



BENEDITO SOUZA FILHO
EMILENE LEITE DE SOUSA
(ORGANIZADORES)

DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA AGÊNCIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE



DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA
AGÊNCIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Vice-Reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Diana Rocha da Silva
Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Profa. 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

BENEDITO SOUZA FILHO
EMILENE LEITE DE SOUSA
(ORGANIZADORES)

DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA
AGÊNCIA, AUTONOMIA E IDENTIDADE

SÃO LUÍS



EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

CRÉDITOS

Projeto Gráfico: Benedito Souza Filho

Revisão: Benedito Souza Filho e Emilene Leite de Sousa

Foto da capa: Genilson Guajajara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Do Ponto de Vista da Criança [recurso eletrônico]: agência, autonomia e identidade / Benedito Souza Filho, Emilene Leite de Sousa (organizadores). – São Luís: EDUFMA, 2021.

264 p: il.; 16 X 23 cm: il.

Modo de acesso: world wide web

<www.ppgcsoc.ufma.br>

ISBN 978-65-5363-142-7

1. Antropologia – Criança. 2. Agências – Crianças. 3. Autonomia – Criança. 4. Crianças quilombolas. 5. Criança indígena. I. Souza Filho, Benedito. II. Sousa, Emilene Leite de.

CDD 301

CDU 572-053.2

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira - CRB 13 / 418

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 Universidade Federal do Maranhão

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

SUMÁRIO

Apresentação	07
Prefácio	14
O pequeno mentiroso: a função social das mentiras contadas pelas crianças na Casa da Criança	19
<i>Jéssica de Sousa Lima e Emilene Leite de Sousa</i>	
Brincar, trabalhar, resistir: a participação das crianças nas estratégias familiares de resistência no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses	58
<i>Ana Luiza Sousa Romeiro e Benedito Souza Filho</i>	
O protagonismo infantil das crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara	114
<i>Simeí Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos</i>	
O trabalho como exploração pelo ponto de vista das crianças da comunidade quilombola de Abacatal	150
<i>Maria do Socorro Rayol Amoras</i>	
As crianças ciganas na produção da infância Calon	206
<i>Edilma do Nascimento Souza</i>	
A narrativa imagética das sociabilidades da criança Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré (MA)	238
<i>Genilson Guajajara, Robson Guajajara, Weldeson Guajajara e Maria Suely Dias Cardoso</i>	

Apresentação

 Ebook *Do Ponto de Vista da Criança: agência, autonomia e identidade* é uma iniciativa dos professores Benedito Souza Filho, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UFMA, e Emilene Leite de Sousa, do Programa de Pós-graduação em Sociologia-UFMA / Campus Imperatriz, e reúne trabalhos relacionados com a temática da Antropologia da Criança.

Por antropologia da criança entendemos uma subárea de estudos que tem a criança como categoria central, sendo socialmente construída e circunscrita a contextos culturais específicos.

Os artigos que integram a presente publicação têm como foco central de análise, a agência de crianças em diferentes contextos sociais e culturais, sejam os referidos a instituições situadas nos espaços urbanos, sejam os relacionados com comunidades tradicionais, quilombolas e gru-

pos étnicos. Ainda que variados os universos empíricos, a ênfase dada ao protagonismo infantil tem como objetivo ressaltar a autonomia desses agentes nas situações estudadas, enfatizando o lugar que ocupam e o papel que representam.

A razão que nos moveu a reunir os trabalhos em torno dessa temática, relaciona-se com a necessidade de dar visibilidade às distintas situações nas quais as crianças aparecem como protagonistas, desempenhando ações, atividades ou outras iniciativas que revelam sua agência e autonomia.

Ao incluir também trabalhos que dedicam atenção à realidade de comunidades tradicionais, quilombolas, grupos étnicos e povos indígenas, pretendemos igualmente valorizar a agência das crianças nesses contextos socioculturais. Por serem culturalmente diferenciados, em muitos casos têm sido fortemente afetados seja pela ação ou omissão do Estado, seja pelos ataques perpetrados por agentes políticos e econômicos que desrespeitam as suas particularidades étnicas, sociais, culturais, históricas e territoriais.

Ao dedicar atenção às crianças em diferentes situações ou contextos culturais, os trabalhos aqui reunidos destacam não só a sua relevância como interlocutores, mas também os múltiplos significados de agência, autonomia e identidade.

O artigo de abertura desta publicação, *O pequeno mentiroso: a função social das mentiras contadas pelas crianças na Casa da Criança*, assinado por Jéssica de Sousa Lima e Emilene Leite de Sousa, e ancorado nas discussões sobre memórias e narrativas, dedica atenção às crianças de uma instituição de acolhimento da cidade de Imperatriz/MA, como produtoras de memórias. Ressaltam a capacidade desses agentes, especialmente das crianças maiores, de narrar e rememorar.

Adotando a perspectiva etnográfica de pesquisa sobre e com as crianças, as autoras privilegiam as narrativas desses atores, os usos da memória e das mentiras como elementos caracterizadores da agência infantil.

Ao valorizar as narrativas das crianças, o artigo ressalta como a mentira é mobilizada como estratégia de produção de individualidades em meio à coletividade característica dos abrigos, funcionando, igualmente, como mecanismo diferenciador das demais crianças no “mercado da adoção”. O artigo explora, portanto, a função social das mentiras contadas pelas crianças dessa casa de acolhimento, procurando, por meio delas, ressaltar a agência infantil na luta para ser amado, escolhido e adotado.

Outra abordagem sobre a agência de crianças é realizada por Ana Luiza Sousa Romeiro e Benedito Souza Filho, autores do artigo, *Brincar, trabalhar, resistir: a participação de crianças nas estratégias familiares de resistência*, que têm como

universo empírico de suas análises, Atins, uma comunidade tradicional do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses.

Esta unidade de conservação de proteção integral, criada em 1981, foi convertida em um dos principais destinos de turistas nacionais e estrangeiros, o que tem alterado o cotidiano das famílias pelo grande afluxo de visitantes. Em razão das intervenções do Estado para dinamizar a visitação ao Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, e as transformações na vida social provocadas pelo incremento do turismo na região onde esta localidade se situa, as reflexões dos autores centram-se nos arranjos familiares que contam com a participação de crianças e jovens para atender as necessidades de reprodução social e material das famílias de Atins.

Ao considerar tais arranjos como estratégias familiares para obter renda complementar às atividades tradicionalmente realizadas, o trabalho procura entender também a participação e o papel de crianças e jovens nessas formas cotidianas de resistência das famílias para permanecer nos seus lugares de residência e trabalho, ocupados historicamente, muito antes da criação do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses.

O trabalho de Simeia Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos, *O protagonismo infantil das crianças ribeirinhas da*

Amazônia marajoara, que se insere nos trabalhos sobre infâncias na Amazônia, dedica atenção à perspectiva das crianças ribeirinhas da Vila do Piraí, do município de Currallinho, no Pará. Tendo como interlocutores crianças na faixa etária dos 5 aos 11 anos, as autoras buscam apreender como esses agentes explicam o seu modo de vida, referido a uma região de águas e floresta.

As análises das autoras demonstram que as crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara proclamam com propriedade, sobretudo pela oralidade e pela expressão corporal suas culturas, seus desejos, seus anseios, seus brincarés, suas frustrações e as violências às quais estão submetidas nesse espaço geográfico.

A realidade de crianças quilombolas é analisada no artigo *“Não sou cavalo para descansar em pé”: o trabalho como exploração sob o ponto de vista das crianças da comunidade quilombola do Abacatal*, de Maria do Socorro Rayol Amoras. Neste artigo, privilegiando o ponto de vista de crianças quilombolas de Abacatal, localizada na área metropolitana de Belém-PA, a autora destaca que o processo de socialização de crianças dessa comunidade quilombola ocorre no e para o trabalho. Essa particularidade, que começa no âmbito familiar na mais tenra idade, contribui ao processo de tornar-se um abacataense.

Em razão de muitos adultos, principalmente os homens, trabalharem no setor informal na área metropolitana de Belém, as crianças permanecem mais tempo em companhia de suas mães, acompanhando-as no trabalho doméstico e na agricultura. A geração mais nova já não deseja para si as rotinas de trabalho próprias do modo camponês, no entanto, não aceitam que às crianças sejam impostas as relações de trabalho autoritárias que os abacataenses experienciam com muita frequência no meio urbano, identificadas por eles como de “exploração”.

Segundo as análises da autora, ao produzirem referências identitárias no seu processo de socialização, as crianças contribuem criativamente na luta pelo território e, por outro lado, auxiliam repensar os esquemas convencionais que envolvem a relação “terra e trabalho”.

O artigo de Edilma do Nascimento Souza, intitulado *As crianças ciganas na produção da infância Calon*, tem como foco de suas análises, as experiências das crianças em fases geracionais distintas, apreendidas por meio de uma etnografia envolvendo adultos e crianças ciganas Calon no estado da Paraíba.

Encerrando o conjunto de trabalhos que integram a presente publicação, temos o belo ensaio fotográfico *A narrativa imagética da sociabilidade da criança Guajajara da Terra*

Indígena Rio Pindaré (MA), de autoria de Genilson Guajajara, Robson Guajajara e Weldeson Guajajara.

A narrativa visual, realizada com sensibilidade e beleza pelos três jovens indígenas, representa uma sinalização de que ser criança Guajajara, passa pela vivência dos ensinamentos culturais transmitidos oralmente por aqueles com os quais convivem em suas residências e em comunidade. Segundo os autores do ensaio fotográfico, essas experiências possibilitam à criança Guajajara criar os seus próprios conhecimentos acerca da dinâmica da aldeia e da cultura.

As situações sociais apreendidas por meio dos trabalhos aqui reunidos, revelam que ser criança, além de representar processos diferenciados de socialização, significa, igualmente, formas distintas de agência, autonomia e identidade.

