este acordo de conhecimento da sociedade de modo geral, das famílias que fazem essa escolha, em particular? O que deseja uma família quando procura uma instituição educativa para matricular seu filho, filha? Quais são suas expectativas? O que as famílias conhecem sobre a Educação Infantil? De que modo são compartilhados princípios e orientações da Educação Infantil para as mulheres-mães⁵, pais, famílias? E, ainda mais, de que modos são acolhidos,

⁵ Assumimos o termo mulheres-mães em acordo com o movimento de luta por creches, datado dos anos 1970, bem como de pesquisas e estudos que apontam serem as mulheres-mães, sobretudo nas camadas populares, as principais provedoras e responsáveis pela provisão, sustento, educação dos bebês e das crianças, conforme salientado, dentre outras, por Rosemberg (1989, 2015).

ou não, perspectivas das famílias no interior das instituições de Educação Infantil? Indagações que nos direcionam a tentar compreender o que nomeamos de *sentidos subjetivos*, uma vez que, como conjunto que orientem escolhas das famílias, podem ser distintos, de outro modo compreendidos, daqueles preconizados nos documentos oficiais, conduzidos nas instituições de Educação Infantil.

Por *sentidos subjetivos* compreendemos perspectivas e escolha das mulheres-mães, pais, famílias que podem orientar na busca, encontro, partilha da educação de seus filhos e filhas com um espaço de Educação Infantil, que podem dialogar, ampliar, contrapor-se aos preceitos e orientações legais da primeira etapa da educação básica.

Subjetivo, aqui, refere-se àquilo que se constitui nas esferas de vida por onde os sujeitos transitam, com quem compartilham afetos, dúvidas, acordos, vida. Desse modo, ao adentrarem numa dada instituição de Educação Infantil, bebês, crianças, mulheres-mães, pais, famílias levam consigo um dado conjunto de perspectivas e valores que passam a compor a trama cotidiana. Compreendemos a dimensão subjetiva que constitui os sujeitos nas relações e interações alteritária, portanto, intersubjetiva, contrária a uma *subjetividade individualizante*:

Nesta perspectiva, a discussão acerca do conceito de subjetividade revela-se, portanto, fundamental para que possamos fazer uma crítica a um psicologismo estéril, onde problemáticas sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e estéticas passam, muitas vezes, ao largo (MIRANDA, 2005, p. 31).

Serão tais perspectivas acolhidas pelas instituições de Educação Infantil?

Eu acho que a primeira coisa que eu espero, é que o Gael seja feliz lá. Eu acho que antes de tudo, que ele seja feliz, porque eu acho que se ele entra nesse espaço, nessa creche, e ele seja, que ele esteja feliz, eu acho que já é, já vamos estar felizes junto com ele. E que realmente seja um ambiente que o Gael possa viver diferentes experiências de contato com

o outro, com as diferentes linguagens. Que ele experimente. Que ele experimente diferentes materiais, o espaço, que ele conheça pessoas. Que ele tenha essa interação. Que ele experimente bastante a natureza com os materiais. O contato com a diversidade, com as pessoas, com diferentes crianças. Eu acho que a princípio eu espero isso (Edilane. Abril de 2019).

Para Edilane, professora de Educação Infantil de uma rede pública de ensino, na época da entrevista, vivendo os momentos finais da gestação do Gael, a escolha por esse espaço institucional como compartilhamento da educação do seu bebê, era uma certeza. Ao ser indagada sobre “o que você desejaria de uma instituição de Educação Infantil?”, aponta como primeira perspectiva: “o que eu mais quero é que o Gael seja feliz lá”. Ser feliz, segundo seu relato, implica viver experiências que promovam sentidos a partir da relação com as pessoas, com a diversidade humana, com a natureza, com os materiais, como se define e se expressa a felicidade? Poderia, tal natureza de sentimento, ser tomada como categoria da prática pedagógica na Educação Infantil, acolhendo perspectivas como a apresentada por Edilane?

Como espaço de educação compartilhada com a família, instituições de Educação Infantil podem configurar novas dimensões do planejamento, sobretudo relacional, de modo a confirmar sua função e papel, mas em profundo diálogo com as famílias. Segundo Tiriba (2018):

As crianças – muitas delas desde os 3 ou 6 meses de idade – permanecem nas IEIS por longos períodos de sua vida, justo os primeiros anos de sua existência. Nesses lugares, convivem com mães, educadoras, pais, famílias, irmãos, vizinhos... num contexto de tantas interações humanas, tais instituições são lugar da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É aí que a tristeza e a alegria são, todos os dias, experimentadas, vividas, de formas mais leves ou penosas (TIRIBA, 2018, p. 195, grifos próprios).

Bebês e crianças podem ser incluídas em instituições de Educação Infantil desde muito cedo, iniciando intenso processo que envolve relacionar-se intersubjetivamente nos primórdios de sua própria constituição subjetiva, no

confronto dos muitos modos de *sentir* e de *viver* a vida. Sentir e viver são ações, gestos complementares, mas não são a mesma coisa. Para Winnicott (2011) *sentir-se vivo* diz respeito ao sentido de realidade construído por cada pessoa no seu processo de amadurecimento. Marco que atravessa a vida humana, sentir-se vivo e *viver uma vida que vale a pena ser vivida* (*idem*) é importante conquista da subjetividade, tarefa à qual os bebês se dedicam com tenacidade desde que chegam ao mundo, e implica ação, manejo, criatividade no encontro com o objeto e com o mundo.

A criatividade de que trata Winnicott (1975, 2011, 2014) não se relaciona com o fazer artístico – seja do poeta, do escultor, do musicista, para os quais, estão envolvidos estratégias e conhecimentos adquiridos e lapidados na cultura –, mas com algo que constitui a vida subjetiva do bebê e a tarefa de toda uma vida de *sentir-se real, de viver uma vida criativa*. Para isso, afirma o autor, não é necessário talento especial, importa o entorno, o objeto suficientemente bom:

Seja qual for a definição a que chegemos sobre criatividade, ela deve incluir a ideia de que a vida vale a pena – ou não – ser vivida, a ponto de criatividade ser – ou não – uma parte da experiência de vida de cada um. Para ser criativa, uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, mas como uma **posição básica a partir da qual operar** (WINNICOTT, 2011, p. 23, **grifos próprios**).

Posição básica a partir da qual operar pode se dar na interação com os elementos da cultura, com a matéria sobre a qual o bebê atua como manutenção de seu próprio estado subjetivo. Seriam, tais premissas, indicativos para se considerar a felicidade como proposta, intenção, gesto nas instituições de Educação Infantil?

Cuidado, segurança, afeto e que o meu filho seja visto como sujeito (Ana Karoline. Setembro de 2020).

Esperamos que seja um espaço acolhedor que compreenda o bebê como sujeito de direitos com desejos, vontades, curiosidades, preferências e inteligência. Que haja o entendimento das especificidades dos primeiros anos de vida, sobretudo no que diz respeito a compreensão de ser a etapa da vida em que mais se aprende em toda a vida do ser humano. Em suma, temos a expectativa de que a instituição articule cuidado e educação de modo a respeitar as especificidades da criança e, ao mesmo tempo, propiciar o seu processo de desenvolvimento (Jordanna e Miguel. Julho de 2020).

Que ajude no desenvolvimento socioafetivo, espaço de contato com outras crianças e potencializador de descobertas (Nataly. Março de 2021).

Winnicott (1975, 2011, 2014) apresenta uma noção de saúde psíquica vinculada ao conceito de ambiente suficientemente bom. Ele sublinha a importância do ordinário, do miúdo, do cotidiano. Para o autor, nós nos constituímos na vida a partir desse suporte, que nos permite construir, desde bebês, um espaço subjetivo que nos dê uma sensação de continuidade. Segundo Winnicott (1975), esse seria o espaço transicional ou potencial. Algo entre o fora e o dentro, mundo externo e interno. Um espaço de relaxamento, construído cotidianamente a partir das relações de cuidado e confiança, propiciando momentos de apaziguamento e alegria do bebê. O bebê consegue alcançar esse estado tranquilo quando se sente em continuidade; quando consegue experimentar a criatividade, diz Winnicott. É através desse espaço que conseguimos construir as bases para uma vida que vale a pena ser vivida, uma vida criativa e com sentido. Trata-se da criatividade da vida ordinária, do cotidiano. A capacidade de ver o novo em algo já conhecido, de fruir o momento presente ou brincar.

Nessa visada, as instituições de Educação Infantil configuram-se como potente e necessária rede de apoio e acolhimento dos bebês, das crianças e de suas famílias. Portanto, diálogo, participação, respeito, cuidado, segurança, reconhecimento das crianças, desde bebês como sujeitos de direito também

compõem os sentidos e apostas que buscamos analisar, conforme apresentado pelas entrevistas acima destacadas. Nesse sentido, *educação, práticas de cuidado, respeito, desenvolvimento* não dizem respeito à aplicabilidade de técnicas e metodologias com foco na inculcação, mas no reconhecimento do espaço potencial que acolhe a subjetividade como componente fundante dos processos educativos.

[...] eu senti muita falta disso. Não teve uma conversa. Sobre quem é o Lucas, como é o sono dele, como é a comida, como ele come, como é ele na interação, como é ele no dia a dia. Não teve isso, então eu me senti um pouco abandonada (Thais. Maio de 2019).

A organização da rotina de um bebê envolve aspectos culturais, econômicos, dentre outros, que são marcados por valores, escolhas do grupo responsável pela provisão do bebê. Implica, sobretudo, a construção de conhecimento e reconhecimento das expressões e processos de imersão nas práticas culturais às quais os bebês vão sendo apresentados diariamente. Ritos em torno da alimentação, rotinas em torno do banho, do sono, das inúmeras descobertas do processo de crescimento e desenvolvimento que constituem sentidos de pertencimento do *ser*, uma vez que “grande parte do cuidado físico dedicado à criança [...] segurá-la, manipulá-la fisicamente, banhá-la, alimentá-la, e assim por diante - destina-se a facilitar a obtenção, pela criança, de um *psique-soma* que viva e trabalhe em harmonia consigo mesmo” (WINNICOTT, 2011, p. 12, grifos do autor).

Ao tomar a decisão de partilhar a educação com outra instituição, não doméstica, a entrevistada destaca o desinteresse por elementos da especificidade da rotina, o sentimento de abandono. Tais manifestações serão compreendidas na construção dos laços e vínculos que virão a ser construídos nas práticas institucionais. Nesse sentido, a escuta interessada dos detalhes que compõem a rotina dos bebês, implica tomar conhecimento da pessoa que é

bebê no contexto familiar. Escutar a narrativa das famílias e acolher as histórias dos inícios (SALUTTO, 2020), pode instaurar vínculos de confiança que tornem as instituições de Educação Infantil espaços *suficientemente bons*.

O suficiente pode estar indicado nesse espaço temporal - escutar com interesse e seriedade as dúvidas, histórias, desafios enfrentados pelas famílias - em que se fundam pontos de diálogo e de confiabilidade entre ambas as instituições. Ao narrar e ser acolhida sobre detalhes da rotina que sustentam a vida do bebê, as famílias se veem diante da possibilidade de confiar na continuidade que, por elas, são reconhecidas como ponto de *segurança* para suas/seus filhas/filhos.

Compreendendo que a partilha da educação das crianças, desde bebês caracteriza-se como rito de passagem pautado em sentimento de segurança por meio do reconhecimento de continuidade das práticas já conhecidas pelas crianças e suas famílias: “a palavra-chave no que tange ao lado ambiental [...] é ‘confiabilidade’ - confiabilidade humana e não mecânica” (WINNICOTT, 2011, p. 49, grifos do autor), ou seja, o oposto do abandono.

As entrevistas revelam sobre o sentimento de não acolhimento para pensarmos em seus efeitos sobre os atores envolvidos, assim como para a compreensão da proposta de Educação Infantil.

Winnicott (1975) nos inspira a pensar as relações espaço-tempo-outro da educação infantil como a abertura de um espaço potencial, tão importante para o sentimento de estar vivo a partir da possibilidade criativa. Mas para que esse espaço seja instaurado, é necessário que o bebê sinta as relações espaço-tempo-outro da escola como partes suas, fronteiriças entre exterior e interior. Afinal, precisamos localizar no mundo externo, no outro e na temporalidade que vivenciamos, algo íntimo nosso para nos sentirmos parte de um todo. Portanto, esse sentimento de não acolhimento ou não pertencimento por parte das entrevistadas colocaria em risco a própria concepção de educação

infantil pautada por uma ética do cuidado, já que a pessoa responsável pelos cuidados do bebê e, conseqüentemente, mais íntima do bebê, é quem pode construir um elo entre ele e a escola.