Benedito Souza Filho | Emilene Leite de Sousa
(Organizadores)

Prefácio

Antonella Tassinari

As páginas que seguem contêm altas doses de lucidez e discernimento infantil. É o que os autores e as autoras do livro encontraram ao pesquisar crianças em diferentes contextos sociais: crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas, ciganas, moradoras em uma área de proteção ambiental ou em uma instituição de acolhimento, todas revelam uma acurada compreensão de suas condições de vida e apresentam estratégias surpreendentes de resistências.

Este volume organizado por Benedito Souza Filho e Emilene Leite de Sousa, também co-autores de capítulos, traz ricos exemplos de um importante pressuposto que vem sendo defendido pela Antropologia da Criança nas últimas décadas: a importância do reconhecimento da diversidade das experiências infantis e das formas de definir a infância. Assim, cada capítulo apresenta uma situação singular de vivência da infância, captada pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras adultas a partir do cuidadoso exercício metodológico, geralmente centrado na etnografia, mas também fazendo uso de outros recursos, como grupos focais, entrevistas e desenhos.

É assim que conhecemos, através do capítulo de Jéssica de Sousa Lima e Emilene Leite de Sousa, os recursos que utilizam as crianças de uma instituição de acolhimento da cidade de Imperatriz/MA, na busca de potenciais pais adotivos. Também nos aproximamos, no capítulo de Ana Luiza Sousa Romeiro e Benedito Souza Filho, das categorias locais de infância, juventude e adulez de uma comunidade tradicional nos Lençóis Maranhenses, cujas famílias buscam equilibrar, através de vários arranjos econômicos, uma ética ambiental e as atividades demandadas pela exploração turística. O capítulo assinado por Simeir Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos nos apresenta os conhecimentos ambientais das crianças ribeirinhas do município de Curralinho, no Pará. Já o capítulo de Maria do Socorro Rayol Amoras revela o discernimento das crianças e jovens quilombolas de Abacatal, na área metropolitana de Belém/PA, sobre o que consideram “trabalho” e o que definem por “exploração”, valorizando o primeiro como característica identitária. Também conhecemos as crianças ciganas da Paraíba, no capítulo de Edilma do Nascimento, atenta para os idiomas de sangue e socialidade na construção da pessoa Calon. Através do último capítulo, assinado por Genilson Guajajara, Robson Guajajara e Welleson Guajajara, que se apresentam como “três jovens Guajajara em busca de nossa história”, nos aproximamos do cotidiano das crianças de

seu povo, através de um belo ensaio fotográfico e de uma interessante discussão sobre os modos como aprendem através das experiências diárias nos rituais, nas interações sociais e nas relações com o território.

Dialogar com as crianças desses variados contextos socioambientais permitiu aos autores e autoras desta coletânea refletir sobre a agência infantil, uma dimensão sempre destacada pela Antropologia da Criança mas nem sempre registrada, pela complexidade mesma de sua compreensão. Para além dos pontos de vista das crianças, que dificilmente são explicitados em narrativas e exegeses, os trabalhos conseguem descrever pontos de vista em ação, na prática social, nas relações que as crianças estabelecem com seus familiares efetivos ou potenciais pais adotivos, com turistas, com possíveis padrões exploradores, com os Juron (não-ciganos), com os não-indígenas. Através dessas práticas sociais, as crianças demonstram compreensão de valores importantes para suas famílias ou povos, valores como respeito, honra, ética ambiental no contato com humanos e não-humanos. As crianças também assumem responsabilidades diversas a partir do que se espera do seu gênero e faixa etária.

Todos os capítulos apresentam formulações próprias dos grupos pesquisados para definir a infância e para reconhecer diferentes fases, de acordo com as habilidades e

relações que as crianças vão estabelecendo com seu grupo familiar e, conforme crescem, com o grupo mais amplo da comunidade. Assim, para as crianças ciganas, Nascimento identifica três momentos da infância: uma fase de proteção, uma fase de mais intensa aprendizagem e uma fase de preparação para a adultez. Já os capítulos de Romeiro e Souza Filho e de Amoras, associam as diferenças entre as categorias de crianças e de jovens, nos contextos de Atins e de Abacatal, com diferentes formas de participar das atividades produtivas familiares.

Merece destaque a relação das crianças com as variadas formas de definir e vivenciar os territórios e com suas respectivas sazonalidades. Estudos sobre infância centrados na vida escolar geralmente não dão conta das diferentes configurações familiares, espaciais e ambientais nas quais as crianças se inserem e participam. Considerar as crianças para além de suas vidas de alunas na experiência escolar é uma contribuição importante desta coletânea. Os vários capítulos revelam uma compreensão ambiental acurada de parte das crianças, como é o caso das crianças de Lençóis Maranhenses que não somente conhecem e desenvolvem atividades relacionadas ao manejo ambiental, mas também interagem com a sazonalidade provocada pelas temporadas alta e baixa no turismo local. Assim também as crianças ciganas vivenciam diferentes temporalidades e relações

com a escolaridade, de acordo com o “tempo de parada” de suas famílias. Ou as crianças ribeirinhas de Curralinho que demonstram conhecimentos do clima e sabem prever a chuva observando o céu. E mesmo aquelas que estão em situação de abrigo institucional e manejam memórias de situações de violência e vulnerabilidade num novo ambiente de superproteção e expectativas de adoção.

Para finalizar com um bom exemplo de tudo que se aprende quando nos propomos a ouvir as crianças e interagir com elas atentamente, fica o recado do pequeno interlocutor de Maria do Socorro Amoras que, com a sabedoria de seus 5 anos, demonstrou compreender o que ela estava fazendo em sua comunidade: “Pesquisar é pescar! (...) A gente também pesca sem saber que peixe vem”. Este livro nos convida a uma instigante pescaria na companhia dessas crianças tão sabidas.

Antonella Tassinari

Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Arandu – Laboratório de Estudos em Etnologia, Educação e Sociobiodiversidades.

E-mail: antonella.tassinari@ufsc.br

O Pequeno Mentiroso: a função social das mentiras contadas pelas crianças na Casa da Criança

Jéssica de Sousa Lima¹

Emilene Leite de Sousa²

Apresentação

O presente artigo é produto da pesquisa que realizamos sobre a vivência da infância na Casa da Criança em Imperatriz, Maranhão (LIMA, 2021). Sabendo que a infância é vivenciada de forma peculiar em cada contexto no qual está inserida, decidimos investigar uma forma particular de se vivenciar a infância, definindo como sujeitos de pesquisa as crianças que vivem em um abrigo institucional, mantido pelo poder público. Neste artigo, especificamente, tomaremos como objeto de análise a agência das crianças e a utilização das mentiras contadas pelas crianças em suas narrativas como estratégia de seleção para adoção no abrigo.

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Email: adv.jessicasousa@outlook.com

2. Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PPGCSoc-UFMA. Email: emilenesousa@yahoo.com.br

A Casa da Criança é um abrigo responsável por acolher crianças com idade entre zero e nove anos que se encontravam em situações consideradas *de risco* junto às suas famílias na cidade de Imperatriz ou circunvizinhanças. O abrigo é mantido por parcerias entre instituições públicas e privadas, tais como a Vara da Infância e da Juventude e as faculdades particulares da cidade. Nesta pesquisa temos investigado particularidades de uma infância institucionalizada, tomando as crianças como principais interlocutoras e, inevitavelmente, nos tornando confidentes de algumas dessas crianças. Numa dessas trocas de informações descobrimos algo inusitado e que fugia completamente às intenções e ao escopo da pesquisa: as mentiras contadas pelas crianças em situação de abrigo.

Diante disso, buscamos entender que motivos levam as crianças a mentirem para nós, pesquisadoras, e para outros adultos que frequentam o abrigo, e que reais intenções estariam por trás destas “mentirinhas”. A partir destes questionamentos analisamos a agência infantil, o papel das crianças como construtoras de narrativas e a produção de memórias, especialmente à luz das obras de Halbwachs (2004) e Bosi (1979). O reconhecimento das crianças como produtoras de memória e de narrativas nos conduziu à mentira como importante estratégia de produção de uma individualidade em meio à coletividade característica dos

abrigo, ou uma maneira de se destacar perante as demais crianças no “mercado da adoção”.

Para esta análise, a consideração das narrativas destas crianças tomadas como principais sujeitos de pesquisa são uma contribuição aos Estudos da Infância que, embora tenha avançado no Brasil e revelado cada vez mais a agência infantil e seu protagonismo (LIMA e SOUSA, 2020; SOUSA 2018), ainda deve percorrer um longo caminho até que se considerem as crianças sujeitos sociais tão capazes quanto os adultos ou quaisquer outros sujeitos em campo. A prova disso é que ainda não existem trabalhos sobre a produção de memórias por crianças, como se às crianças não fosse dada a capacidade de produzir memórias, não se empregando a devida atenção aos usos da memória na infância.

É óbvio que, nestes casos, são consideradas as crianças maiores. No caso das aqui ouvidas, consideramos as crianças com idade entre 07 e 11 anos, que demonstraram um interesse maior por rememorar o passado – ainda que recente –, além de maior perspicácia na produção e usos da mentira, como veremos adiante.

Também Berreman (1975) já havia nos alertado sobre o controle das impressões por parte dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, esses sujeitos podem ter a intenção de jogar com os dados e acontecimentos de campo – esconder, revelar, inventar, criar, omitir. Para ele, “o controle de impressões

constitui um aspecto de qualquer interação social. Trata-se aparentemente, de uma condição necessária à continuidade da interação social” (BERREMAN, 1975, p. 174).

Este autor explica que um dos motivos para isso acontecer é pelo fato de que:

o etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho. Entre si, o etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público. Têm que julgar os motivos e demais atributos de uns e do outro com base em contato breve, mais intenso, e, em seguida, decidir que definição de si mesmos e da situação circundante desejam projetar; o que revelarão e o que ocultarão, e como será melhor servir aos seus interesses, tal como você os vê (BERREMAN, 1975, p. 141).