A escolha da escola pra gente é algo tão importante, porque eu acho que a influência da escola é muito grande em relação a isso. E não queria que fosse uma escola que não tivesse relação com o mundo. Tem escola que parece que lá é uma ilha e ela não se relaciona com mais nada e eu não queria. Então essa é uma preocupação nossa desde já (Maria Antonia e Lucca. Março de 2019).

Eu quis o contrário pra Helena [diferente da sua filha mais velha]. Estar em um lugar, onde as pessoas são diferentes, em que as famílias são diferentes, em que tenha dois pais, duas mães, um pai, uma mãe, avós que não tem ninguém. Como é que essas gerações vão se construindo? Eu acho que a escola pública é uma opção por conta disso (Michelle. Abril de 2019).

No contexto do cuidado e da constituição subjetiva, o tema da diversidade no encontro com o mundo ganhou destaque. Algumas entrevistadas expressaram o desejo de uma escola inclusiva socialmente, o que vai de encontro às propostas da educação infantil tais como apresentadas nesse trabalho e atravessadas por uma ética do cuidado que, a partir da conceituação winnicottiana (1975, 2011, 2014) sobre o bebê como pessoa, permite-nos compreender o cuidado com o bebê como oferta de um ambiente suficientemente bom a partir de sujeitos implicados e interessados em toda sua potência. Para tanto, o ambiente precisa ser confiável e garantir a continuidade das relações afetivas, temporais e espaciais.

Nesse sentido, os adultos envolvidos na educação de bebês seriam adultos-ambiente, criando um campo de afetação carregado de valores culturais essenciais para que cada bebê possa desenhar seu encontro com o mundo. Nesse momento, a inclusão da diferença permite que cada pessoa (bebês

e adultos) construa uma narrativa histórico-cultural a partir justamente das diferenças.

Para o grupo entrevistado, a escolha pela Educação Infantil está atravessada pelas suas concepções sobre os bebês, seu processo de desenvolvimento, bem como as referências e valores construídos ao longo de seus processos de vida e formação⁶:

A creche, para mim, precisa ser um espaço de liberdade. Eu não quero que seja um depósito; mas não quero que seja antecipação do tempo escolar; quero que seja um lugar que apoie sem obrigar. A fase inicial, tenho a impressão que é a base da nossa consciência, do nosso ser... eu acho que os bebês precisam de coisas que nós também precisamos, mas aprendemos a ignorar, não resolver... (Raquel. Maio de 2020).

A fala contempla e abarca aspectos do histórico de luta e conquistas em torno do direito das crianças, da Educação Infantil. A oposição a espaços caracterizados como *depósito* das crianças, que não contemplem propostas de ampliação de experiência de mundo, da relação com a cultura é coerente com os preceitos políticos, éticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Mas, as apostas e expectativas, vão além, quando aponta para a liberdade como proposta que acolha o movimento de aprender como *apoio*, sem *obrigar*; o que pode ser tomado como horizonte que se contraponha a práticas de disciplinarização dos corpos, das experiências. Respeitar os inícios como respeito ao tempo para que os bebês possam usufruir, com tempo e liberdade, a constituição da própria subjetividade. Agrega-se a esta aposta, sensível percepção de que garantir tempo e liberdade significa respeito ao humano, uma vez que *os bebês precisam de coisas que nós [adultos] também precisamos, mas aprendemos a ignorar, não resolver*.

⁶ Outro recorte dessa discussão pode ser lido em Salutto (2020).

Que seja um lugar que tenha um diálogo entre casa e escola, que como responsável eu também possa contribuir com essa instituição (Nargela, Setembro de 2020).

O tema da responsabilidade convida a refletir criticamente sobre funções e papéis dos adultos na manutenção e sustento dos direitos das crianças a *viverem uma vida que vale a pena*. A mãe, assumindo seu papel como responsável imediata da criança, se coloca interessada no diálogo com a escola. Almeja tal instância participativa na intenção de contribuir com a instituição. Ao estabelecerem este acordo dialógico e responsável, família e escola ratificam o compromisso geracional que aponta para o papel dos adultos na provisão, sustento das crianças viverem suas infâncias.

Em consonância com Ingold (2019), compreendemos a construção do diálogo como atitude ética de *levar os outros a sério*, uma vez que “isso não significa apenas atentar para o que eles fazem e dizem. Mais do que isso, devemos encarar os desafios que eles convocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele” (INGOLD, 2019, p. 13-14). Isso implica dizer que ao considerar o outro, a Educação Infantil e os profissionais envolvidos com ela são chamados a novas leituras e práticas convocados sempre e a todo momento a uma autocrítica com um único fim de tornar esta modalidade um lugar único em que as subjetividades são descobertas, emergem e constroem o bebê como cidadão.

Algumas considerações finais

[...] ninguém tem as respostas. Mas temos abordagens diferentes, baseadas na experiência pessoal e no que aprendemos com outros, e vale a pena compará-las

INGOLD, 2019, p. 19

Coadunando com a perspectiva de Ingold, este texto não apresenta fórmulas. Não é sua intenção. A busca por compreender o papel da Educação Infantil na sociedade, por meio da escuta das famílias, têm permitido que ampliemos abordagens, as comparemos e, desse modo, temos elaborado análises que possibilitem compreender a escolha pela Educação Infantil para além da esfera política, legal ou econômica.

Família e instituições educativas são, potencialmente (sem esquecer especificidades de outras formas de institucionalização), responsáveis pelo compartilhamento da educação das crianças, desde bebês. Responsabilidade diz respeito ao plano político, aos pactos sociais estabelecidos, que tornam possível que as crianças não fiquem à deriva de si mesmas, sobretudo quando são bebês.

Reconhecemos que esse pacto não se estende à totalidade das crianças, nem que signifique sua plena proteção no plano social. No entanto, a prerrogativa legal da responsabilidade permite acolher a dimensão do compartilhamento. As famílias são motivadas a buscarem por uma instituição educativa por diferentes motivos que atravessam dimensões econômicas, de gênero, entre outras.

Nesse sentido, escutar e escavar *sentidos subjetivos* que caracterizam essa escolha, possibilita compreender as apostas familiares que dizem respeito aos movimentos de vida, formação e, principalmente, as concepções construídas sobre os bebês e suas manifestações no interior de cada família. Assim, categorias tais como liberdade, apoiar sem invadir, relações pautadas no respeito à diversidade, experiências, linguagens, tempo, felicidade vão compor um tecido que reflete perspectivas sobre *ser* para além de *fazer*, produzir, medir, comprovar.

Compartilhar a educação dos bebês entre instituições com funções so-

ciais distintas, tal como família e escola, coteja e abarca os modos de vida contemporâneos, sobretudo nas grandes metrópoles, onde as redes de apoio se veem modificadas devido às transformações que atravessam as sociedades mostrando com isso como a Educação é também um reflexo do social. Sendo também dinâmica ela demanda observação, análise e transformação que interage com o cotidiano das crianças. Dessa forma, pensar na Educação Infantil direcionada especificamente aos bebês implica avaliar o papel do adulto na parceria intersubjetiva, constituindo como adulto-ambiente, aquele que participa de modo atencional do processo de desenvolvimento das crianças desde bebês. Assim, considerar um projeto de Educação Infantil que entenda e valorize os processos subjetivos como caminho à uma pedagogia responsável para com a pessoa do bebê, uma vez que o entenda como elemento alvo fundamental nesta modalidade.

Mas, o grupo entrevistado revela lentes que apontam para a construção de redes de acolhimento, para o respeito aos direitos dos bebês a viverem de modo *criativo*, seus processos subjetivos como pessoas de relação. A esfera subjetiva diz respeito ao próprio sujeito, mas também à sociedade que o acolhe (ou não). Desse modo, são realidades que, compartilhadas, permitem delinear um projeto de nação em que as crianças, desde bebês, sejam responsabilidade-compartilhada de toda a sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb005_09.pdf

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: OUTROS DESAFIOS PARA OS DIREITOS, AS POLÍTICAS E AS PEDAGOGIAS DAS INFÂNCIAS**. Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia. Zero – a - Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3 - 20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980 – 4512.

CAMPOS, Maria Malta; VIEIRA, Livia Fraga. COVID-19 and early childhood in Brazil: impact on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 29, pages 125-140, jan. 21. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1872671>

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 3ª ed. São Paulo: DWW Editorial, 2014.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

PRADO, Adelia. Tempo. In: PRADO, Adelia. **Poesia reunida**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **São Paulo: uma cidade hostil aos bebês**. In: A. Artes, & S. Unbehaum. **Escritos de Fúlvia Rosemberg** (pp. 2010-2015). São Paulo: Cortez, 2015.

SALUTTO, Nazareth. “É preciso incluir os bebês!” Sentidos e apostas no diá-

logo com mulheres-mães. **Linhas Críticas**, 26, 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33976>

SOUZA, Alex Sandro Rolland; AMORIM, Melania Maria Ramos. Mortalidade materna pela COVID-19 no Brasil. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1): S257-S261, fev., 2021. Acesso em 22 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/R7MkrnCgdmYmpBcL7x77QZd/?lang=pt>

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Em busca de Pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WINNICOTT, Dondald Wood. **O brincar e a realidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica Helena Souza Patto. 4ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. O conceito de indivíduo saudável. In: WINNICOTT, Dondald Wood. **Tudo começa em casa**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Sun, EU SOU. In: WINNICOTT, Dondald Wood. **Tudo começa em casa**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

_____. A criatividade e suas origens. In: **O brincar e a realidade**. Trad. Breno Longhi. São Paulo: UBU Editora, 2019, p. 108-140.

Grandes Obras na Amazônia pela Ótica de Crianças e Adolescentes

Assis da Costa Oliveira

Introdução

De que forma as crianças vivenciam e percebem as dinâmicas de implantação e/ou operacionalização de grandes obras na Amazônia e seus impactos sociais e demandas por direitos? Escrito desta forma, a pergunta se torna mais complexa e rebuscada do que quando dita em uma linguagem acessível ao público infantil: de que modo a construção de uma grande obra afetou a sua vida e de seus familiares, colegas e/ou vizinhos?

O primeiro ponto a considerar desta pergunta é que ela nos propõe um foco de interpelação com sujeitos historicamente invisibilizados ou desconsiderados nos jogos de poder e de construção dos discursos válidos nos cenários de vida, conflitos e resistências dos grupos afetados por empreendimentos econômicos na Amazônia. O lugar de falar é de crianças e adolescentes. Nas disputas político-discursivas sobre os impactos negativos e positivos destes empreendimentos, coube a tais sujeitos a condição/representação de “vítimas do desenvolvimento”, devido as violações e danos ocasionados por suas lógicas de implantação, frutificando a percepção de pessoas unicamente passivas e vulneráveis.

Mesmo as organizações e redes de defesa dos direitos das crianças na Amazônia têm dificuldade de articular a retórica das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com o reconhecimento como atores políticos e de conhecimento. Portanto, como pessoas com capacidade de agência sobre o que se entende dos empreendimentos, como interferem

em suas vidas, e como resistir a tais cenários e agir para a mudança na forma de pensar a Amazônia.

No âmbito do projeto “A proteção de crianças e adolescentes na tomada de decisão de obras e empreendimentos: subsídios para o poder público e diretrizes para as empresas a partir de estudo de caso sobre a construção de usinas hidrelétricas na Amazônia”¹, conduzimos, entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018, um total de seis grupos focais² com crianças de três municípios afetados por grandes obras: Altamira, no Pará, diretamente impactado pela Usina Hidrelétrica (UHE) Belo Monte; Itaituba, no Pará, alvo de disputas na fase de planejamento da Usina Hidrelétrica São Luiz do Tapajós, cujo licenciamento foi, posteriormente, arquivado, e a implantação de portos no Distrito de Miritituba para escoamento de grãos oriundos do Mato Grosso; e, Porto Velho, em Rondônia, onde ocorreu a implantação das UHE Santo Antônio e Jirau, esta última afetando mais diretamente o Distrito de Jaci-Paraná.

O método do grupo focal³ foi conduzido a partir de um Plano Pedagógico elaborado pela coordenação do projeto, de modo a estruturar o caminho metodológico e ético da interação com as crianças e adolescentes atingidas por grandes obras (OLIVEIRA, 2018). O objetivo foi o

1 Coordenado pela UFPA em parceria com a Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, com apoio do Fundo da Infância e da Adolescência do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com vigência entre os anos de 2016 e 2018. Mais informações, consultar: Oliveira e Scabin (2018).

2 A metodologia que estruturamos definia diferentes abordagens para as crianças de 07 a 11 anos e com adolescentes de 12 aos 16 anos. Porém, dada a dinâmica de socialização das pessoas, sobretudo nas comunidades, dois grupos focais foram feitos só com adolescentes e um somente com criança, os outros três tiveram uma mescla de crianças e adolescentes.