Em nossa pesquisa utilizamos a etnografia para investigarmos sobre os modos de vivenciar a infância na Casa da Criança, por se tratar de um trabalho *com* e *sobre* crianças, na busca de descobrir o ponto de vista dos adultos que ali trabalham, mas também a perspectiva das crianças: o que fazem, o que dizem e o que pensam sobre o que fazem e dizem (Malinowski, 1978). Contudo, este artigo específico, por se tratar de uma digressão, reflete as histórias que as

crianças contam a partir de uma literatura sobre história oral, memória e identidade. Isso porque entendemos que as crianças já estão construindo suas identidades, inclusive no abrigo, e para isso também fazem uso da memória em suas narrativas. Destas narrativas podem despontar, esporadicamente, criações, invenções e mentiras. Assim, as mentiras são contadas pelas crianças como um ato de resistência contra o sistema que lhes é imposto.

Antes de nos lançarmos na análise do objeto, resta esclarecer que o título deste artigo e sua inspiração geral nos veio do artigo de Janaína Amado (1995) intitulado *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*, através do qual a autora se utiliza de uma narrativa ficcional para tratar metodologicamente do fato de nossos interlocutores contarem histórias inverídicas, e de como essas histórias podem ser úteis.

Esclarecido que o título do trabalho teve como inspiração o artigo de Janaína Amado, ressaltamos que no Maranhão a expressão “pequeno” acrescida de um adjetivo depreciativo é comum, uma espécie de gíria, um vício de linguagem que permeia expressões como “eita pequeno saliente, ô pequeno mentiroso!” utilizada não só para se referir às crianças mas também aos adultos. Assim, unimos a inspiração de Amado ao vocabulário maranhense cunhando o título: *O pequeno mentiroso*.

A Casa da Criança

A Casa da Criança é uma instituição de muito valor, pois além de acolher as crianças que não se encontravam em um lar feliz, encontramos pessoas de bom coração que dão a elas amparo e cuidado (Depoimento de pais adotivos – trecho retirado da Cartilha da Casa da Criança, ainda não publicada).

A Casa da Criança, portanto, constitui-se em uma instituição de acolhimento que recebe crianças entre zero e nove³ anos advindas de típicas situações consideradas *de risco* pelo poder público, tais como abandono familiar ou violência doméstica.

O abrigo⁴ originou-se em 1995 por meio da atitude de uma senhora chamada Dulcimar em abrigar em sua residência 03 crianças; entretanto sua implementação e funcio-

3. Esse é o limite padrão de idade. Mas há crianças na Casa da Criança com idade superior a nove anos, quando estas possuem outros irmãos na Casa, pois o Juiz da Vara da Infância e Juventude preza por manter unidos os grupos de irmãos existentes, inclusive para fins de adoção. Surge, então, uma característica da Casa: abriga poucas famílias, pois muitas das crianças possuem laços de parentesco entre si.

4. De acordo com a Cartilha de Orientações sobre Acolhimento Institucional – do Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação, ligado ao Ministério Público de Rondônia – a instituição de acolhimento pode ser dividida em abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem, tendo como características: espaço de proteção, acolhimento provisório e em caráter excepcional. Ainda, o abrigo é regido por alguns princípios dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, tais como: preservação de vínculos familiares, quando possível; integração em família substituta quando não houver condições de retornar à família original; e não desmembramento de grupos de irmãos, por exemplo.

namento somente ocorreu entre 1997 e 1998, recebendo o nome de Casa de Passagem.

Hoje a Casa da Criança é mantida pelo município de Imperatriz em parceria com o Poder Judiciário da mesma, e atualmente acolhe 25 crianças, das quais a maioria são meninas. A instituição conta com uma equipe multidisciplinar para acompanhamento do desenvolvimento infantil, tais como psicóloga, enfermeira, assistente social e pedagoga. Para isso, conta com a parceria de inúmeras instituições privadas, tais como clínicas e faculdades, e doações de medicamentos e materiais escolares, por exemplo. No mesmo sentido, ressalta Calza e Carniel (2018) sobre o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente:

(...) nota-se que compõe a rede de proteção à criança e ao adolescente um conjunto interinstitucional e amplo de órgãos, entidades, programas e serviços destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias constituído por profissionais das mais diversas áreas, com diversificados históricos de vivências e formações - a exemplo de conselheiros de direitos, conselheiros tutelares, gestores e profissionais das áreas da saúde, assistência social, educação, segurança pública, cultura, esporte, lazer, trabalho, dirigentes e profissionais de entidades não governamentais da sociedade civil, profissionais do sistema de justiça (de tribunais e promotorias de justiça, defensorias públicas, delegacias

especializadas), entre outros (CALZA e CARNIEL, 2018, p. 2).

Em sua estrutura física, a Casa da Criança conta com recepção; quartos separados para meninos e meninas, mais novos ou mais velhos, e berçário; espaço lúdico separado, por isso raramente meninas e meninos interagem nas brincadeiras; banheiros; cozinha e refeitório; sala de medicamentos; área de lazer compartilhada, que dificilmente é utilizada; entre outros.

Sobre as situações de risco mais frequentemente encontradas no Brasil, discorre Cruz (2007):

A negligência dos pais tem despontado como motivo de ingresso mais freqüente em entidades de abrigo. A nível nacional, o recente Levantamento Nacional dos Abrigos (Silva, 2004) aponta que, entre os principais motivos de abrigamento, está a carência de recursos materiais da família (24,1%); o abandono pelos pais ou responsáveis (18,85); a violência doméstica (11,6%); a dependência química de pais ou responsáveis (11,3%) e a vivência de rua (7%) (CRUZ, 2007, p. 1).

Inclusive, muitas dessas crianças são oriundas de mesclas dessas situações. Ao mesmo tempo em que moram na rua ou possuem carência de recursos materiais, também são vítimas de violência doméstica – ou na iminência desta – e possuem pais dependentes químicos e que estão envol-

vidos no mundo do crime, isso quando não são utilizadas como meio para conseguirem atingir seus fins ilícitos.

Desta forma, inúmeros são os motivos que podem expor o menor a perigo, cabendo a quem é de dever protegê-lo, defender seus direitos e garantir uma boa formação moral. Se não for a família, que seja então o Estado e suas autoridades competentes. Assim assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Portanto, quando alguma criança ou adolescente está em situação considerada *de risco*, a situação é averiguada pela assistência social e o menor é colocado em acolhimento institucional. Após análise do caso pelo Poder Judiciário, se ficar determinada a perda do direito parental pela família original, a criança é encaminhada para adoção.

É preciso destacar que este é um momento de espera no qual a experiência com a infância que era vivida em casa, no seio de uma família, fica em suspenso. Só depois de cumprido este tempo e definida as circunstâncias em

que se encontra a sua família, poderá retornar para os seus ou seguir para o processo de adoção⁵.

Se os pais perdem o poder parental e essas crianças seguem para adoção, o Poder Judiciário e a Casa da Criança trabalham em parceria para priorizar a manutenção da união entre os grupos de irmãos, apesar da dificuldade⁶. Inclusive, pudemos acompanhar o processo de adoção de quatro irmãs – sendo gêmeas com seis anos e as demais com oito e onze anos respectivamente, que já estavam no abrigo por três anos. Em reunião dos pais com a assessora judicial para entrega de termo de deferimento de adoção temporária – dá-se esse nome porque a adoção definitiva somente ocorre após o estágio de convivência – esta informou a dificuldade de encontrar famílias para os grupos de irmãos, sobretudo em situação de adoção tardia, e que em todo o cadastro nacional somente três casais preenchiam tais requisitos, dos quais dois já estavam em processo de

5. Nesse momento, a criança não está sob a guarda dos pais, mas também não está disponível para adoção. O Estado toma para si sua tutela enquanto a situação é discutida na justiça. Apenas em última instância, após investigação e acompanhamento, se a situação não for passível de mudança é que os pais perdem o poder parental e a criança entra para o Cadastro Nacional de Adoção.

6. Culturalmente, adotantes preferem escolher um bebê recém-nascido ou em seus primeiros meses de vida, dificultando a saída das crianças mais velhas ou que possuem outros irmãos. Por isso, em 2017, houve alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente para priorizar na fila de adoção os pretendentes a adotar grupos de irmãos ou em situação de adoção tardia, bem como com necessidades especiais ou doenças crônicas.

adoção. Se não fosse esse casal, talvez essas irmãs não saíssem do abrigo – pelo menos não juntas.

Antes de tratar das narrativas contadas na Casa da Criança, é necessário esclarecer uma confusão comum entre abrigo e orfanato. A noção de orfanato remete à caridade, tratando de ambiente que recebe crianças abandonadas, cujos pais não querem / podem criá-las. No histórico do Brasil, vale mencionar a existência das rodas dos expostos. Tratava-se de um mecanismo onde as crianças poderiam ser deixadas na propriedade de outrem. Entretanto, meio cruel, pois muitas morriam de frio, fome ou comidas por animais.

Em síntese, no Brasil Colônia, apesar da necessidade de povoamento não se percebe uma política populacional. Foi um período de desvalorização da criança, inclusive de sua existência e vida. As crianças e adolescentes escravos eram considerados mercadoria (cara) e sua mão-de-obra explorada. Os expostos, recolhidos e assistidos pelo sistema de Roda ao final de suas diferentes etapas, eram conduzidos (os poucos sobreviventes) ao trabalho precoce e explorado, pelo qual ressarciam seus “criadores”, ou o Estado, dos gastos feitos com sua criação (FALEIROS, 2009, p. 220).

Uma principal diferença entre este mecanismo e a instituição de acolhimento que existe atualmente é que, naque-

le, as crianças eram deixadas por escolha dos pais, enquanto nos abrigos e instituições de acolhimento atualmente existentes no Brasil as crianças são retiradas da família por atuação do Estado.

Ressaltamos, ainda, que o termo abrigo é recente, pois seu surgimento se deu com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo utilizado para designar o local que recebe esses menores em situação de risco pessoal e social. Assim dispõe Prada e Weber (2006):

Abrigo é o nome dado a instituições que têm por objetivo acolher e proteger crianças em situação de risco pessoal e/ou social, ou seja, “violados ou ameaçados em seus direitos básicos, seja por ação ou omissão do Estado, pela falta, omissão ou abuso dos pais/responsáveis, ou em razão da própria conduta” (Carvalho, 1993, p.18). Uma ressalva importante a ser feita é sobre o uso dos termos abrigo, abrigamento, instituição e institucionalização. O termo abrigo é relativamente recente, nasce juntamente com o início das discussões e formulações do ECA (década de 1980). O termo mais comumente utilizado antes deste período era simplesmente “instituição” para crianças abandonadas, carentes, enfim, em situação de risco pessoal ou social. O processo de abrigamento destas crianças era chamado institucionalização (PRADA e WEBER, 2006, p. 2).

Com a possibilidade de adoção, as crianças da Casa se veem responsáveis por cativar o maior número de pessoas

possível, na expectativa de ganhar novos pais. Isso é notado pelo carinho que oferecem a cada visitante, inclusive disputando atenção entre si⁷. Nesse jogo vale tudo para essas crianças, inclusive usar suas histórias tristes para comover o coração dos possíveis adotantes.

Ao chegarem à Casa, as crianças trazem consigo conhecimentos de mundo de forma particular, em decorrência do meio em que estavam inseridas e das situações que viveram. Ao analisarmos a experiência com a infância por estas crianças, no caso das crianças maiores, são considerados os saberes e as experiências que precedem a chegada ao abrigo. Conhecimentos de mundo *versus* conhecimentos adquiridos na instituição são contrapostos nesta investigação. Isso é importante por partirmos da hipótese de que estas crianças, uma vez inseridas na casa abrigo, passam a experimentar uma situação de superproteção⁸ em comparação às crianças com as quais convivem na escola ou na igreja e que crescem no seio de suas famílias. A atenção às

7. Recentemente tivemos a oportunidade de acompanhar um casal do Rio de Janeiro que adotou um grupo de quatro irmãs. No dia em que se encontraram pessoalmente pela primeira vez, enquanto conhecia o abrigo, outra criança segurou a mão da adotante, e uma das crianças que estavam sendo adotadas não gostou. “Ela discretamente retirou a mão da amiguinha e segurou a minha, como se dissesse ‘é a minha mãe’, fiquei emocionada.” – confidenciou a nova mãe.

8. Percebam que em um contexto de “normalidade” no meio urbano, crianças brincam em calçadas com seus amigos, correm pela rua jogando bola, empinam pipas etc. Todavia esses exemplos retratam situações que as crianças da Casa estão impedidas de realizar.

experiências anteriores e suas trajetórias antes da instituição de acolhimento narradas pelas próprias crianças – cuja veracidade pode ser verificada junto aos adultos – pode revelar importantes aspectos da socialização destas crianças e da sua experiência com a infância na Casa da Criança.

A construção de narrativas: veracidade ou invenção?

Conforme mencionamos, a Casa da Criança recebe crianças que se encontram em situações consideradas *de risco*, geralmente advindas de famílias cujos familiares possuem envolvimento com atividades perigosas, tais como vícios ilícitos ou crimes. Diante disso, nos tornamos curiosas por saber como crianças que eram acostumadas a cuidar de si próprias reagem ao se verem num ambiente institucional que põe uma redoma em torno delas, atentando para a superproteção deste tipo de infância. Demos início à pesquisa com enormes expectativas por se tratar de uma experiência nova, mas já tínhamos ideia das inúmeras histórias tristes que conheceríamos ali.

Algumas dessas crianças se encontram tão profundamente marcadas pelas situações perigosas que vivenciaram que têm suas noções embasadas em conhecimentos muitas vezes incomuns para a suas idades. Em certo momento de brincadeiras na brinquedoteca, estávamos sentadas

no chão cercadas de crianças – as maiores assistindo filme, enquanto as menores inventavam inúmeros tipos de brincadeiras, inclusive com nossos cadernos. De repente, uma menina na faixa de cinco anos de idade se aproxima. Ela olha fixamente a marca de uma acne que estava próxima ao pescoço de uma de nós e questiona naturalmente, apontando: “tia, você levou um tiro?” Olhei para ela, assustada, e respondi: “não, é só uma espinha”. Ela faz pouco caso e volta a brincar. Diante disso, refletimos: como pode, para uma criança tão pequena, levar um tiro ser mais comum que ter uma espinha?

Nas primeiras visitas de campo, buscamos conhecer o funcionamento da Casa, as pessoas que ali trabalhavam e, claro, as crianças que ali viviam. Estas, muito simpáticas, de pronto desempenham o papel de guia e nos mostram o abrigo e seus respectivos cômodos. “Ali é onde a gente dorme, ali é onde guardam nossas roupas”. Com o tempo as impressões sobre a casa tomavam forma na pesquisa: as roupas e calçados, de modo geral, são coletivos, a não ser que determinada peça tenha sido doada em forma de presente específico, quando passa a ser de quem o ganhou; nas refeições, há pouca variedade de alimentos, obrigando as crianças a escolherem entre comer o que é servido ou ficar com fome até a próxima refeição; filmes não podem ser assistidos quando se deseja, mas apenas no horário deter-

minado; quanto a horários, há um quadro rotina que guia a Casa, estipulando inclusive quando os banhos devem ser tomados ou quando as crianças precisam deitar e dormir – mesmo que não estejam com sono – após o almoço, por exemplo. Todas estas reflexões serão alvo de investigação no momento oportuno, interessando-nos aqui destacar apenas a coletividade que prevalece na casa, tornando as crianças quase homogêneas para aqueles que as enxergam superficialmente.

Em uma dessas visitas, conhecemos Ana⁹, de onze anos de idade. Ela pede permissão para rabiscar nossos cadernos (as crianças do abrigo gostam de desenhar e rabiscar em outros papéis pelo motivo de, na Casa, elas só podem desenhar no caderno de desenho e escrever no caderno da escola, para evitar desperdício de materiais) e passa a compartilhar informações conosco. Em meio a desenhos e rabiscos, ela conta como tem se sentido triste pela possibilidade de ser enviada para outro abrigo, o de adolescentes, em virtude de sua idade. Mas isso provavelmente não ocorrerá por se tratar de grupos de irmãos. Ana relata como já foi e voltou do abrigo por quatro vezes, em decorrência de perigo de sofrer abusos e violência, mas ainda sente sau-

9. Identificaremos as crianças da Casa da Criança por nomes fictícios, com o intuito de preservá-las, visto que se encontram sob proteção judicial e é proibido revelar suas identidades.

dades da mãe e espera voltar para o antigo lar. Seguimos conversando e trocando informações.

Posteriormente, conversando com a pedagoga da Casa, comentamos o quanto estávamos atônitas com a situação de Ana ir e voltar do abrigo por quatro vezes. Nesse momento, ela me interrompe: “não, essa é a segunda vez que Ana vem para a Casa. Ela e o irmão vieram, a mãe fez tratamento e eles retornaram para ela. Quando ela retrocedeu para as drogas, as crianças voltaram para cá, mas ela já está em tratamento novamente”. Assim constatamos que na Casa da Criança, as crianças possuem uma noção de temporalidade confusa. Elas não sabem exatamente quantas vezes foram ou por quanto tempo permanecem no abrigo, mas se apropriam disso como memórias.

Durante a pesquisa estamos sempre interagindo com as crianças. Algumas assistiam ao desenho que passava na TV, enquanto outras insistiam em rabiscar nossos cadernos. De repente, Bela¹⁰ nos pegou pela mão e nos conduziu até a calçada, sentou no chão conosco, longe das outras crianças, e começou a brincar e contar que possui outros irmãos e irmãs além das que se encontravam na Casa, sendo uma dessas irmãs envolvida com drogas, roubos e prostituição – ou, em suas palavras: “ela mexe com droga, pega coisa

10. Nome fictício.

dos outros e faz um monte de coisa com homens”. Ela conta com um sorriso desconfiado, enquanto é ouvida atentamente. Bela diz que, certa vez, a irmã saiu com ela pelo bairro, para buscar água, e chegou um homem de bicicleta. Esse homem conversou com a irmã e lhe ofereceu dinheiro para ficar a sós com Bela. Ela aceitou. Ele teria colocado Bela na bicicleta (“mas eu não queria ir”, ressaltou), levou-a até um terreno baldio próximo dali e “fez coisas comigo”, nas palavras da criança. Ela conta que foi depois desse episódio que ela foi levada para a Casa da Criança. Retornamos a interagir com outras crianças, mas as palavras de Bela haviam nos marcado profundamente. Saímos do abrigo e retornamos do abrigo ainda perplexas – e até mesmo impactadas – com a experiência narrada por Bela.

Numa outra visita, ainda abalada com a narração, compartilhamos o fato com a pedagoga. Para a nossa surpresa, ela revela que nada do que nos foi contado por Bela realmente aconteceu. “Não com Bela” – afirmou. A história que foi narrada com tantos detalhes e causou tanta comoção, na realidade, mesclou fatos da vida de Bela, tais como a quantidade de irmãos e os envolvimento ilícitos de sua irmã, com o abuso sofrido por outra criança da Casa que por lá havia passado.

Apropriação de memórias

Se nos debruçarmos na literatura sobre memória e narrativas, nos depararemos com uma atenção especial aos idosos. Em geral, ao tratarmos de memória, história oral e suas narrativas nós tendemos a encontrar os velhos como principais interlocutores, por ser o tempo um importante fator na produção de memórias.

Ora, mas as crianças não produzem memórias? Especialmente as crianças maiores? Não são elas sujeitos capazes de construir narrativas, relembrar acontecimentos e reformulá-los em suas narrativas? É possível pensar uma pesquisa que considere a memória das crianças e a produção de narrativas sobre um passado, mesmo que recente?