3 O grupo focal é um método de pesquisa que privilegia a “seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (GATTLI, 2005, p. 7). Nesse método, atua um moderador ou uma moderadora que procura “... induzir todos os integrantes de um grupo a expressar suas opiniões com mínimo, ou nenhum, direcionamento” (YIN, 2016, p. 126).

de compreenderas percepções, atitudes e ideias dos/das participantes em relação aos impactos sociais⁴ vivenciados nas etapas de planejamento, da construção e/ou da operacionalização dos empreendimentos.

Para o presente artigo, escolhi apresentar os dados obtidos nos grupos focais em relação à três categorias de análise, as quais estão relacionadas com conteúdos jurídicos: lazer; desenvolvimento; e, participação. As próximas sessões vão abordar questões relativas a cada uma destas categorias.

1. Lazer antes e depois das grandes obras: entre memórias e avaliações

As crianças e adolescentes com as quais interagimos nos grupos focais viviam contextos distintos de afetação pelos empreendimentos econômicos. Em Altamira, todas residiam nos Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC) do Jatobá e do São Joaquim, tratando-se de residências padronizadas construídas para abrigar as famílias atingidas pelo alagamento provocado pelo aumento do nível do rio Xingu com o barramento. Em Itaituba, eram membros da Comunidade Tradicional Ribeirinha Pimental e da Comunidade São Luís do Tapajós, localizadas no que viria a ser a região dos canteiros de obra da UHE São Luís do Tapajós. Por fim, em Porto Velho, uma parte delas residia no bairro Triângulo, na sede municipal de Porto Velho, sendo um dos bairros mais afetados pelas enchentes provocadas pela mudança do nível do rio Madeira, e as residentes no Distrito de Jaci-Paraná, localidade que fica a 88 km da sede municipal de Porto Velho.

Há uma configuração de diversidades geográficas, etárias, raciais, de gênero e classe, que foram levadas em consideração na construção dos meca-

⁴ A concepção de impactos sociais aqui tratada remete ao entendimento jurídico dos impactos em direitos humanos relacionados às dinâmicas produtivas dos negócios, e cujo documento de referência são os Princípios Orientadores Empresas e Direitos Humanos, das Nações Unidas (2011).

nismos de escuta e participação de tais sujeitos nos grupos focais. Estas diversidades compõe os aspectos a serem considerados na produção das infâncias e adolescências em cada contexto. Em todo o caso, o laço comum que as unia, isto é, a presença de uma grande obra em suas vidas e territórios, tornando-as crianças e adolescentes *atingidas* por empreendimentos, estabelecia uma construção discursiva muito semelhante entre o antes e o depois das obras. No caso da pergunta sobre como era a vida antes das hidrelétricas, as seguintes falas sintetizam parte do que foi enunciado:

Era melhor tudo: os comércios, as praias. Tinha bastante festival, eventos festivos nas praças, festa junina. Mas as ruas não eram boas, pois tinham muito barro (Jonas⁵, adolescente, Grupo Focal no Distrito de Jaci-Paraná, em 09/11/2017).

Eu tinha muitos amigos para brincar [no local onde residia, antes da remoção forçada] até altas horas da noite, morava próximo do igarapé e do cais, mas também tinha alagamento em ruas e casas, onde muitas vezes tínhamos que ir para o Parque de Exposição, para que o nível da água abaixasse, lá ficávamos por dois ou três meses (Marta, adolescente, Grupo Focal no RUC São Joaquim, em 06/04/2018).

Por certo, esta era uma pergunta que trazia à tona uma memória saudosista do território em que moravam antes do deslocamento forçado, e que tem uma relação direta com o tipo de socialização que possuíam com os membros da comunidade e com a natureza. Entretanto, não é uma memória seletiva ao ponto de desenhar um território idílico ou unicamente enfatizando os seus aspectos positivos, antes sim evidenciando os aspectos negativos ou as carências de estruturas e políticas públicas que possuíam. Estas, por mais críticas que fossem vistas como negativas, não geraram, para a maioria

⁵ Os nomes são fictícios, para a preservação da identidade dos/das participantes dos grupos focais, além de este ser uma das obrigações incluídas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

dos/das participantes, em uma avaliação retrospectiva, a vontade de migrar dos antigos territórios por vontade própria, ainda que o tenham feito forçadamente.

O lazer, configurado a partir das dimensões do brincar e dos eventos festivos, foi o principal aspecto da vida ressaltado nas memórias das crianças e adolescentes participantes dos grupos focais e que caracterizava a vida antes das grandes obras. Este lazer é reivindicado como um direito – que, depois, com as obras, lhes foi negado – e como uma forma de pertencimento afetivo-territorial estruturada na relação com as outras pessoas e com a natureza, e como práticas construtoras de modos diferenciados de infâncias e adolescências desde seus referenciais socioculturais.

Ao mesmo tempo, a (cons)ciência das deficiências (de políticas públicas) dos territórios *antes* das afetações pelos empreendimentos hidrelétricos, tem por base noções de justiça social, isto é, de que tais condições não deveriam ocorrer por conta do sofrimento ou da precariedade das condições de vida que geravam. Por mais que as condições posteriores de vida – com a chegada dos empreendimentos – tenham resolvido estes problemas (de asfaltamento na rua e não alagamento das casas), a percepção, corrente nos debates nos grupos focais, é que isto não ocorreu para assegurar a justiça social, mas para cumprir com as obrigações (ou seja, as condicionantes socioambientais) necessárias para a implantação das hidrelétricas.

Nesse caso, um exemplo é a comparação entre as praias existentes em Jaci-Paraná antes da implantação da UHE Jirau e a praia artificial construída como condicionante do empreendimento. Na avaliação de Janete, participante do Grupo Focal no Distrito de Jaci-Paraná:

A praia nova é muito fedorenta, cheira a peixe morto; tem assalto e muito lixo. Muitas pessoas já tiveram doenças por entrar na água (Janete, adolescente, Grupo Focal no Distrito de Jaci-Paraná, em 09/11/2017).

Os problemas relacionados à praia artificial, criada como uma medida de mitigação dos impactos socioambientais da hidrelétrica, evidenciam como as “soluções” encontradas no processo de licenciamento ambiental para “reduzir” os danos relacionados à implantação dos empreendimentos acabam gerando “novos danos” e, na percepção da adolescente, um prejuízo ao lazer das crianças, pela ótica tanto jurídica – do direito de brincar – quanto afetivo-territorial – da impossibilidade/risco de socialização e pertencimento a este território artificialmente construído como praia.

López *et al.*, a partir da escuta de crianças participantes das crianças infantis do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), em diferentes contextos sociais, chegamos a ressaltar a forma como o brincar é identificado pelas crianças como um direito negado/violado na dinâmica de implantação das hidrelétricas:

Interessa notar como, para além de todo tipo de violações em termos físicos, materiais, psicológicos, um dos traços mais recorrentes nas falas é a perda dos espaços do brincar. Reforça-se este ponto: o do brincar como um direito fundamental da formação humana, mas que é sistematicamente violado pelos empreendimentos ligados às barragens (LOPEZ *et al.*, 2018, p. 139).

Por mais que tais situações e cenários sejam vivenciados pela ótica da perda ou do dano ao seu direito ao lazer e, em última instância, às concepções infantoadolescentes de qualidade de vida nos seus territórios, isto não significa um posicionamento passivo, muito pelo contrário. Apesar dos prejuízos ao brincar trazidos pelos empreendimentos econômicos, as crianças e adolescentes continuavam a desenvolver brincadeiras, mesmo durante os grupos focais, e demonstravam, assim, produzir agências próprias na apropriação dos espaços e equipamentos.

Um dos fatos mais marcantes, observei no RUC Jatobá, em Altamira. O fato de as famílias terem sido remanejadas para este espaço antes do término

completo de sua construção, com a ausência de muitos equipamentos sociais, entre eles a finalização da quadra de esporte – e, posteriormente a sua finalização, o domínio que as pessoas adultas e mais jovens passaram a ter dos melhores horários para utilizá-las, excluindo, assim as crianças – gerou uma ação cotidiana das crianças de ocuparem a rotatória na entrada principal do RUC para brincarem de futebol.

No dia do grupo focal realizado neste RUC, presenciei esta situação. E como o horário da atividade coincidiu com o maior fluxo de carros e motos, ficava nítido, também, que aos olhos externos (ou de quem não fosse do RUC) aquela situação poderia ser lida unicamente pelo viés do risco às suas vidas (com potenciais acidentes de trânsito), e não por aquela que estava presente para as próprias crianças, a de suprirem uma ausência central em suas vidas (os espaços de lazer) com a ressignificação criativa da rotatória.

Assim, a constatação das alterações causadas em suas vidas, em termos individuais e coletivos, *durante* a instalação e a operacionalização dos empreendimentos hidrelétricos, com base na avaliação sobre as condições de lazer, reforça a importância de conceber o brincar, o lazer e os espaços de socialização em que estes ocorrem (praças, praias, quadras de esporte etc.) como categorias mobilizadas por crianças e adolescentes para questionar e recriar os rumos traçados pelas grandes obras às suas vidas.

2. Repensando o desenvolvimento por concepções infantoadolescentes

A equipe do projeto não perguntou diretamente às crianças e adolescentes, nos grupos focais, o que elas entendiam por desenvolvimento. Problematicamos tipo de melhoria que entendiam ser necessária em suas comunidades e bairros. Esta questão era feita dentro de uma dinâmica em que, primeiro, colocávamos a música “Comida”, dos Titãs, para as pessoas escutarem (com

a música impressa para cada uma ler, se quisesse), e depois colocávamos a questão, fazendo o trocadilho com um dos trechos da letra da música: a sua comunidade/bairro tem sede/fome de quê?⁶

No caso do Grupo Focal na Comunidade Tradicional Ribeirinha Pimental, algumas falas foram no sentido de problematizar os sentidos de justiça social que a pergunta e a música contêm, com uma contextualização das situações vividas localmente:

Aqui nós temos sede de justiça, porque o tema é água e energia não são mercadorias. Sabemos que breve querem colocar uma barragem aqui, mas se juntos a gente se fortalecer isso não acontecerá, porque a gente não quer. A nossa comunidade tem sede de justiça, essa barragem que querem aprovar, nós, ou a maioria de nós, somos contra tudo isso, essa forma destruirá nossa forma de viver o rio e nosso cotidiano. Nós temos fome de mais alegria, mais união, melhorias e trabalho, porque unidos jamais, em hipótese alguma, seremos vencidos (Carlos, adolescente, em 14/11/2017).

O início da fala de Carlos, com a expressão “água e energia não são mercadorias”, indica a apropriação do principal lema de luta do MAB, o que também explicita que as crianças e adolescentes estão imersas nesta luta na comunidade, a qual se constitui como espaço de formação política e de compreensão do ideal de justiça social.

O trecho que me parece lapidar desta fala é o que expressa que “essa forma”, a lógica de desenvolvimento da Amazônia pautada em grandes obras, vai destruir a “outra” forma de desenvolvimento pautada no “viver o rio e nosso cotidiano”. Existe, portanto, uma concepção diferenciada de desenvolvimento, a partir de uma escala comunitária, e calcada na autodeterminação do coletivo – ou da maior parte dos membros comunitários, e de relações sustentáveis com a natureza, as pessoas e o território. Esta concepção está

6 Nos grupos focais exclusivamente com crianças esta dinâmica foi alterada para não ter a música, sendo entregue papel A4 e giz e, depois, solicitado para as crianças desenharem sobre o seu lugar de moradia, expressando o que tinha de bom e de ruim. As perguntas, então, foram: o que seu bairro/comunidade tem de bom? E o que ele tem de ruim?

em disputa, na própria comunidade, imersa em conflitos internos que eclodiram na época da interação com os agentes político-econômicos favoráveis à hidrelétrica, e que repercute no discurso de Carlos com o anseio por união, ou fortalecimento organizacional, para assegurar a resistência comunitária frente aos ímpetus desenvolvimentistas.

Além disso, a relação com o rio Tapajós e a natureza assume muitas dimensões para as crianças e adolescentes das comunidades ribeirinhas escutadas nos grupos focais, e todas elas informam e conformam concepções de infâncias e adolescências culturalmente diferenciadas, e que são *produzidas pelas* *recriadas* nas noções de comunidade, natureza e rio. Pojo e Vilhena (2013), em pesquisa com crianças de comunidades ribeirinhas em Abaetetuba, no Pará, destacam que existe uma imbricação do cotidiano ribeirinho e das relações com a natureza

na formação e no desenvolvimento sociocultural das crianças em várias dimensões: pela escuta aprendida no convívio com a natureza, pela utilização de elementos naturais no brincar, pela forma de agrupamentos que misturam tempos geracionais; pela diversão sem a separação de gênero; pela capacidade de reinventar as regras do jogo nas brincadeiras dentro d'água (POJO e VILHENA, 2013, p. 142).