Neste artigo argumentamos que as crianças são agentes produtores de memórias, capazes de construir narrativas a partir de suas lembranças, de resguardá-las ou embaralhá-las ao seu bel prazer e conforme seus interesses. Para isso, trataremos da narrativa acima, apropriada por uma criança de uma colega de abrigo para pensar, à luz das teorias da memória, sobre a função social da mentira, argumentando que as crianças maiores narram acontecimentos através de suas memórias, ainda que recentes, e fazem uso da mentira como qualquer outro sujeito adulto ou interlocutor de pesquisa, a depender de seus interesses.

Muitas das crianças da Casa da Criança chegam ao abrigo muito cedo. Dessa forma, o que elas viveram antes dali pode se dissolver em meio aos novos momentos vivenciados no acolhimento institucional. As crianças que chegaram ainda bebês, sequer se lembram do que lhes aconteceu, enquanto as que chegaram maiorzinhas têm algumas lembranças – por vezes vagas, por vezes fortes. Entretanto, essas lembranças podem não ser reais, mas construídas de acordo com as situações que vivenciaram no passado e estão sendo vivenciadas no abrigo. Onde residiriam, então, as verdadeiras memórias? Nos sonhos? Como diria Bosi (1979, p. 15): “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios”. Contudo, questionamos se realmente haveria alguma memória pura, se sonhos seriam tão confiáveis.

Fazemos paralelo das memórias das crianças com as memórias dos adultos que são discutidas em Bosi (1979), visto que aquelas tiveram rupturas com o ambiente no qual estavam acostumadas a viver de forma prematura.

A lembrança bergsoniana, enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso (afinal, impossível) em que o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais

da sua infância. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Até mesmo as imagens dos sonhos, que parecem ao consenso geral as mais desgarradas da memória coletiva e, portanto, as mais próximas da memória pura bergsoniana, não fugiriam às determinações do presente (BOSI, 1979, p. 17 e 18).

Há que se ressaltar também o fator permanência prolongada que faz com que essas crianças percam a noção de temporalidade exata, perdendo-se entre os dias. É o que aconteceu com Ana, que se demonstrou numa temporalidade confusa em relação à quantidade de idas e vindas ao abrigo. Apesar de fazerem afirmações munidas de certeza, muitas vezes essas informações estão viciadas, ainda que inconscientemente.

Sabemos que com o passar dos anos, nossas memórias não permanecem intactas. Se nós, adultos, misturamos fatos que temos ciência com informações que nos foram contadas, perdendo-nos entre fatos e invenções, imaginemos o que ocorrerá a essas crianças que passam a infância – momento de desenvolvimento físico e mental – num eterno vai-e-vem entre a antiga residência e o abrigo. Mais importante ainda, é o poder de se apropriar daquela memória

que lhe traz mais benefícios, quer seja sua ou não. Assim diz Bosi (1979):

Um dos aspectos mais instigantes do tema é o da construção social da memória. Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos (BOSI, 1979, p. 27).

Em sua obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, Bosi (1979) trata justamente dessa construção das memórias e sua proximidade ou distanciamento com o passado. Para ela, o papel social do velho é lembrar, ainda que haja um processo de desfiguração do passado nas lembranças do velho, sendo recompostas por seus valores ideológicos. Não aconteceria o mesmo com a construção das lembranças das crianças da Casa? Em vez de serem guardadas por velhos, o são pelos mais velhos: os irmãos mais velhos, crianças mais velhas, adultos, funcionários do abrigo. Seriam eles os guardiões das memórias?

Bosi (1979) comenta que:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das

vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com elas, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1979, p. 17).

Assim, todos nós somos levados pelo tempo e nos perdemos em meio ao caos da mente. Mas se nos é dada a possibilidade de reconstruir memórias, por que não nos apropriarmos daquelas que nos coloquem em situações de receber benefícios? Ainda que não seja nossa tal memória, podemos nos apropriar como tal e obtermos vantagem, sobretudo em um ambiente onde é preciso lutar para sobreviver e ganhar destaque, ser escolhido e merecedor de atos de bondade. Portanto, as crianças que estão na Casa da Criança, que certamente chegam ao abrigo com incertezas acerca de seu futuro, irão se apropriar de memórias, suas ou de outrem, como estratégias para demarcação de seu

lugar: a mais digna de atenção, a que merece ser adotada, a que deve ser escolhida.

O pequeno mentiroso

A Casa da Criança recebe crianças advindas de situações consideradas *de risco*, a maioria vivia em lugares e contextos que obrigavam as crianças maiores a tomarem conta de si próprias e dos seus irmãos. Lembramo-nos de uma menina nos contar o quanto sua mãe gostava de dar festas em casa e deixava-a trancada no quarto juntamente com seu casal de irmãos mais novos. Numa dessas festas, um dos convidados conseguiu entrar no quarto onde as crianças se encontravam e tentou tocar sua irmã mais nova, quando o irmão pegou uma faca para defendê-las. Veja que uma criança tinha uma faca consigo e foi responsável por proteger as irmãs, em vez de eles serem defendidos e protegidos pela mãe.

São essas situações extremamente perigosas que boa parte das crianças em situação de abrigo vivenciou que terminam por colocá-las na Casa que se constitui numa verdadeira redoma. A rotina é totalmente controlada e as crianças, monitoradas. Há pouco espaço no abrigo para que elas efetuem suas escolhas, pois a coletividade se sobrepõe às possibilidades de exercício da individualidade. Contudo,

como crianças, munidas de agenciamento e autonomia infantil, conseguem desbravar o mundo de uma forma peculiar, encontrando maneiras de burlar o sistema e agir para se beneficiarem.

Há várias formas de tentar obter seu espaço dentro da Casa da Criança. Elas pedem, e não têm vergonha disso, como quaisquer crianças também não teriam. Sempre que há um visitante, ouvimos: “olha que bonito isso, traz um pra mim?” Nós mesmas não escapamos das petições. Foi um batom – “clarinho, tia, pra mãe¹¹ deixar eu usar” –, uma caneta diferente, uma cartela de adesivos. Tudo isso longe dos olhos das cuidadoras!

Foi diante disso que percebemos: muitas dessas crianças se viram obrigadas a cuidarem de si próprias, e até mesmo dos demais irmãos, antes de estarem no acolhimento institucional, e agora no abrigo elas precisaram desenvolver essa capacidade para que pudessem sobreviver.

Também percebemos que, enquanto nós as observamos, elas também nos observam, e não é à toa que distribuem carinho e questionamentos a nós e aos demais que ali frequentam. Esses pequeninos, quando já afastados de

11. Compartilhamos aqui que algumas das crianças da Casa – normalmente as que chegam ainda muito novas – sentem necessidade de se afirmarem como incluídas em uma família. Assim, elas acabam por escolherem alguma funcionária do abrigo (geralmente, a cuidadora que dorme em seu quarto) para chamar de mãe – até mesmo pedindo a bênção antes de dormir. Feita a escolha, há até briga se alguém tentar tomar seu lugar. “É a minha mãe!”

finitivamente do poder parental ao qual estavam submetidos, encontram-se na expectativa de uma iminente adoção. Para tanto, utilizam-se de técnicas para conquistar carinho e atenção dos visitantes, até mesmo fazendo uso da condição de vítima, o que nos lembra do relato de Bela e da mentira que esta nos contou.

Há a possibilidade de que suas lembranças do passado podem ter sido modificadas e reconstruídas a partir das novas histórias que ouviu no abrigo, seja pelos funcionários da Casa ou através das outras crianças em suas trocas de confidências, podendo Bela acreditar que estava realmente nos contando algo que lhe aconteceu. Tal como nas palavras de Amado (1995), de que: “Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram”. Ou, ainda, como diz Bosi (1979):

Goethe já observava, em *Verdade e Poesia*: “Quando queremos lembrar o que aconteceu nos primeiros tempos da infância, confundimos muitas vezes o que se ouviu dizer aos outros com as próprias lembranças...” Daí o caráter não só pessoal, mas familiar, grupal, social, da memória (BOSI, 1979, p. 21 e 22).

Contudo, há outra explicação para o caso, e é esta que defendemos, que a criança Bela pode facilmente ter percebido que quanto mais uma criança sofreu em seu passa-

do, mais os que estão ao seu redor sentem necessidade de acolhê-la e protege-la. É uma atitude do ser social, o sentimento de empatia. Ao nos colocarmos no lugar do outro, podemos sentir as dores que o outro sentiu, tendendo-nos a querer reparar os danos que foram causados. Assim, acreditamos na possibilidade de Bela ter-se utilizado da condição de vítima para atrair atenção e carinho, ou quiçá possíveis pretendentes a adotantes. É uma hipótese que prende nossa atenção, pelo fato de todo o segredo que regou a confiança, longe das demais crianças e dos adultos, principalmente. Neste caso, a mentira é, na verdade, uma estratégia retórica, uma escolha consciente por uma narrativa, uma esperteza ou jeitinho (DAMATTA, 1984) que ajudará a criança a chegar mais facilmente ou rapidamente ao que deseja, um ato de resistência contra o sistema que lhe é imposto.

Percebam que não acusamos aqui a mentira, a expressão aqui utilizada não está carregada de julgamentos morais, ela é apenas uma não-verdade, uma estratégia quase de sobrevivência, como meio de obter destaque e cuidado, sobretudo em um ambiente onde tudo está destinado a ser padronizado e coletivo. Estamos conscientes da função social da mentira, ela é profícua e necessária à vida social.

Logo, ao contarmos as mentiras que as crianças contam, não temos aqui a intenção de expô-las, condená-las ou

dizer que as crianças, enquanto sujeitos de pesquisa, não são confiáveis. Elas o são tanto quanto qualquer adulto, e também espertas como tal, donas do poder de conduzir e produzir narrativas. Esta explanação também não intenta dizer que as crianças não sabem o que dizem: pelo contrário, sabem exatamente o que dizem! E para sobreviver neste sistema cruel, mentem! Como o fazem os próprios adultos à sua volta.