Assim, “viver o rio e nosso cotidiano”, como indicou Carlos, no grupo focal, expressa uma simbologia com referenciais afetivos, socioculturais e territoriais e que expressa formas de pertencimento, de construção identitária e de socialização. Tudo isso estrutura modos de pensar o que seria o desenvolvimento almejado para a comunidade, sem que esta palavra tenha que ser utilizada.

A relação das crianças ribeirinhas e dos membros das comunidades com a natureza promove, também, o repensar dos critérios usados para classificar tais grupos como vulneráveis ou pobres. No mesmo grupo focal indicado anteriormente, a fala de um adolescente expressa bem isto quando relata: “muitas vezes não tem o que comer em casa e a gente vai ali na floresta e pega algo para

comer” (André, em 14/11/2017). A ideia de não ter o que comer remete aos produtos alimentícios que precisam ser adquiridos na troca por dinheiro ou outros bens materiais, base do sistema capitalista, e o que o adolescente coloca em discussão é que esta carência econômica não implica, necessariamente, uma insegurança alimentar, pois eles/elas sabem como obter na natureza os alimentos que precisam em seu dia a dia. Mas isto, por certo, se a natureza e o rio forem preservados, o que é o inverso do que acarretam as grandes obras.

Caminhando pelas ruas da Comunidade Tradicional Ribeirinha Pimental pude visualizar (e saborear) o que a fala deste adolescente expressava na atividade. Ao entrar em uma das ruas, vimos a imagem abaixo (Figura 11), uma “rua de mangas”.

Figura 11. Rua da Comunidade Tradicional Ribeirinha Pimental



Fonte: Assis Oliveira.

A foto acima mostra uma rua cheia de mangas caídas, a maior parte em processo de apodrecimento, além de alguns sacos de lixo de produtos industriais consumidos na localidade. Por um lado, conecta-se à fala

anterior de Carlos ao revelar que as concepções sobre desenvolvimento, pobreza e vulnerabilidade são concebidos desde uma outra lógica pelos sujeitos locais, em que se ressalta a relação sustentável com o meio ambiente para prover os recursos alimentícios necessários e para suplantar ou compensar os tempos de carência econômica das famílias.

Assim, toda uma lógica de redenção local advinda com os empreendimentos econômicos, e os discursos técnico-científicos sobre desenvolvimento, pobreza e vulnerabilidade, arguidos por consultores, políticos e nos Estudos de Impacto Ambiental dos empreendimentos, são colocados em questionamento frente ao modo como os sujeitos simbolizam estas categorias e seus modos de vida dentro de seus regimes culturais de conhecimento e por conta do pertencimento territorial.

Isto não significa que as crianças e adolescentes assumam um posicionamento idílico ou ufanista sobre a realidade social de suas comunidades, muito pelo contrário. O lixo dos produtos industriais, visíveis na imagem, se associam à fala de Carlos, indicando a necessidade de melhorias nas condições de vida na comunidade que atendam às demandas geracionais e sejam feitas independente de grandes obras, pois são uma questão de cidadania e de justiça social.

Assim, ao invés de tratar os direitos como “moeda de troca” para determinados interesses político-econômicos, afirma-se a autodeterminação dos sujeitos e o valor intrínseco de suas vidas como justificativa última da exigência ao Estado e a outros agentes sociais de assegurar, de maneira contínua, a prestação de direitos traduzidos na manutenção dos vínculos territoriais e na melhoria das condições da vida comunitária.

3. Participação e a busca por “ouvidos sensíveis”

Vivi (como jovem e depois adulto) as etapas da construção da UHE

Belo Monte, em Altamira, onde trabalhei e morei entre 2010 e 2016, e, posteriormente, na execução de projetos de pesquisa até o presente ano (2022). Ao longo deste período, a principal demanda da população local, semelhante aos outros contextos analisados neste artigo, foi e continua sendo a do reconhecimento do direito de participação na tomada de decisão sobre os rumos dos empreendimentos hidrelétricos. Estas foram e são lutas por melhores condições de decidir “se” e “como” as grandes obras vão afetar as suas vidas e com quais benefícios, em termos de aspectos preventivos ou mitigatórios dos impactos, além das mudanças a serem realizadas na lógica operacional destes empreendimentos.

É uma contraposição ao padrão hegemônico de deliberação política sobre o desenvolvimento na Amazônia e, ao mesmo tempo, uma luta por outras possibilidades, ou alternativas, de pensar a democratização dos espaços de decisão sobre os rumos políticos, sociais e econômicos da Amazônia. Como observam Oliveira e Santos (2016), estes levantes de resistências, históricos e atuais, ocorrem devido a incapacidade dos setores públicos e empresariais de saberem lidar com os conhecimentos, as mobilizações e os posicionamentos políticos das populações locais, o que, no caso de crianças e adolescentes, é agravado pela forma como os discursos adultocêntricos desqualificam suas ações e conhecimentos, e estruturam espaços de decisão inadequados para a participação de tais sujeitos, como as audiências públicas.

Por isso, o desafio é a adequação linguística, procedimental, cultural e, fundamentalmente, política dos espaços de decisão, de modo a torná-los mais aptos à presença de crianças e adolescentes, seja em termos de garantir sua participação, seja, e o que é mais difícil, de proporcionar uma escuta atenta de seus dizeres que obtenha ressonância nas decisões a serem tomadas sobre os grandes empreendimentos. Logo, a participação com protagonismo é o dilema que acompanha as crianças e os adolescentes, assim como à população local em que se inserem (OLIVEIRA e SANTOS, 2016, p. 135).

No contexto de Altamira, Margarida, representante do Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade de Altamira (MMCC/Altamira), e que tem sido uma das principais lideranças a questionar os impactos da UHE Belo Monte nas condições de vida de crianças e adolescentes, reflete que:

... nessas obras as crianças não são ouvidas, nem os adolescentes. Você pode ver que, ah, tem o fórum demoradia, tem o fórum não sei mais o quê de ribeirinho, não sei mais o quê, mas não tem um fórum das crianças pra serem ouvidas (Entrevistada em 17/11/2017).

A participação é um dos componentes dos direitos civis e políticos de crianças e adolescentes, assegurado em dispositivos normativos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente⁷. Trata-se de um direito estrutural para a Doutrina da Proteção Integral, pois seu cumprimento é requisito necessário para o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos e de superação da lógica anterior, a Doutrina da Situação Irregular, de serem concebidos como objetos de direitos e de intervenções que desconsideram suas opiniões. Logo, o direito à participação de crianças e adolescentes é um dos principais instrumentos jurídicos para o enfrentamento do adultocentrismo nas relações sociais, incluindo aquelas existentes nos contextos de empreendimentos econômicos.

No grupo focal realizado na Comunidade São Luís do Tapajós, Janaina enfatizou assim a ausência de participação no processo decisório sobre a UHE São Luís do Tapajós:

A barragem que vai causar danos em nossas vidas leva o nome da nossa comunidade. Nunca chamaram as crianças e adolescentes para discutir com a gente e saber o que nós pensamos sobre a barragem, nós temos direitos de ser ouvidos (Janaina, adolescente, em 26/03/2018).

⁷ Na Convenção sobre os Direitos das Crianças o direito à participação está prescrito nos artigos 12 e 13, sendo um dos quatro pilares de sustentação da Doutrina da Proteção Integral. No Estatuto da Criança e do Adolescente, o artigo 16, incisos II, III e IV, contém a regulamentação do direito à participação.

Desta crítica da adolescente à restrição do seu direito à participação emergem duas implicações sociojurídicas importantes. A primeira, de mostrar como a apropriação estatal-empresarial do nome de uma comunidade para direcioná-lo à determinado empreendimento econômico, como o caso da UHE São Luís do Tapajós, já é em si uma violência simbólica e um ato que viola o direito à participação dos membros da comunidade, incluindo as crianças e adolescentes, de decidirem se autorizam esta designação. Logo, desde a origem do nome o projeto já desconsidera a posição política e participação social dos agentes locais, e se apropria do nome da comunidade na intenção de desenvolver um controle simbólico do território e da população.

Por segundo, na fala de Janaina está expressa a consciência sobre o seu direito à participação, e de como ele engloba a consideração sobre sua opinião a respeito da hidrelétrica, e “se” e “como” ela poderia ser implantada. Na base deste posicionamento está o reconhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos locais, especialmente de crianças e adolescentes, para disputar, desconstruir e complementar os conhecimentos científicos produzidos nos espaços e pelos sujeitos autorizados pelas empresas e o Estado (OLIVEIRA, 2020; ZHOURI, 2013).

Nos outros grupos focais que realizamos nos bairros/comunidades afetados por grandes obras, a participação não apareceu diretamente como um direito reivindicado, mas sim materializado no processo de interação e produção discursiva das crianças e adolescentes. A capacidade de estruturarem críticas às condições de vida antes, durante e depois dos empreendimentos hidrelétricos, e de apontarem as melhorias necessárias, em termos de políticas públicas e responsabilização empresarial, para que alcancem uma qualidade de vida adequada ou digna, revela, em si, o quanto as crianças e adolescentes não precisam “ter voz”, mas sim “ouvidos sensíveis” para compreender suas profundas e complexas críticas às grandes obras na Amazônia.

Considerações finais

Ao longo deste artigo procurei discutir alguns dos conteúdos obtidos nos grupos focais com crianças e adolescentes em três contextos sociais afetados por grandes obras na Amazônia. O intuito foi o de revelar e problematizar um conjunto de conhecimentos produzidos por tais sujeitos que colocam em questionamento a lógica de implantação destes empreendimentos e as formas como interpretam o que lhes ocorreu e o que reivindicam como outras possibilidades de existência social.

A primeira categoria tratada foi o lazer, uma garantia fundamental para o desenvolvimento infantoadolescente, e que foi recorrentemente utilizada pelos/pelas participantes dos grupos focais como critério de classificação de suas condições de vida entre antes e depois dos empreendimentos.

O que se percebeu é que formas de interação recreativa com a natureza, grupos de pares e com os próprios familiares, e de realização de eventos festivos e atividades esportivas, foram, no *antes* (passado), vivências que oportunizaram a formação de um senso de pertencimento afetivo-territorial, cujas mudanças, sobretudo geográficas (de migração forçada), trazidas pelas grandes obras os/as afetou de maneira drástica, ainda que se tenha consciência dos benefícios sociais obtidos.

O segundo aspecto, o desenvolvimento, aprofunda os sentidos de justiça social e de relação sustentável com a natureza, que crianças e adolescentes reivindicam como aspectos inerentes às lutas de seus grupos sociais por uma outra lógica de melhoria e bem-estar comunitário, em contraposição ao modelo hegemônico. Nisso, estão presentes os modos de vida culturalmente diferenciados das comunidades ribeirinhas, os quais produzem concepções de infâncias e adolescências enredadas às noções e aos vínculos com o rio, a natureza e a comunidade.

Por fim, a participação infantoadolescente se insere como parte da luta pela inclusão dos sujeitos locais nos espaços de decisão sobre as grandes obras, assim como na compreensão de que crianças e adolescentes exigem um formato metodológico e de linguagem distintos para que sejam efetivamente incluídos em tais espaços. Na medida em que tais espaços são assegurados, entre eles os nossos dos grupos focais, percebemos a capacidade crítica de tais sujeitos em questionarem e recriarem as suas condições vida e as formas como lidam com as grandes obras.

Cabe informar que os dados levantados nos grupos focais e em outras áreas do projeto de pesquisa foram usados para incidência na Agenda de Convergência Obras e Empreendimentos, coordenada, até o final de 2018, pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, de modo a contribuir para a definição das diretrizes contidas na Resolução n. 215/2018 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a qual trata, entre outros aspectos, do dever de considerar a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes nas arenas políticas das grandes obras.

Referências Bibliográficas

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

LÓPEZ, Diego Santiago O.; HOHN, Daiane Carlos; PORTUGAL, Jéssica Feiteiro; ANDRIOLI, Liciane Maria. A ciranda infantil das crianças atingidas por barragens e a luta pela garantia de direitos humanos. Em: OLIVEIRA, Assis da Costa; SCABIN, Flávia (orgs.). **Interseções de direitos humanos e empresas com os direitos das crianças e dos adolescentes**. Belém: Santa Cruz, pp. 127-160, 2018.

NAÇÕES UNIDAS. **Guiding Principles on Business and Human Rights**. Nova Iorque; Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas, 2011. Disponível

em: https://www.ohchr.org/documents/publications/guidingprinciplesbusinesshr_en.pdf

OLIVEIRA, Assis da Costa. Fronteira Tapajós e direitos das crianças: impactos sociais de grandes empreendimentos econômicos. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, 20(1), pp. 53-64, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.1.33977>

OLIVEIRA, Assis da Costa; SANTOS, André Filipe P. Reid dos. Direitos das crianças, políticas de desenvolvimento e práticas empresariais: parâmetros de garantias jurídicas nos grandes empreendimentos no Brasil. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, 17(2), pp. 107-153, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v17i2.784>

OLIVEIRA, Assis da Costa; SCABIN, Flávia (coords.). **Levando os direitos das crianças e adolescentes a sério: parâmetros e recomendações para os tomadores de decisão envolvidos com obras e empreendimentos**. Belém: Santa Cruz, 2018.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas na Amazônia paraense. Em: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 135-148, 2013.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZHOURI, Andréa. 2013. Belo Monte: crise do sistema ambiental e da democracia. Em: ZHOURI, Andréa (org.). **Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais**. Brasília: ABA, pp. 45-65, 2013.

O CRIAS Extra-muros pelo CRIAS: micro-histórias sobre as aprendizagens

Mohana E. B. Morais Cavalcante
Patrícia Oliveira S. dos Santos
Christina Gladys de Mingareli Nogueira
Karla J. Rodrigues Mendonça
Beatriz Soares Gonçalves
Núbia Guedes Barros
Ivana Bastos Peregrino
Daniela Santa Rosa Rodrigues
Milene Morais Ferreira

“Aprendisenciais” por Mohana Morais

Ao primeiro abrir de olhos, ao estrear na vida, no incipiente contato com o mundo extra uterino, somos introduzidos em um universo de infinitas aprendizagens. No contato com o outro, na autodescoberta, nas culturas e naturezas, na ação de estar vivendo: estamos aprendendo. E é também nesse movimento que se contrói os laços do saber, que buscamos – quase que orgânicamente-, para acessar da melhor forma o conhecimento. Aqui, no CRIAS, me parece que o caminho tende a ser o da coletividade.

O CRIAS Extra-muros nasceu da vontade de manter, durante uma assustadora pandemia, o que já existia entre os muros da universidade: encontros coletivos para discutir e aprender sobre infâncias e crianças. A oportunidade dos encontros virtuais favoreceu não só a manutenção do que o grupo

de pesquisa já fazia, como também um espaço de “encontro” em meio a um momento de isolamento social, medo e incertezas. Os 39 encontros, certamente, marcaram de forma única cada um/uma dos/das participantes; desde a oportunidade de conversar com um/uma pesquisador/a que fez/faz parte de sua referência bibliográfica, passando pelos significados internos e individuais, até a oportunidade de expressar seu ponto de vista entre outros colegas acadêmicos.

Lembro-me da sensação de continuidade que os encontros nas quintas-feira de manhã me davam. Ali, diante de outros colegas, estudando os textos de referência e fazendo discussões coletivas, aprendi também que nosso esforço era, em certa medida, um ato de resistência. Conteí com a ajuda das colegas para fazer o *zoom* ou *meet* funcionarem, Patrícia e seu talento com a escrita ajudava sempre nas legendas para o youtube e instagram¹ do CRIAS, gritei por socorro quando a internet ou a luz resolveram faltar, contactei todo grupo pedindo email e contato de professores que poderiam dialogar conosco, tive suportes. Fizemos o Extra-Muros Flávia, Emilene, Patrícia, Christina, Milene, Karla, Tatiane, Núbia, Antônio, Edilma, Beatriz, Hacsa, Paulo, Marina, Natalia, Anchieta, Daniella, Ivana, Márcia, Suênia, eu e mais de 500 pesquisadores/as, estudiosos/as e entusiastas dos Estudos das Crianças e suas Infâncias.

As aprendizagens que o *webinário*² deixou merecem espaço e registro. Por aqui aprendi que a essência do saber vive nos encontros e nas partilhas. As micro-histórias seguem...

1 Para acompanhar nossas atividades e notícias nas redes sociais, acesse: @criasufpb no *instagram* ou Grupo de Pesquisa CRIAS no *facebook*.

2 Webinar é um seminário online em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via chat. Entre as principais plataformas de Webinário está o Youtube Live, a que usamos.

Nossas Micro-História com o CRIAS e Extra-muros por Patrícia Oliveira e Christina Gladys de Mingareli Nogueira

Nossa história com o grupo CRIAS: Criança, Sociedade e Cultura inicia-se há mais de dez anos, antes mesmo do CRIAS ser o CRIAS, ou seja, de receber esse nome, bem como de ser um grupo de pesquisa formalmentevinculado ao CNPq. Patrícia chega ao grupo já no terceiro período da graduação em Ciências Sociais, como bolsista de iniciação científica no Projeto – A Casa sertaneja e o Programa Bolsa Família: analisando impactos de uma política pública no semiárido nordestino brasileiro, - no ano de 2009; já Christina Gladys chega em 2010, como bolsista DTI/C CNPq do projeto “Do ponto de vista das crianças: o acesso, a implementação e os efeitos do Programa Bolsa Família no semi-árido nordestino”, ambos coordenados pelo professora Flávia Pires.

Foi no caminhar desse segundo projeto, o “Do ponto de vista das crianças”, que nos conhecemos, campo de pesquisa que realizamos juntas, assim como também com outros pesquisadores³, não se encerrou com o final da pesquisa, porque é assim que em geral acontece com as pesquisas de cunho etnográfico, o campo sempre se estende um pouco mais para além do final das pesquisas. Ele nos persegue de diversas formas. Esse campo foi tão potente que a necessidade de debater alguns pontos além do objetivo da pesquisa nos fez de fato pensar em nos instituir como grupo, e, em uma reunião posterior ao campo de pesquisa, com uma sugestão de três nomes trazidos por Christiane Falcão, Flávia Pires e Emilene Sousa, decidimos que nos chamaríamos

3 Na primeira pesquisa participaram Patrícia Oliveira Santana dos Santos, George Ardilles Silva Jardim, Jessica Karoline Rodrigues da Silva e Tatiana Benjamim, já no Segundo projeto os pesquisadores foram Patrícia Oliveira Santana dos Santos, Edilma do Nascimento Jacinto, Christina Gladys Mingarelli Nogueira, Christiane Rocha Falcão, Daniela Oliveira Silveira e Fernando Dornellas.

CRIAS e nos vincularíamos oficialmente como grupo ao CNPq. E assim, mesmo findado o campo, fomos construindo vínculos de trabalhos e tecendo laços de amizades que perduram até hoje. Por isso, resolvemos escrever nossa micro-história juntas, a quatro mãos, mas que poderia claramente ser escrita por muitas mais.

Esse é, poderíamos dizer de fato, o nosso maior legado, que extrapou os muros da universidade, foi além dos sentimentos nem sempre agradáveis que muitas vezes imperam no meio acadêmico. Manter um grupo cujos membros se apóiam, com verdadeiros laços de amizades é uma de nossas marcas. As nossas relações sempre foram vivenciadas como um coletivo de afetos. A união de diferentes pessoas, de diversas áreas que possuíam interesses comuns de pesquisas com, sobre, a partir das crianças, de pessoas em busca de produção de conhecimento, mas que sempre foi além de resultados científicos. Nossa coletividade de afetos e encontros de vidas sempre nos propiciou debates profícuos, processos de aprendizagem compartilhados. Ao longo desses anos compartilhamos e nos fortalecemos em diversos momentos, fossem eles acadêmicos ou não, fossem felizes ou tristes. Assim, fomos crescendo como profissionais, mas, sobretudo como seres humanos. Juntos e juntas apresentamos trabalhos em diversos eventos, coordenamos grupos de trabalhos, ministramos mini cursos, organizamos eventos acadêmicos, fizemos leituras construtivas dos trabalhos dos colegas. Juntos e juntas também confraternizamos! Seja em nossos aniversários, nas passagens de finais de ano, em datas comemorativas, como o dia dos professores, ou simplesmente, como fizemos muitas vezes, tomando um café, na universidade ou em nossas casas. Não por acaso nos tornamos conhecidos nos corredores da UFPB como um grupo que faz muitas festas. Sim! Nós gostamos de comemorar todas as datas e acontecimentos, seja ele coletivo ou mais específico de um de nossos membros. Vibramos por cada conquista, pois sabemos que o percurso até ela

é muitas vezes duro e amargo.

Essa marca singularmente nos perpassa, ela contribui para que além de produzir conhecimentos acerca das crianças e das infâncias a partir de uma visão mais ampla, possamos também construir conhecimentos acerca de nós mesmos enquanto pesquisadores/as, sobre questões éticas e sobre a ciência que desejamos produzir. Ainda nos trabalhos individuais encontramos apoio coletivo, pois, o processo de escrita é muitas vezes solitário e difícil, e quando partilhado nos ajuda a aliviar as demandas, a ter estímulo criativo e de desenvolvimento de perspectivas e práticas teórico-metodológicas.

A pandemia e seus efeitos bruscos e inesperados afetaram a todos, marcando cada um a sua maneira. Nossas reuniões foram interrompidas, nossos encontros, afetos e abraços, também. Foi assim que pensamos na possibilidade de um encontro *on-line* e, assim o fizemos, em princípio uma reunião mais formal como as que fazíamos dentro das paredes da UFPB, mas com abertura para aqueles que virtualmente queriam se juntar conosco⁴. Esse encontro se consolidou como o CRIAS Extra-Muros e se expandiu para outros colegas e convidados/as que partilhando de interesse similar, nos presenteou com suas contribuições de pesquisas. Ainda em quarentena fizemos “festas virtuais”, cada um de suas casas, essas com direito a músicas e brinde à tela. Tudo isso na tentativa de amenizar os imbrólios pandêmicos que nos afetaram grande-

4 O Crias além dos muros da universidade! Mesmo distante a gente permanece juntos! Manter certa rotina, tentar refletir criticamente sobre a vida das nossas crianças e sobre tudo mais que estamos vivendo é tão importante quanto enfrentar a quarentena. Então, se você deseja participar da nossa reunião se liga que quinta feira, dia 02 de abril, às 08h30min, estaremos on-line debatendo o texto: ABRAMOWIZCS, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. Educ. Soc., Campinas, v.35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun., 2014. Ficou interessado em participar? É só baixar o app do zoom e colocar o link de acesso: <HTTPS://us04web.zoom.us/j/5013108948> - Postagem de instagram do Crias em 31 de março de 2020.

mente e na esperança de mantermos nossos laços amizade e companheirismo.

Além de contribuir para um lado mais pessoal, o caráter diverso e interdisciplinar dos temas contribuiu profundamente para nossa formação enquanto pesquisadoras da infância, ao passo que nossas atividades profissionais continuavam ativas mesmo que remotamente. De modo específico, para mim, Christina Gladys, que vivenciava o segundo ano do doutorado e estava reescrevendo o projeto de tese, algumas palestras foram especialmente relevantes pelo diálogo com meu tema de pesquisa. Nesse sentido, agradeço muitíssimo à Fernanda Bittencourt (PUCRS) pela palestra, “Notas etnográficas sobre a categoria “mãe usuária” em acolhimento institucional”; à Assis Oliveira (UFPA) trazendo sua fala sobre “Quem nos salva da “bondade dos bons” nos direitos das crianças? Usos (des) coloniais e contribuições da Antropologia”; já Cristina Gouvêa (UFMG) com a palestra: “Participação e agência da criança no mundo social” e por fim, Humberto Miranda (UFRPE) em palestra “Crianças e adolescentes em situação de rua: história e historiografia”.

Tivemos a oportunidade de aprendizado através das palestras e trocas entre pesquisadores/discentes de outras instituições, participar dos eventos foi, sem dúvida, uma válvula de escape. Em um momento tão difícil que estávamos passando, das incertezas de futuro, das dores e perdas, protocolos sanitários agravados com o contexto atual de ataque às ciências, desvalorização das ciências humanas, pouco investimento financeiro, ascensão de um governo fascista e ditatorial, negação dos direitos humanos, os encontros foram uma forma de mantermos, minimamente, nossa saúde mental. O “CRIAS Extra-muros” possibilitou certa rotina de aprendizagem, trazendo um efeito terapêutico profundo para nós discentes. Ensinou-nos ainda, que frente ao caos pandêmico, o afeto e conhecimento científico também podem nos salvar.

Por isso, independente de interesses acadêmicos ou não, buscamos nos manter enquanto grupo. De forma que, apesar seguirmos ocupando novos outros espaços acadêmicos e profissionais, buscamos sempre compromisso e vontade de nos manter CRIAS.

Eu, Christina Gladys, ao concluir a pesquisa que me inseriu ao grupo, atuei como conselheira dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de João Pessoa-PB; realizei diversos trabalhos de avaliação em Políticas Públicas junto àUFF; fui professora substituta na UEPB (2013-2017) e no departamento de Antropologia e Museologia da UFPE (2018-2019), e professora pesquisadora (bolsista Capes 2012-2017) no curso de Licenciatura em Ciências Naturais/EAD -UFPB. Em todos esses espaços levei o CRIAS e busquei também me fazer presente nas atividades, até em 2019.2 ingressar no doutorado em Antropologia na UFPB sob a orientação da professora Flavia Pires. Na condição de bolsista pude ficar integralmente em João Pessoa e dedicar-me integralmente aos estudos e ao grupo.