Assim, se a mentira é contada por esperteza, vale a pena refletir sobre a agência infantil, o potencial criativo das crianças, e a capacidade de aprender com os adultos também sobre o jeitinho, e a malandragem – conforme Da-Matta (1984). A agência das crianças e a sua capacidade de protagonizar histórias, colocando-se no centro delas, deve ser considerada nos estudos que ensejam pesquisar com crianças. Afinal as crianças são interlocutores capazes de criar novas histórias para si, quando necessário, de selecionar verdades ou construí-las para si mesmas e para os outros, como o são os adultos.

A noção de agência aqui adotada atribui ao ator a capacidade de processar a experiência social, e de desenhar modos de enfrentar a vida, mesmo sob as mais diversas formas de coerção. Assim, reconhecemos que os atores sociais são “detentores de conhecimento” e “capazes”, uma vez que resolvem problemas, aprendem como intervir no fluxo de

eventos sociais em seu entorno, e monitoram incessantemente suas próprias ações, através da observação de como os outros reagem ao seu comportamento (Giddens, 2003).

Assim, Giddens (2003) destaca que a agência não diz respeito às intenções dos indivíduos em fazer determinadas coisas, “mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas”. A ação depende da capacidade do indivíduo de “causar uma mudança” em relação a um estado de coisas ou curso de eventos pré-existente. Isso implica que todos os atores (agentes) exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles em posições de extrema subordinação.

Simmel (1964) havia afirmado em seu ensaio sobre o segredo e a mentira que as estruturas sociais variam profundamente de acordo com a medida de mentira que nelas operam. Afinal, a mentira fala muito sobre quem mente. Assim, não se pode pensar a mentira sem considerar o contexto ao qual ela está inserida. Mentir para o inimigo na guerra é esperado e aprovado. Mentir no exercício da advocacia é um dever profissional que se baseia no compromisso maior e anterior com os interesses do cliente. Mentir ou se recusar a falar para proteger a confidencialidade das fontes é central à ética do jornalismo. O significado social da mentira requer, portanto, conforme J. A. Barnes (1994), que se pergunte: quem mentiu, para quem, como, quando,

com que intenções e onde? Cabe ao etnógrafo compreender os sentidos da mentira e não tanto investigar a suposta verdade que oculta. Embora a tentação da segunda postura seja grande, é importante lembrar que os cientistas sociais não estão em busca de furo jornalístico nem tampouco de indícios criminais.

Acreditamos que no caso das crianças da Casa da Criança, ambas as possíveis explicações confundem-se: é certo que suas lembranças encontram-se embaraçadas tanto na linha temporal quanto no limite da realidade ou invenção, mas também acreditamos que essas crianças munidas de esperteza se apropriam das histórias umas das outras com o fim de causar comoção em quem vai lhes ouvir, alcançando destaque em meio a um lugar onde tudo é coletivo e nada é individual – inclusive as narrativas! Assim, fazer-se perceber em um ambiente cuja coletividade se impõe com força obrigaria as crianças a arranjar estratégias para se fazerem notadas. Afinal, há uma homogeneidade na Casa da Criança que parece torná-las iguais, como se a condição comum a todas apagasse suas histórias pessoais e suas particularidades. Tudo que foi vivido caberia em algo do tipo “elas estavam em situação de risco” sem que fossem consideradas as nuances diversa para o que chamamos de situação *de risco*.

Refletimos se Bela conseguiu isso conosco, e a resposta é sim, pois quando ela nos narrou a história, automaticamente nossa atenção se voltou para ela e nos tornamos mais preocupadas e dedicadas àquilo que lhe dizia respeito, como se nós sentíssemos necessidade de reparar aquilo que de ruim lhe aconteceu. Se fomos afetadas em campo? Absolutamente. O trabalho etnográfico é ciência ao passo que nós, etnógrafos, somos humanos. É inegável a presença das emoções no trabalho de campo. Nos termos de Favret-Saada:

Ora, minha experiência de campo – porque ela deu lugar à comunicação não verbal, não intencional e involuntária, ao surgimento e ao livre jogo de afetos desprovidos de representação – levou-me a explorar mil aspectos de uma opacidade essencial do sujeito frente a si mesmo (FAVRET-SAADA, 2005, p. 161).

Estaríamos nós sendo afetadas pelo local e sujeitos de pesquisa? Para Favret-Saada (2005), a afetação ocorre na experiência humana, pois fazer etnografia é trabalhar diretamente com pessoas. Ciência e emoção misturam-se, ou, como dizemos, somos dizer.

Nesses momentos, se for capaz de esquecer que estou em campo, que estou trabalhando, se for capaz de esquecer que tenho meu estoque de questões a fazer... se for capaz de dizer-me que a comunicação (etnográfica ou

não, pois não é mais esse o problema) está precisamente se dando, assim, desse modo insuportável e incompreensível, então estou direcionada para uma variedade particular de experiência humana – ser enfeitado, por exemplo – porque por ela estou afetada (FAVRET-SAAD, 2005, p. 160).

Se não fosse a afetação nos permitir mergulhar nesse universo novo e desconhecido, talvez esse caso jamais fosse analisado. Ao descobrir que se tratava de uma mentira, poderíamos trata-la apenas como tal e descartar essas informações, de modo que nunca saberíamos as intenções subjetivas daquela criança. Entretanto, não é assim que funciona a pesquisa etnográfica. Por vezes temos que abandonar as ideias fixas que tínhamos em mente para nos permitir absorver aquilo que o campo tem para nós. Se somos nós, etnógrafos, que as pesquisamos, ou se são elas, as crianças, que nos conduzem, é difícil saber. O que sabemos é: nesse ambiente particular e nessa vivência inusitada da infância, cada ação pode ser resignificada de forma peculiar, devendo o pesquisador estar atento e disposto a olhar, ouvir e escrever – densamente.

Portanto, as mentiras que as crianças nos contam na Casa da Criança possuem significados mais profundos do que podemos ver. Tratam-se de crianças vulneráveis e carentes, mas que possuem como bagagem uma vida já mar-

cada pelas durezas do caminho que deu origem a um amadurecimento circunscrito de espertezas. Ainda que muitas vezes sejam vítimas de situações extremamente tristes, verdadeiras tragédias, sobretudo são crianças, e como tais munidas de agência infantil, usando de estratégias para mover as circunstâncias em seu favor.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisarmos peculiaridades na vivência da infância institucionalizada, escolhemos a Casa da Criança como universo de pesquisa, consistindo num ambiente de acolhimento institucional na cidade de Imperatriz. Feito isso, demos início às visitas de campo para coletarmos informações necessárias à pesquisa de mestrado.

Utilizando-nos da técnica de observação participante, presenciamos o dia-a-dia do abrigo e das crianças. Foi numa dessas visitas que nos deparamos com uma inusitada situação entre nós, pesquisadoras, e uma das crianças da Casa, que resultou numa digressão de nossa pesquisa e consequentemente na escrita deste artigo: a mentira.

Para tanto, começamos esta escrita revelando um breve histórico sobre a origem e atual funcionamento da Casa da Criança, descrevendo sua estrutura física e composição

do quadro de funcionários, tais como psicóloga, assistente social, pedagoga, cuidadoras, cozinheiras e motorista. Resaltamos também a distinção entre abrigo e orfanato: este predominou por muito tempo no Brasil e tinha como fim receber crianças cujos não podiam ou não queriam criar; aquele é categoria da qual a Casa da Criança faz parte, e consiste em uma instituição que recebe crianças e adolescentes retirados pelo Estado de situações consideradas *de risco*. Quanto ao termo situação de risco, explicamos com fundamento em Cruz (2007), cujos exemplos são, dentre outros: abandono pelos pais, violência doméstica, dependência química pelos pais ou responsáveis, vivência de rua.

Quando essa situação é averiguada, a criança é acolhida institucionalmente de forma provisória, por meio de ação do Conselho Tutelar e Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude – enquanto a guarda dos pais é discutida por meio da justiça em um processo cujo objetivo é garantir os direitos do menor. Após essa investigação, o resultado pode incorrer em dois caminhos: a criança retornar ao lar original com a situação de risco resolvida ou os pais perderem o poder parental e essas crianças serem postas no Cadastro Nacional de Adoção. Quando ocorre esta última hipótese, os pequeninos veem-se ansiosos pelo encontro com uma nova família, de modo que podem tentar alcançar esse ob-

jetivo através de seus próprios esforços, até mesmo apelando às tristes histórias que aconteceram no passado.

Em seguida, analisamos a construção da memória a partir de Bosi (1979) e outros autores. Discutimos como nossas lembranças são construídas a partir do que vivenciamos e, sobretudo, por aquilo que os outros nos contam, tratando a memória como algo que é desfeito, refeito, reconstruído e aceito.

De outro modo, discutimos o foco do texto – o caso da mentira – sob a ótica da esperteza e da agência desenvolvida nas crianças que vivem na Casa da Criança, mais precisamente no contexto da agência como ato subversivo e meio de obter benefícios e ter seus anseios supridos, sendo de extrema importância escutar as crianças com respeito. É com esse viés que analisamos a expectativa de adoção por parte desses pequeninos e a possibilidade, na visão deles, de encontrar adotantes dentre os visitantes do abrigo e sair dali com seus novos pais, integrando uma família.

Mais do que imaginação e criatividade nas histórias, essas narrativas podem ser vistas como um modo de resistência contra um poder previamente estabelecido, sobretudo contra a homogeneização objetiva pela Casa da Criança. Assim, o mais interessante e inovador para nós foi o contar histórias pelas crianças como uma forma de romperem com

a homogeneização objetivada – tal qual aquela pela escola (Foucault, 2003) –, e criarem suas próprias subjetividades.

Por fim, revelamos como o trabalho de campo, ao passo que envolve ciência, também abre espaço para as emoções. Somos pesquisadores, mas também humanos, por isso torna-se quase impossível não sermos afetados pelos sujeitos que ali se encontram, formando um caminho de mão-dupla na pesquisa: ora analisamos, ora somos analisados – e se não tivermos cuidado, até ludibriados!

Referências

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *Revista História*, São Paulo, número 14, 1996.

BARNES, J. A. *A Pack of lies: towards sociology of lying*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BERREMAN, Gerald. "Etnografia e Controle de Impressões em uma Aldeia do Himalaia", In: A. Zaluar (Org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 1a ed. Editora TAO, São Paulo, 1979.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017

CALZA, L. C.; CARNIEL, F. A promessa da infância protegida: uma etnografia das práticas de documentação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança na região metropolitana de Maringá. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia (RAM), dez. 2018.

CRUZ, LÍlian Rodrigues da. Infância abrigada: negligências e riscos no campo das políticas públicas. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 9, abr. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jul. 2019.

DAMATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (orgs.). 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. Cadernos de Campo: Revista do PPGAS da USP. Ano 14, Número 13, 2005.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIDDENS, A. A constituição da Sociedade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Biblioteca Universal).

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva e Memória Individual. In: **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Jéssica de Sousa. Casa De Passarinho: a experiência com a infância vivenciada pelas crianças em uma instituição de acolhimento em Imperatriz – MA. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, 2021.

LIMA, Jéssica de Sousa; SOUSA, Emilene Leite de. Autonomia Das Crianças Versus Controle Institucional: uma análise da agência infantil em uma casa abrigo de Imperatriz. Revista Pós Ciências Sociais (REPOCS), v. 17, n. 33, p. 297-318, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/13308/7369>

MALINOWSKI, Bronislaw. “Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa”. In: Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA. **Orientações sobre Acolhimento Institucional**. Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação, 2009.

PRADA, C. G; WEBER, L. N. D. O abrigo: análise de relatos de crianças vítimas de violência doméstica que vivem em instituições. **Revista de Psicologia da Unesp**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 12, mar. 2018.

SIMMEL, George. “The secret and secret society”. In: The sociology of Georg Simmel. New York: The Free Press, 1964.

SOUSA, Emilene L. de. Autonomia Do Universo Infantil Versus Autonomia Infantil: A Agência Das Crianças No Contexto Camponês Capuxu. *Temáticas*, n. 51, p. 181-182, 2018.

Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633/6946>.

Brincar, trabalhar, resistir: a participação de crianças nas estratégias de resistência no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses

Ana Luiza Sousa Romeiro¹

Benedito Souza Filho²

Introdução

O presente trabalho é resultado de investimentos de pesquisa realizados junto a 39 famílias que historicamente vivem e trabalham na *comunidade tradicional*³ de Atins, município de Barreirinhas, no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM).

Levando em consideração as intervenções do Estado junto às famílias, e as transformações na vida social provocadas pelo incremento do turismo nessa região, o presente trabalho tem como objetivo compreender os arranjos fami-

1. Mestranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do Grupo de Estudos Rurais e Urbanos (GERUR). E-mail: analuiza134@gmail.com.

2. Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Estudos Rurais e Urbanos (GERUR). E-mail: beso45@gmail.com.

3. No presente artigo adotaremos a categoria *comunidades tradicionais* para nos referir às unidades sociais e territoriais presentes no PNLM. Esse entendimento segue as caracterizações feitas por Cunha (2009) e Barreto Filho (2006), definidoras de um modo de vida específico a partir de formas particulares de uso dos recursos e de interação com a natureza.

liares que contam com a participação de *crianças e jovens*⁴ para atender as necessidades de reprodução social e material das famílias que historicamente vivem e trabalham nessa unidade de conservação de proteção integral. Ao considerar tais arranjos como estratégias familiares para obter renda complementar às atividades tradicionalmente realizadas, o trabalho procura entender também a participação e o papel de *crianças e jovens* nessas formas cotidianas de resistência das famílias para permanecer nos seus lugares de residência e trabalho no PNLM.

A criação de parques nacionais no Brasil remonta ao início do século XX e baseia-se em um modelo de conservação da natureza importado dos Estados Unidos, país que desde 1872 instituiu o primeiro parque nacional do mundo, o Parque de Yellowstone. Sob a máxima do conservacionismo (DIEGUES, 1996; FERNANDES, 2014), tal modelo de área protegida surge em um período de intensa degradação da natureza devido ao acelerado processo de industrialização e crescimento das cidades. Sua instituição visou o controle pelo Estado de porções de natureza, ancorado em

4. *Crianças e jovens* aparecem aqui grifadas em itálico propositalmente. Isso porque não devem ser consideradas como pré-dadas ou naturalizadas, mas sim como produto de construções sociais (LENOIR, 1998). Como elas são centrais no trabalho, adiante dedicaremos atenção à explicação do seu uso e os fundamentos que as caracterizam.

uma idéia de proteção, em nome das gerações futuras e do lazer de populações urbanas.

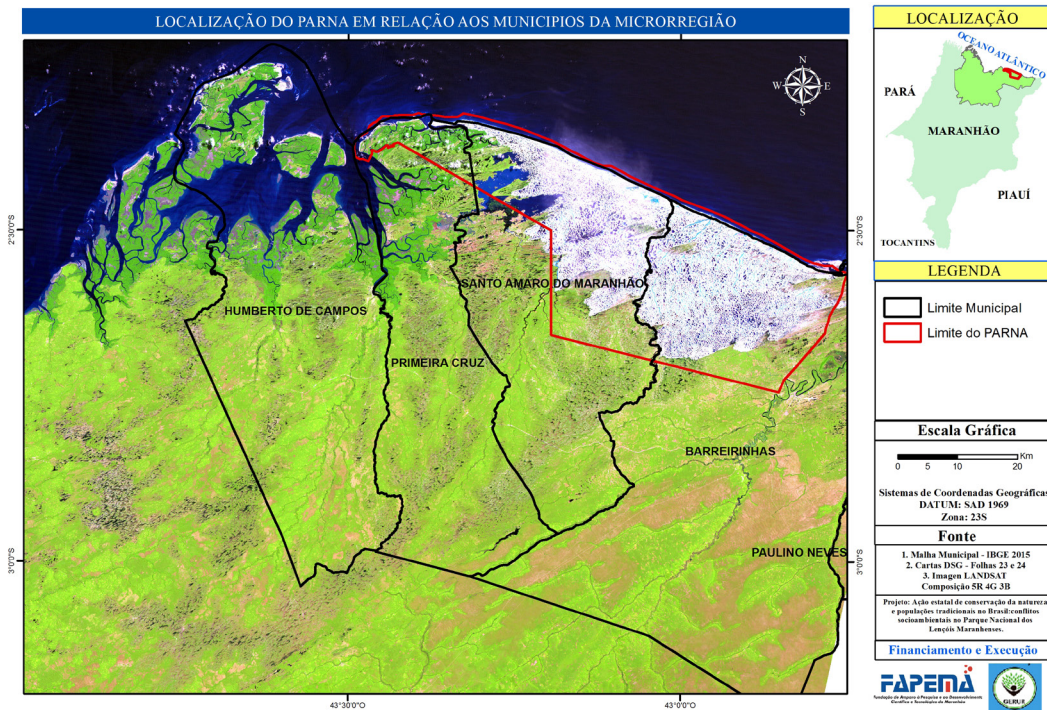
Esse modelo americano de controle de porções da natureza pelo Estado foi importado pelo Brasil e justificado muito mais pelo interesse em controlar zonas estratégicas que propriamente por razões ambientais. De acordo com o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação realizado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), atualizado em 01/07/2019, o Brasil possui 149 unidades de conservação de proteção integral em sua esfera federal, totalizando 501.258 de área. Desse total, 74 são Parques Nacionais, 31 são Reservas Biológicas, 30 são Estações Ecológicas, 5 são Monumentos Naturais e 9 são Refúgios da Vida Silvestre (ICMBio, 2019).

Criado pelo Decreto nº 86.060, de 02 de junho de 1981, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses é fiscalizado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)⁵, possui um perímetro de 270 Km e uma área de 155 mil hectares, distribuída entre os municípios de Primeira Cruz (6,89%), Santo Amaro (42,15%) e Barreirinhas (44,86%). “Tem como limites: ao Norte, o Oceano Atlântico; ao Sul, os municípios de Santo Amaro e Barreirinhas; a Leste, o município de Paulino Neves; e a Oeste, os municí-

5. Órgão criado pela Lei nº 11.516 de agosto de 2007.

pios de Primeira Cruz e Santo Amaro. Possui como bioma e ecossistemas: Mangue, Cerrado, Restinga e Duna” (IBAMA, 2003) .

Mapa 1 – Divisão do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses por municípios.



Carta Imagem LANDSAT, 2017.
Adaptado por Ulisses Denache Vieira Souza.

De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza⁶ (SNUC), o PNLM está inserido na categoria de UC do tipo integral, tendo por objetivo “*preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto de recursos naturais*” (SNUC, 2000, p.4). Por uso indireto dos recursos o SNUC se refere àquele “*que não envolva consumo, coleta, dano ou destruição dos recursos naturais*” (SNUC, 2000, p.1).

Desconsiderando a anterioridade de ocupação pelas famílias das *comunidades tradicionais* existentes no seu perímetro, o PNLM insere-se no modelo de conservação da natureza que não admite a presença humana e que tem como fundamento a defesa de uma “natureza intocada” (DIEGUES, 1996) e do “culto ao silvestre” (ALIER, 2015). Numa perspectiva diametralmente oposta à concepção de natureza com a qual as *comunidades tradicionais* residentes no PNLM operam, esse modelo de proteção integral defendido pelo Estado, impõe uma racionalidade dicotômica, ou seja, caracteriza a natureza como sendo tudo aquilo que é exterior ao humano (DESCOLA, 2011). Tal perspectiva, ao priorizar como política pública de preservação ambiental um modelo de UC que visa uma relação de contemplação

6. Criado pela Lei nº 9.985 de 1 de julho de 2000, o SNUC é o conjunto de diretrizes e procedimentos que possibilitam a criação, implantação e gestão de unidades de conservação no Brasil.

da natureza, contribui para classificar as *comunidades tradicionais* que ali vivem e trabalham como invasoras. Essa classificação equivocada, aliada à política de gestão da unidade de conservação, tem gerado conflitos em torno das concepções dos usos dos espaços já territorializados (LITTLE, 2002; 2004) por aquelas famílias. Neste caso, o próprio Estado, protetor dos direitos, causa os conflitos que ali se instauram.