Eu, Patrícia, conclui minha graduação em Ciências Sociais na UFPB, cursei mestrado em Antropologia na mesma instituição e realizei meu doutorado em Ciências Sociais na UFCG, participei de consultorias no antigo MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, como pesquisadora em projetos do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Pesquisadora da FAPESQ – Fundação de Apoio à Pesquisa do estado da Paraíba, e sempre em nossas atuações buscamos levar conosco aquilo que aprendemos com o grupo, bem como difundi-lo entre outros campos.

Não somos as únicas que, mesmo ocupando outros espaços, mantiveram-se vinculadas ao grupo. Outros/as membros/as como Antônio Luiz e Edilma Nascimento também são exemplos disto; ele psicólogo e antropólogo atuando na FUNAD e outras instituições estaduais, ela atualmente professora na Univasf, ambos, inspiração para todas nós. Mohana Morais, recém doutora

em Sociologia, hoje compõe a equipe do projeto “Paraíba que Acolhe: avaliação etnográfica de política pública estadual de acolhimento e provisão aos órfãos da covid-19”. Outras tantas e potentes trajetórias (Antônio, Christiane, Elaine, Tatiana, Núbia, José Anchieta, Bruna, Ivana Marina, Hacsá, Karla, Suênia, Natalia), se assemelham também a desses três colegas citados. Traze-mos isso para reafirmarmos que, apesar de muitas vezes a vida nos conduzir por diversos caminhos, criamos raízes. As portas que se abriram para nós continuam abertas para outras novas histórias que, junto as nossas se somam ao grupo (Márcia, Paulo, Milene, Beatriz, Pedro, Laura), nos enriquecendo enquanto tal, fortalecendo os debates, produções acadêmicas e afetos. Esperamos continuar a construir histórias em um CRIAS que se pauta na força do coletivo, que dá as mãos e a estende, também a você que nos lê, lhe convidando a juntar-se a nós e nos conhecer mais de perto.

Trançando saberes e bens nas naturezas das crianças por Karla Mendonça

O melhor lugar para o ‘estar-sendo’ é no que se pode compartilhar, se entusiasmar, criar e aprender. É no vivenciar com os bens naturais, espirituais e materiais que se “criancia” um ambiente, um lugar e um espaço, no sentido diverso e divertido da palavra-ato que é criar a novidade e também de criar seres, é na criatividade e no cuidado que se cresce o tempo-lugar da “boniteza” (FREIRE, 1996) da relação de simultaneamente se trançar a complexidade do desafio, da novidade e do afeto.

Os encontros do “CRIAS Extra Muros” permitiram na virtualidade do enquadramento das telas, me impulsionar a trançar reflexões, enquanto os fios de minha casa assanhavam meu processo de pesquisa no doutorado. Mãe de Luan, que acompanhava do quarto suas aulas remotas entre seus 11-12 anos, e Liz que participou em meu colo entre seu 1º e 2º ano de vida destes

encontros e que disputava a minha atenção e as minhas canetas no meu caderno de anotação, foram movimentos (des)entoantes neste processo de saberes compartilhados. Assim, entre impulsos, atenções e criações, o lugar de pensar, existir, cuidar e de criar se tornaram uma trança longa e complexa a se compor.

O planeta chorava e esperançava por vida e por encontros, a natureza nos lembrava que nossas criações e afetações destrutivas para/com ela (des)organizava ali nossas intimidades, e que diante de nossas possibilidades de existir e de ter o direito a um estar-sendo a ser experienciado com os bens possibilitados ou desajustados, se fazia ainda mais desafiador e complexo estar de bem onde e com quem se fazia presente naqueles compridos e desafiadores momentos. Da minha casa em construção, da minha pessoa e da minha família em re-construção no cotidiano isolado, as reflexões sobre a vida se somavam com os (des)equilíbrios reflexivos energizados com as palestras de estudiosos/as com quem já estávamos dialogando em nossas leituras e que com o CRIAS Extra-muros, pudemos ter o privilégio de sentir, em suas abordagens teóricas e experiências de pesquisa, outros e novos entusiasmos criativos de “curiar”, de se balançar, de escutar, de olhar e de sentir os detalhes daquilo que antes era despercebido pela rapidez de nos empenharmos em produtividades.

No dia 03/06/2021 recebemos a Prof^a Dr^a Marina Rebeca Saraiva que daqui, do nordeste, sua palestra movimentou em pensar as infâncias como criação cultural, sociohistórica, contextualmente relacional e situada, e que no processo universalizante patriarcalista, no qual seu crescer é condicionado a ser naturalizado pelas burocracias desenvolvimentistas, institucionais e urbanas, a criança, assim como quem já se encontra em idade “avançada”, também é natureza. Ela é natureza e com ela somos, pela trajetória de que na vida necessitamos de cultivo e de direitos ao estar-sendo nos lugares de convívio,

que sendo atenciosos e amigáveis nos movimenta coletivamente/comunitariamente. Trançar sentidos ressignificados de família e comunidade no lugar de con-vivência com as crianças em contexto de pobreza multidimensional, como pretendo no meu estudo atual, dentro de um presente-passado em que o global e o local se justapõem e compõem as vivências cotidianas no re-criar dos sonhos, desejos, alegrias, conflitos e lutas que podem apontar quais bens para uma “infância boa” devem ser plantados, cultivados e colhidos. E é nessa proporção que a professora Marina nos permite (des)confortar e afrontar para/sobre uma “puericultura antifacista”, cultivando apoiadores para o micro-cuidado coletivo e familiar, na responsabilização mútua e empática de politicamente nos mobilizar em estar-sendo com os bebês, as crianças, com nossos mais velhos e conosco.

Nesse sentido, perguntei ao Prof. Dr. Manuel Sarmiento (06/2021) sobre como em sua perspectiva poderia compartilhar outros sentidos de bem-estar na infância e a sua relação com a cidadania, a partir de reflexões não-hegemônicas de modernidade/desenvolvimento? O pesquisador, ao falar sobre direito à cidadania e à cidade, mesmo que do ponto de vista em que se entusiasma em notar a cidadanização em diversas nuances, crê que a reflexão sobre bem-estar na infância se faz um desafio atual de pesquisa a ser discutido, relacionando-o aos objetivos do desenvolvimento sustentável. Pensar o mesmo em nossos contextos de desigualdades sociais, territoriais e educacionais, por exemplo, se torna ainda mais complexo, pois para as crianças de periferia e em situação de pobreza multidimensionais, a naturalização em torno das faltas econômicas e relacionalmente os marcadores de raça, gênero e idade, às condicionam a (des) ocupações na cidade, dentro de casa e na rua em que o estar-sendo no lugar sócio-geograficamente situado, se dá em vulneráveis condições sociais de reconhecimento e de pertença. Existir para as crianças, nesses lugares, é encontrar arames, cercas e fronteiras opressoras que dificul-

tam energizar de modo afetivo e conectivo as vivências com o lugar, que as reconhecem e com elas co-presenciam de modo muito mais conflitivo, estagnado e frustrante o cotidiano. O bem-estar, a vida boa e o viver bem no Brasil foram em “mitos” tensionados, mas assim como as naturezas/sociedades, persistimos em ampliar o que se faz e se tem de bom, o que é vivo.

Perceber como no ambiente vivido (r)existir bem, além de sub-existir, é ter o “direito a alegria” com as crianças e com a natureza, e isso trata-se de um desafio como a Profa. Dra. Léa Tiriba (em 05 de ago. de 2021) nos propõe, que deve ser praticado no aqui-agora, na emergência da educação para alegria, além dos muros da escola, nas práticas anticoloniais e anticapitalistocêntricas. Contemplar, reverenciar e se afetar pelas plantas, animais, sensações e as brincadeiras das crianças é um estar-sendo vivo e em comunidade, no lugar de se fazer presente e contente. Partindo, por hora, aos ventos da noite do nordeste-Parahyba, contemplemos esta boniteza a saber-fazer: “o desafio de criar as crias humanas e a terra é absolutamente a mesma coisa” (Tiriba, 2021).

“EXTRA MUROS”: Um lugar permanente de construção coletiva por Beatriz Soares Gonçalves

Oficialmente tornei-me uma “cria” (sim, é assim que carinhosamente são chamadas as integrantes do grupo de pesquisa), no começo de 2021, ao ingressar no doutorado em antropologia da Universidade Federal da Paraíba com a orientação da professora Flávia Ferreira Pires. Mas esse rito de passagem, embora seja uma das maiores realizações da minha carreira, não marca meu primeiro contato com o grupo. O “CRIAS – Grupo de Pesquisa Criança: Sociedade e Cultura” possui a característica de não se conter entre quatro paredes, e fora delas ele me recebeu.

Extrapolando os muros da Universidade de Brasília, após um congresso em 2018, conheci uma “cria” no Quilombo Kalunga, na cidade de Cavalcante

(GO); um dos lugares mais bonitos que já estive, é preciso ressaltar (me contento a um único adjetivo para não deixar esse texto longo). Patrícia Oliveira dos Santos foi um presente que o cerrado brasileiro me deu, que reapareceu durante os momentos mais críticos da pandemia de Covid19, em meados de 2020. Ao compartilhar comigo o evento “CRIAS Extra-muros”, Pat me fez enxergar caminhos em meio a um labirinto de desesperança.

Desde o primeiro encontro que participei (em 04/06/2020), o “CRIAS Extra-muros” me trouxe a sensação de chegar em casa. Ali, eu estava em um lugar que eu pertencia sem saber. Ali, conheci profissionais que desde então tenho buscado parecer.

Pat também compartilhou comigo uma segunda pérola: a seleção do PPGA/UFPB seria *online*. Ao escrever meu projeto de pesquisa (que, é claro, Pat leu e corrigiu, além de ter pedido a outra “cria”, que até hoje desconheço quem foi, para fazer o mesmo), fui me apropriando e colocando em texto aquilo que estava aprendendo com as reuniões do “CRIAS Extra-muros”. Entre os muitos aprendizados, destaco o quanto foram fundamentais as discussões acerca das crianças como sujeitos de direitos e coconstrutoras da vida social. Foram marcantes para mim os encontros nos quais foram tematizadas questões urbanas.

(Re)Pensamos a visibilidade das crianças na cidade (e/ou a falta dela) e a necessidade de trazermos os debates sobre a vivência das crianças e os seus cotidianos de forma a extrapolar a vida privada. O que significa pensar em termos de responsabilização do Estado, buscando romper a indiferença adultocêntrica direcionada às pequenas nos contextos urbanos que comumente não são planejados atentos a elas.

Foi destacada a pauta da mobilidade urbana. Assim como o trabalhador (adulto), boa parte das crianças nas cidades grandes enfrentam desafios diários em seus deslocamentos; para superá-los, discutimos a potencialidade da

cidade enquanto um laboratório de experiências que devem ser criadas e colocadas em prática incluindo (e ouvindo) as crianças. Compreendi que através da escuta e do reconhecimento das demandas urbanas (físicas, emocionais, financeiras...) específicas das crianças e das redes de adultos que elas mobilizam é possível o vislumbre de uma cidade que possa superar dificuldades e desigualdades impostas aos cidadãos de todas as idades.

Foram pouco mais de dez vezes que os encontros do CRIAS aconteceram na minha casa (e na casa de dezenas de “CRIAS” e suas colegas convidadas). Um segundo livro seria necessário para dividir tanto conhecimento e crescimento. Tendo o “CRIAS Extra-muros” na bagagem, fui aprovada no doutorado e, ainda fora das paredes universitárias (pois ainda estávamos em casa devido à pandemia de Covid19), continuei crescendo e aprendendo com o nosso grupo de pesquisa.

Embora os encontros virtuais sejam cada vez realizados com menos frequência, o CRIAS não perdeu sua característica de atravessar as paredes da UFPB. Além das reuniões presenciais nas casas das “CRIAS”, nos pátios da universidade... Cada “cria” carrega o conhecimento construído no e com o grupo aonde vai.

A cada pesquisa realizada, o CRIAS atinge as pessoas com as quais cada uma das suas pesquisadoras interagem. Nossas produções acadêmicas (é válido destacar que a terceira pessoa do plural está presente em nosso trabalho, ainda que não de modo explícito, o grupo está presente em diversas páginas) não buscam se limitar a um debate entre pares. Buscamos dialogar com as crianças e com os grupos comprometidos com as infâncias.

Nossos trabalhos refletem uma busca por uma universidade sem muros e um sonho de um país onde a gestão pública tenha a ciência produzida nacionalmente como sua aliada em prol de uma sociedade igualitária.

A riquíssima experiência que o CRIAS me proporcionou com o “Extra

Muros” também me fez perceber que, enquanto pesquisadores/as, devemos ser como uma criança extrovertida que se comunica com todos aonde chega. Devemos romper barreiras para enunciarmos aquilo que as crianças querem, precisam e têm direito.

Por fim, o “CRIAS Extra-muros” me ensinou a ser como a Pat, um meio para que mais pessoas possam se juntar na construção de um mundo das crianças e para todas elas, impactando dessa forma todas as gerações.

CRIAS Extra-muros: Perfurando Espaços por Núbia Guedes

A minha micro-história com o CRIAS se inicia com o convite da professora, Dra. Flávia Pires, em 2017, tempo em que cursava a disciplina de Antropologia da Infância no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais pela UFPB. Nesse tempo, faço a imersão em campo etnográfico, nasce a paixão pela pesquisa, em especial, pela compreensão das interações sociais da tríade Sistema Prisional, crianças e maternidade.

Em tempo de pandemia, o Webnário Extra Muros foi um alívio para as minhas angústias, pois, de forma abrupta, interrompi uma rotina pautada em uma dinâmica ativa de três expedientes. As reuniões me deram uma ligação com o mundo, com pessoas, contatos que foram interrompidos subitamente. Dentre vários temas interessantes, alguns tiveram mais destaques. Obviamente, quando estamos pesquisando, damos ênfase aos olhares para os temas mais próximos ao fenômeno social de nossas pesquisas. Embora, o CRIAS venha elaborando temas diversos produzidos em palestras por pesquisadores/as de distintas áreas, há alguns eventos que nos envolvem mais, mas também nos inquietam.

Nesse tempo de caos na saúde pública, houve uma palestra, mas também um estudo de um texto inquietante, concernente à participação e à cidadania das crianças. Passei, então, a refletir sobre o tema a partir do olhar de autores a exemplo de Manuel Sarmiento, texto esse que me fez refletir o quanto a criança

toma uma abstração e homogeneização realizada por muitos teóricos. De que crianças esses cientistas sociais têm falado?

Nesse tempo de pandemia, desenvolvi uma pesquisa com pouco mais de uma dezena de crianças de origem urbana e rural. Elas, as crianças mais pobres, de origem rural, mas também as urbanas de periferias estavam sem aulas, pois não tinham recursos tecnológicos suficientes para estarem na escola de modo virtual. Algumas delas estavam sem alimentação, pois o fechamento das escolas impactou mais que no aprendizado, impactou na alimentação. Que crianças são essas que têm cidadania conforme apontam alguns autores?

A inquietação, aos poucos, foi transformada em indignação, passei a perceber a cidadania como um fator racista e classista. As crianças que estão imersas na minha pesquisa são crianças atravessadas pela prisão. Sobre elas, compreendo que não são cidadãs, pois seus pais também não gozam de cidadania desde antes da prisão. Que crianças gozam de cidadania?

É perigoso construirmos verdades acadêmicas em torno de alguns atores sociais de forma que invisibilizemos e tornemos inaudíveis aqueles sem voz. A Antropologia é bastante promovedora da ideia de que os subalternos podem falar, de que os pesquisadores não representam a voz de seus interlocutores, pois eles têm a fala. Quem serão esses eventuais interlocutores? Em prisão, a incomunicabilidade é regra tácita, sanção, penalidade para além da dosimetria da pena, atravessa não apenas o preso, mas também os seus familiares. Que subalternos são esses que podem falar?

Na prisão, a pesquisa assume uma característica de denúncia, de um furo no muro. O CRIAS ingressou na prisão, agenciou a impermeabilidade do tecido prisional, pois, a pesquisa desenvolvida de 2018 a 2022 em uma prisão feminina da capital, entre TCC's, Dissertação e uma Tese penetrou pelas brechas da prisão, revelando dados etnográficos de dor e de resistência dos atores sociais carentes de cidadania, solitários da paternidade estatal, massacrados

nas margens da sociedade, laçados pelo tráfico de drogas que alimenta a boca da criança faminta e realiza a necromaternidade (GUEDES, 2022).

A cidadania precisa ser revisitada, em especial, os seus conceitos. Mais além, precisamos parar de construirmos abstrações sobre a cidadania e ousarmos a falar que crianças, nesse país, passam fome, não têm escolas, são violentadas e mortas pelo Estado. Crianças mortas pela cor da pele, pelo racismo que fere, aprisiona, mata e suicida. O CRIAS Extra-muros deu-me grandes contribuições para que furasse o muro da prisão. A jornada etnográfica é contínua, o diálogo dos saberes é imprescindível para compreensão dos fenômenos sociais. Sobre a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, o CRIAS foi considerável e liderado com ética, respeito e participação de todos seus integrantes na forma democrática.

O CRIAS proporciona a visibilidade e a audibilidade das crianças no âmbito acadêmico, mas também no extra-muros da academia, reflete nos discursos que ecoam diferentes searas da sociedade. É preciso compreender os fenômenos sociais imergindo as crianças nas pesquisas, é preciso trazer os medos, as angústias, a solidão, as dores sociais das crianças, mas também é preciso compreendermos sua capacidade de leitura de mundo, suas potencialidades e resistência, é preciso pesquisar trazendo as crianças como atores sociais analíticos dos fenômenos sociais, político, histórico, culturais e econômicos. “Nietzsche É preciso falar do que não podemos calar.” (NIETZSCHE).

Extra-muros: entreatravessamentos de fronteiras acadêmicas e o esteio de suas CRIAS por Ivana Bastos Peregrino

A existência do CRIAS foi uma notícia que chegou acompanhada de algumas emoções. Em meados do ano de 2019, a informação a respeito desse grupo de pesquisa chegou junto a um sentimento bom, um serenar de um co-

ração aflito e frustrado, desapontado por não ver fluir a orientação que tanto desejava. Em função da necessidade dessa mudança e indicada pela professora que antes me orientava, procurei Flávia para propor uma transposição nas trilhas da pesquisa e perguntar se me aceitaria como sua orientanda, convite que, para alívio e alegria, foi prontamente aceito e, logo em seguida, um novo convite: estar presente na próxima reunião de seu grupo de pesquisa.

Na memória poucos detalhes ficaram gravados, o frio na barriga da novidade, conhecer novas pessoas, partilhar experiências acadêmicas e uma insegurança por não saber como era a dinâmica do grupo. Vinha à mente a pergunta: será que os/as alunos/as eram competitivos? Seria bem recebida? Todos os sentimentos foram se tranquilizando quando entrei na pequena sala e senti o ar de alegria e descontração que pairava ali. Acolhimento, risos, simpáticas boas-vindas, café, lanche e papo sendo colocado em dia, esse foi o clima do primeiro encontro e de todos os que se sucederam a partir dali. A tensão que eu sentia simplesmente se desfez, lembro-me de ter saído daquela reunião renovada e fortalecida porque sentia que não seguiria sozinha.

De lá para cá se passou um pouco mais de três anos e nesse meio tempo o mundo praticamente desabou. A sociedade que conhecíamos caiu por terra com a pandemia da Covid-19, todos sentiram o impacto em aspectos diversos, medo e preocupação com a saúde, com o bem-estar de amigos e familiares, inseguranças em relação ao avanço das pesquisas, uma situação verdadeiramente caótica atingiu a todos nós. Contudo, o grupo se manteve unido e, pelo que pude perceber as relações entre os/as pesquisadores/as se estreitaram, ainda que remotamente, no apoio mútuo, nos desabafos, nas angústias para cumprir os prazos e na indagação de como lidar com a saúde mental e com os próximos passos dos estudos diante de tanta coisa acontecendo.

Foi aí que surgiu a ideia da realização dos encontros *online* pela necessidade do distanciamento social e junto com ela a percepção de que já que estaríamos todos em casa, esse contato poderia ser feito com qualquer pessoa em qualquer parte do país. A partir daí surgiu o CRIAS Extra-muros, com debates e discussões com estudiosos/as de lugares e áreas diversos – mantendo-se o propósito central de estudar as crianças –, expandindo as perspectivas e possibilidades de diálogo. Foi uma experiência singular e muitíssimo frutífera porque nos colocou em contato com pesquisadores/as da área da infância de todo o Brasil e isso trouxe um potencial imenso. Um em especial, teve contribuição relevante para a minha pesquisa, foi com a professora Lea Tiribaque puxou a conversa sobre o tema “Desemparedando as CRIAS, protegendo a Terra: Educação como direito à alegria!”. Esse tema pareceu paradoxal, inclusive, já que éramos CRIAS – essa é a forma como nos tratamos internamente – emparedadas pelo confinamento sanitário, precisando aprender a encontrar a alegria dentro de nossas prisões domiciliares e em um momento em que o governo brasileiro investia na destruição das florestas. Que triste paradoxo.

Mas esse não é o ponto chave que quero trazer aqui. O que tocou profundamente não foi necessariamente a potente possibilidade de ampliar as fronteiras acadêmicas do CRIAS Extra-muros, mas o potencial coletivo que esses encontros trouxeram, o lado da humanidade, a união e o apoio mútuo, o fortalecimento diante de tantas dificuldades, a escuta ativa que foi possibilitada pela existência do Extramuros, elementos que ultrapassam todas as expectativas quando se fala em um grupo de pesquisa, que são, geralmente, voltados apenas a questões acadêmicas.

Fazer parte do CRIAS e viver a experiência do Extramuros me auxiliou a atravessar a tempestade que foi essa pandemia. Minha produção acadêmica, mesmo capenga, avançou – posso afirmar com tranquilidade –

apoiada pelas trocas e apoio intelectual, principalmente, pessoal desse grupo. O intercâmbio de informações e conhecimentos foi significativo, mas a experiência humana... Ah, essa foi bem maior.

CRIAS Extra-muros como esperança e resistência em contexto pandêmico por Daniela Santa Rosa Rodrigues

Ousar falar que a pandemia acabou, visto que essa experiência tanto em escala local quanto mundial foi um evento que marcou de maneira trágica a história da humanidade, ainda traz certos receios. Não apenas pela ameaça que esse inimigo invisível causa a vida, nos condenando “antes do tempo” à pena capital, na qual todos nós estamos destinados. Falar em pandemia também é lembrar a solidão, o isolamento e a saudade.

Entre tantas incertezas e angústias vivenciadas de forma coletiva, embora cada um viva suas experiências e emoções de maneira individual, o CRIAS Extra-muros se transformou em um importante mecanismo de continuidade de suas pesquisas através de seu interesse pelo conhecimento e saberes, seu olhar único para o contexto do outro, ao mesmo tempo que, talvez mesmo sem perceber, não deixou ninguém “sozinho”.

Os formatos *online* e os *webnários*, iniciados logo após se decretar a quarentena no ano de 2020, foram de extrema importância para se discutir novas formas e ferramentas de pesquisa em um cenário inédito, que foge a qualquer tipo de controle humano. E também para se pensar os desdobramentos da pandemia, que afetou todas as áreas da vida, ao mesmo tempo em que permitiu estarmos em contato com pesquisadores de outros locais, conhecer suas pesquisas e histórias, umas das “facilidades” da vida *online*. O mundo parou, mas o CRIAS Extra-muros continuou sua caminhada entre tantos desafios e dificuldades

No que diz respeito à experiência individual, fui convidada no

início de 2021 pela professora e coordenadora do CRIAS, Dr^a Flávia Ferreira Pires (UFPB), a escrever juntamente com ela e a professora dr^a Emilene Leite Souza (UFMA), um capítulo intitulado “Por que as crianças estão no mercado? As experiências das crianças no mercado central de João Pessoa/PB”, que compôs o décimo terceiro capítulo do *e-book* “o direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal”, publicado no corrente ano (2022). Nesse capítulo específico, refletimos a experiência das crianças que estão cotidianamente em espaços públicos que não foram pensados e direcionados para elas, porém estão ali ocupando, pois são espaços que fazem parte da cidade, como é o caso do mercado central de João Pessoa/PB. O tema do citado capítulo surgiu da minha pesquisa de mestrado pelo programa de pós-graduação em sociologia (PPGS/UFPB), finalizado em 2019 com a dissertação intitulada “Crianças e Adolescentes do mercado central de João Pessoa: um estudo sobre o trabalho infantil e o trabalho familiar”.

Embora para todos tenha sido bastante difícil conciliar a jornada de trabalho com os outros os outros afazeres da vida adulta, a experiência do CRIAS Extra-muros chegou e ainda chega até nós como um instrumento de esperança, de resistência e também de acolhimento.

O CRIAS Extra-Muros e a eventualidade dos muros por Milene Moraes Ferreira

De uma hora para outra, foram reforçados os muros que perpassam nossas experiências. Diferente daqueles com os quais já estamos acostumadas/os, que separam nossa casa de outra casa e/ou nossa instituição (seja ela de saúde, religião ou educação) de outra instituição, demarcando certos limites espaciais (e até de atuação), tivemos que lidar com a impossibilidade de manter esta vinculação e circulação, em virtude de uma crise sanitária que estava em ascensão.

Vinculação e circulação. Eis duas condutas que ecoavam por renovação.

Devido à eclosão da pandemia do coronavírus (COVID-19), houve a necessidade de manter todo e qualquer espaço de uso comum em interdição (ao menos enquanto não se tinham vacinas para o estímulo da imunização), aliada a adoção de algumas medidas de prevenção, que incluíam: o distanciamento social e o uso de materiais (como máscaras e álcool) de higienização que protegessem o rosto e as mãos para o enfrentamento dos níveis de infecção. Nossas relações pessoais, que sempre foram constituídas por um contato físico afetivo, não poderiam mais continuar... Causando um estranhamento generalizado: desde o âmbito público até o particular, visto que, ainda não sabíamos ao certo como deveríamos cumprimentar. Contudo, cabe ressaltar que nem todas as pessoas conseguiram manter este padrão de isolamento deliberado pelo Ministério da Saúde, pois, em meio à crise no sistema de saúde encontra-se a crise social e econômica a qual as/os brasileiras/os das classes mais baixas tendem cotidianamente a enfrentar, sendo imprescindíveis, para estes, atravessar estes muros que desde as primeiras linhas deste texto voltamos a observar.

Ao passo em que enfrentávamos toda tensão e preocupação que o contexto ocasionava em nossa vida pessoal, também estavam atreladas às incertezas quanto (à nossa vida profissional) ao prosseguimento das investigações científicas, em especial, as de abordagem qualitativa. No meu caso, deixe lhes contar, a pesquisa se funda na relação das crianças com a cidade e na forma como esse elo pode ser impulsionado pela utilização dos espaços públicos de lazer, em especial, os parques infantis (uma vez que estes são construtos urbanos voltados para aquela geração). Mas, como se daria o retorno a este espaço emblemático de interação?

Neste impasse em que se encontravam as pesquisas, considerando suas mais diversas finalidades, é que floresce e se fortalece o CRIAS Extra-Muros. O CRIAS, como vocês já devem ter sentido através dos relatos de minhas

amigas, é um grupo que, em sua essência, denota afeto e preocupação com (o bem estar físico e emocional) cada uma de suas “crias”. Em meio ao contexto que lhes foi apresentado, permanecemos unidas (na medida do possível) compartilhando e conversando sobre como estávamos lidando com as atuais experiências e o “extra-muros” possibilitou estabelecermos uma vinculação entre nossas trajetórias pessoais e profissionais. Impulsionando a articulação com pesquisadoras e pesquisadores reconhecidas/os da área, com alcance nacional e internacional, elevando nossas reflexões e construindo diálogos que se voltassem para além daqueles muros.

Ao todo, foram três edições, que transcorreram entre os anos de 2020 (primeiro e segundo semestre) e 2021 (primeiro semestre). Dentre os diversos encontros a que tivemos acesso e as mais variadas questões enfatizadas, as reflexões postas pelo prof. Dr. Manuel Sarmiento, na 3ª edição, ecoaram como um *insight* para minha investigação, tendo em vista que trouxe provocações sobre a utilização dos espaços públicos das cidades pelas crianças, pensando-os enquanto uma forma de representação política e ativa. Num momento em que ainda estavam cerceadas/os por algumas restrições quanto ao uso de determinados espaços comuns, trazê-los à tona também denota uma forma de participação, visto que, também é em meio às ausências que se estabelecem as (re)existências.

Sobre os autores

Aline Regina Gomes - Graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado/2004) pela Universidade Federal de Minas Gerais, tem mestrado na mesma área (UFMG/2008) e desenvolveu o doutorado em Educação (2016-2019, FAE/UFMG) ao analisar a dimensão do cuidado como relação social no contexto de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Desde 2010, é professora efetiva da Rede Municipal de Belo Horizonte, tendo atuado também como coordenadora e colaboradora em diversos territórios da cidade. Também possui experiência docente na rede particular e pública de ensino, especialmente em Instituições de Ensino Superior do interior de Minas Gerais. Em 2018, iniciou um projeto independente na companhia de colegas, denominado Coletivo Geral Infâncias, como ponte para a divulgação e discussão de conhecimento relativo às condições da infância contemporânea.

Andrea Szulc – É pesquisadora Independente do CONICET. Formou-se como antropóloga social e obteve seu doutorado em Antropologia na Universidade de Buenos Aires, realizando pesquisas etnográficas com crianças, adolescentes e adultos de comunidades e organizações Mapuche, desde o ano 2000.

Assis da Costa Oliveira - Professor do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Direito e Desenvolvimento na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Direito pela UnB. Mestre e graduado em Direito pela UFPA. Coordenador do Grupo Temático Direitos, Infâncias e Juventudes do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS) e coordenador *pro tempore* do Núcleo de Estudos da Infância e da Juventude do CEAM/UnB.

Beatriz Soares Gonçalves - Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem se dedicado aos estudos urbanos envolvendo as crianças, sobretudo ao direito à cidade. Atualmente estuda políticas públicas voltadas para esse grupo etário a nível municipal.

Christina Gladys de Mingareli Nogueira - Bacharel em Ciências Sociais (UFPB), onde desenvolveu pesquisas sobre família e pobreza urbana. Possui mestrado em Antropologia pela UFPE. Tem grande experiência em trabalho de campo junto ao Núcleo de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense/RJ (DATA-UFF). Atuou em movimentos voltados aos direitos das Crianças e dos Adolescentes, tendo sido conselheira do CMDCA-JP. Foi professora pesquisadora (bolsista Capes 2012-2017) no curso de Licenciatura em Ciências Naturais/EAD - UFPB. Faz parte do grupo de pesquisa Criança, Cultura e Sociedade (Crias), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Foi professora substituta nas UEPB (2013-2018) e no departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco (2018-2019). É doutoranda em Antropologia pela UFPB(bolsista Capes).

Daniela Santa Rosa Rodrigues - Possui formação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Sociologia (PPGS/UFPB). Foi Agente de Pesquisa e Mapeamento (APM), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2013 a 2015, e de 2018 a 2021. Pesquisa temas com ênfase em infância, cidade e ruralidades.

Emilene Leite de Sousa - Professora da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS/UFMA e do

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PPGCSOC/UFMA. Integra o GT Infancias y Alteridades en América Latina da Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. É Consultora Ad hoc da FAPEMA. Líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura e Infância/GECI e do Grupo de Estudos Cultura e Identidade na Contemporaneidade/GECIC. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Criança: cultura e sociedade/CRIAS-UFPB. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Povos Indígenas/NEPI/PPGAS/UFSC.

Fernanda de Lourdes Almeida Leal - Doutora em Ciências Sociais, professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Campina Grande. Atua como líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/CNPq), além de integrar o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI/MIEIB).

Fernanda Ferreira Montes - Professora de psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças Pequenas (GERAR), do Grupo Alteridade Psicanálise e Educação - GAP(E) e do Grupo Brasileiro de Pesquisa Sándor Ferenczi.

Flávia Ferreira Pires - Professora na Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Global Young Academy desde 2018, foi Pesquisadora Produtividade no CNPq de 2012 a 2021 e Pesquisadora Produtividade da UFPB em 2021. Realizou pós-doutorado em Sociologia na Sheffield University (2012-2014), em Antropologia no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008), e na Universidade Federal de Minas Gerais, em Educação (2020). Doutorado (2007) e mestrado (2003) em

Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ). É líder do grupo de pesquisa Criança, Cultura e Sociedade (CRIAS/UFPB). É co-editora da Revista de Antropologia *Áltera*. Pesquisa e orienta trabalhos com crianças, principalmente às margens dos direitos e do Estado, sobre infâncias e políticas. Mãe de duas meninas, esteve de licença maternidade em 2013 e 2015-2016.

Ivana Bastos Peregrino - Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação da UFPB e membro do Crias desde 2019, é pesquisadora da área de Infância e Religião e, no momento, pesquisa a presença e relação de crianças com uma religião hoasqueira, a União do Vegetal. Também é parte do LIS – Liberdade, Igualdade e Sororidade – grupo que realiza e potencializa ações e debates acerca do feminismo interseccional

Juliana Siqueira de Lara - Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Psicologia pelo mesmo Programa da UFRJ. Bacharelado em Psicologia e Formação de Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é Professora Substituta na Faculdade da Educação da UFRJ. Membro participante do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Pesquisa para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC).

Karla J. Rodrigues Mendonça - Mãe de Luan e Liz, Pedagoga, especialização em Ed. Especial. mestre e doutoranda em sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, Professora EJA (PMJP) batuqueira e brincante com histórias.

Léa Tiriba - É Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pós doutora em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro/UFRJ). Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO. É Educadora-ambientalista e Membro do Movimento Articulação Infâncias, da Rede Brasileira de Educação Ambiental/REBEA, do Fórum Permanente de Educação Infantil/RJe do MIEIB. Coordenadora da Associação de Educadores da América Latina e do Caribe.

Marcia Aparecida Gobbi - Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente dedica-se a investigar representações e criações da infância em luta por moradia em ocupações na cidade de São Paulo e atua em formação de professores e ensino de sociologia com ênfase em práticas e metodologia do ensino, volta-se ainda para Extensão coordenando projetos voltados à escola pública e ensino de sociologia.

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos- Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças (GERAR).

Marina Di Napoli Pastore - Professora auxiliar no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional do Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA), Maputo, Moçambique. Doutora e Mestre em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos. Pós Doutora em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Núcleo Amanar da Casa das Áfricas e do grupo CRIAS

Milene Moraes Ferreira - Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB). Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim

Nabuco (PPGECI/UFRPE-FUNDAJ). Integra CRIAS – Grupo de Pesquisa Criança, Cultura e Sociedade e GPIEDUC - Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade. Vêm realizando sobre a relação criança e cidade, direito à cidade, espaços públicos e espaços privados, relação socioespacial e lazer.

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante- Graduada em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela UFPB, e tem licenciatura em Letras (Português) pela Estácio de Sá. Possui mestrado e doutorado em Sociologia (PPGS-UFPB). É socióloga (registro nº 0000068/PB) e editora assistente da revista Caos (DCS/UFPB) e membro da equipe editorial da Revista Àltera (PPGA/UFPB). É membro do grupo de pesquisa CRIAS (UFPB).

Nubia Guedes de Barros Ferreira - Formada em Administração de empresas pela Universidade Federal da Paraíba, bacharel em Direito pela Unesp, bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, especializada em gestão pública e Direito administrativo, mestre e doutora em Antropologia pelo PPGA/UFPB, trabalha como oficial de justiça no TJPB, mãe de três filhos.

Patrícia Oliveira S. dos Santos - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, Mestre em Antropologia, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. É cria do Crias desde 2009. Seus temas de estudo e pesquisa vinculam-se às temáticas da infância rural, do e no campo, geração, família e políticas públicas que se relacionam direta e indiretamente a vivência da infância.

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza - Mestre em Educação e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente

curso Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. É vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plural (GRÃO/CNPq). Integra o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI/MIEIB).

Rosamaria Giatti Carneiro - Docente do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília e do Programa de Estudos Comparados sobre as Américas também da Universidade de Brasília. Coordenadora do grupo de pesquisa CASCA (Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva) da UnB. Pós-doutora em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba.

Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala - Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFF. Professora de Educação Infantil. Mulher-mãe de uma criança de 3 anos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças (GERAR).

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

TÍTULO	Crias Extra-Muros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19
ORGANIZADOR/ AUTOR	Flávia Pires, Mohana Morais & Emilene Sousa
PROJETO GRÁFICO	Marcus Marinho
CAPA	Marcus Marinho
FORMATO	215,9 x 279,4 mm
PÁGINAS	213
TIPOGRAFIA	Times New Roman Corpo Swis721 Lt BT TÍTULOS Bebas Neue CAPA

PATRÍCIA OLIVEIRA S. DOS SANTOS • SOTTILO SALUTTO DE MATTOS
 KARLA J. RODRIGUES MENDONÇA • MARIA NAZARETH DE
 BEATRIZ SOARES GONÇALVES • SENRIGIGIOSA ROSA RODRIGUES
 DANIELA SANTA ROSA
 ASSIS DA COSTA OLIVEIRA
 MILENE MORAIS FERREIRA
 ANDREA SZULC
 ANDREA SZULC
 ALINE REGINA GOMES
 MARINA DI NAPOLI PASTORE
 FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL
 CHRISTINA GLADYS DE MINGARELLI NOGUEIRA
 FERNANDA FERREIRA MONTES • ONIRIGREDO SOLTSAVANA
 TAYUANA CAROLINE GOMES DE SOUZA BARCALA
 NUBIA GUEDES DE BARROS FERREIRA
 JULIANA SIQUEIRA DE LARA
 MARCIA APARECIDA GOBBI
 ROSAMARIA GIATTI CARNEIRO
 RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

ISBN: 978-65-5363-182-3

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