Atins, universo empírico da pesquisa, é um dos 23 povoados que hoje compõem a porção do PNLN correspondente ao município de Barreirinhas, localizado a 260 Km da capital maranhense São Luís. Essa *comunidade tradicional* tem sua história de ocupação relacionada com as atividades de pesca. Tendo parte do seu território dentro dos limites do PNLN, desperta interesses de agentes econômicos e políticos, além do próprio Estado, pelos seus atrativos naturais e potencial turístico. Possui 39 famílias (só na parte localizada dentro dos limites do PNLN) que totalizam 155 pessoas entre 0 e 98 anos, distribuídas em 33 casas.

Por viverem dentro dos limites do PNLN, as famílias de Atins têm como problema que modifica sua reprodução material e social, e ameaça suas permanências no território, as regulações impostas pelo Estado e fiscalizadas pelo ICM-Bio, relativas ao uso e manejo dos recursos naturais. Essa interferência tem cerceado as atividades historicamente

realizadas, a exemplo da pesca, *mariscagem*⁷ (PAULA ANDRADE e SOUZA FILHO, 2017; SANTOS, 2018) e criação de animais, além de impedir a construção de novas casas para os recém-casados. São muitas as reclamações por parte das famílias relativas à atuação dos agentes do ICMBio. Quanto mais próximas da rota do turismo, mais as famílias são vigiadas e sofrem as intervenções do órgão ambiental, conforme já apontado em outros trabalhos (PAULA ANDRADE e SOUZA FILHO, 2017; DIAS, 2017; ROCHA, 2018).

Atins está localizado na chamada *região das praias*, próximo a lagoas, praias e campo de dunas, por isso, a segunda modalidade de interferência no modo de vida dessa comunidade é incentivada pelo Estado e orquestrada por empresários e relaciona-se ao crescente negócio do turismo nessa região. Construções de pousadas, casas de veraneio, restaurantes, bares e escolas de *kitsurf*⁸ à beira da praia, propiciam uma certa “privatização” do mar, criando limites entre os visitantes e os nativos.

7. A *mariscagem* é uma atividade associada à pesca artesanal que consiste na coleta de moluscos e crustáceos. Para melhor entendimento sobre essa modalidade de pesca, ver a monografia de conclusão de curso de Lícia Cristina Viana Santos “A participação das mulheres na pesca artesanal no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses: o caso da *mariscagem* em Atins, 2018.

8. Esporte aquático que utiliza uma prancha e uma pipa que é puxada pelo vento, permitindo assim que o praticante do esporte deslize sobre a água e faça saltos.

Os moradores dessa comunidade, quando contratados para trabalhar nesses estabelecimentos como motoristas, jardineiros, garçons, pedreiros, carpinteiros, cozinheiras, arrumadeiras, garçonetes e babás, nem sempre recebem um salário mínimo ou têm assegurados os direitos trabalhistas e, na alta temporada, – que vai de julho a setembro – chegam a trabalhar 15 horas ininterruptas por dia, sete dias na semana.

Consequências graves para o ambiente também são observadas em decorrência das atividades turísticas. Devido ao grande fluxo de turistas, uma camada grossa de protetor solar se forma nas lagoas perenes e como os peixes contaminados não podem ser consumidos, as comunidades deixam de utilizar essas lagoas para obter alimentos.

A prática do *Kitsurf*, realizada de forma indiscriminada e sem nenhuma regulação, tem também propiciado graves problemas para as famílias, haja vista que os praticantes do esporte adentram as áreas de pesca das famílias, espantando os peixes por conta do barulho que as pranchas fazem na água. Os animais criados pelas famílias são impedidos pelos empresários de circular livremente próximo às pousadas e o uso de drogas e ocorrência de assaltos se tornam mais presentes nos povoados dessa região. Desta forma, as famílias sentem-se desprotegidas, vivendo um clima de insegurança e temor.

Em razão de Atins ser um lugar com atrativos naturais e concentrar grandes atividades relacionadas com o turismo, acarretando modificações na vida das famílias que vivem e trabalham nesse lugar, esse quadro social e econômico nos instigou a compreender o papel e o lugar ocupado pelas *crianças e jovens*, tentando refletir sobre a participação desses agentes nos diferentes arranjos familiares, levando em consideração esse cenário de dupla interferência, tanto do Estado quanto dos agentes econômicos envolvidos com as atividades do turismo nessa região.

O problema central deste trabalho é entender como a participação de *crianças e jovens* nos arranjos familiares e na divisão do trabalho familiar responde às necessidades das famílias e para a permanência delas em uma unidade de conservação de proteção integral. Dedicar atenção, portanto, à compreensão dos arranjos familiares que contam com a participação das *crianças e jovens* para atender as necessidades de reprodução social e material das famílias.

Pesquisando com crianças e jovens: algumas questões metodológicas

A decisão de trabalhar com questões relacionadas com infância e juventude no PNLN surgiu durante nossas reuniões de pesquisa de projetos desenvolvidos pelo GERUR

(Grupo de Estudos Rurais e Urbanos). Nesses encontros era sempre enfatizado com muito entusiasmo o desempenho de Pedro⁹ um menino que mora em Atins e que tinha apenas seis anos de idade no início da pesquisa. A admiração era justificada porque ele dominava vários saberes que permitiam que conseguisse enxergar à longa distância, siris na beira da praia e conseguir capturá-los com grande habilidade, utilizando um *jeré*¹⁰, sem perder nenhum nas tentativas realizadas. E também, pela relação que Pedro, mesmo com pouca idade, já tinha com a natureza.

Essa familiaridade e respeito eram demonstrados, por exemplo, quando devolvia ao mar os siris que ele considerava que ainda não estavam aptos para consumo ou comercialização, o que demonstrava que mesmo com pouco idade já operava com critérios que respeitavam o ciclo de desenvolvimento desses crustáceos. Fazia isso para que pudessem crescer e ser capturados em outra oportunidade.

Essa atitude do pequeno Pedro, demonstra como os valores próprios de uma ética ambiental (FLORIANI, 2015) vão sendo apreendidos e adotados por essas novas gerações,

9. Visando preservar os interlocutores, todos os nomes de crianças e jovens utilizados nesse trabalho são pseudônimos.

10. Jeré é um apetrecho de pesca composto por uma espécie de vara de madeira de aproximadamente 1,5 metros, tendo em uma extremidade um pequeno aro de metal de cerca de 30 cm de diâmetro com uma pequena rede afunilada. É utilizado para capturar siris na beira da praia.

levando em consideração as interações culturalmente estabelecidas entre humanos e não humanos (DESCOLA, 2013; INGOLD, 2000).

As habilidades de Pedro, assim como de outras *crianças* nos estimulou a compreender os elementos que contribuem para a socialização de *crianças* em Atins. Foi a partir desses eventos que a possibilidade de ter as *crianças* como interlocutoras para entender o cotidiano das famílias e os seus afazeres começou a ganhar destaque.

No Brasil, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹ (ECA), as crianças e adolescentes passaram a possuir direitos reconhecidos em lei. Entretanto, que crianças e adolescentes são esses? De acordo com o Art. 2º do ECA “considera-se criança, para os efeitos (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Ao universalizarmos um conceito de criança e adolescente, determinamos que crianças diferentes devem vivenciar um modo específico de infância que é característico de um modelo burguês e urbano. Que infância é o momento em que as crianças devem ter um tempo específico para o lúdico que está separado do processo de aprendizagem ofertado pelas escolas, onde as regras são previamente es-

11. Criado pela lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

tabelecidas e rígidas. Mas onde se encaixam os outros tipos de crianças que vivem em realidades culturais distintas dos espaços urbanos? As outras formas de vivência da infância? Nesse modelo apresentado, tudo aquilo que diverge, permanece na liminaridade.

O que significa ser criança? O que pensam? O que é infância? Onde se inicia e onde termina? São muitas pesquisas que visam compreender algum aspecto desse universo que tem por objeto ou que tangenciam a criança e/ou a infância. Parece-nos importante compreender esses agentes, demarcar essas etapas da vida, mas sempre em relação a algo que está por vir. Algo em devir. O ser adulto.

Buscamos entender as crianças a partir das falas de psicólogos, médicos, pais, parentes, adultos. A criança é apresentada como um ser incompleto, dependente, que deve ser socializado para se tornar algo, o adulto, o completo, o racional, o acabado. Mas como fugir dessa “imagem em negativo” da criança? Cohn (2005, p. 9) destaca que “aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas”. Entretanto, “estudar as crianças tem sido um desafio para a antropologia. As razões são muitas, e a principal parece ser justamente a dificuldade em reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo” (COHN, 2005, p.10). Segundo Cohn (2005), somen-

te a partir da década de 1960, devido a mudanças ocorridas nos conceitos e pressupostos da antropologia, tais como o conceito de cultura, sociedade ou estrutura e agência é que a criança passa a ser percebida pela antropologia como um sujeito social.

Outro grande desafio na realização de pesquisas com crianças a partir de uma perspectiva antropológica, diz respeito as dúvidas sobre quais métodos utilizar para ter esses agentes como interlocutores. Esse desafio foi motivo de várias leituras e discussões. Embora tenha havido uma certa vergonha por parte das *crianças* e receio dos *jovens* em estabelecerem diálogos durante a pesquisa, em se aproximarem, lendo o artigo *As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças*, de Emilene Leite de Sousa, pude perceber como a imaginação e a criatividade são necessárias para superar as barreiras entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (SOUSA, 2015, p.143). Aos poucos pudemos acompanhá-los nas atividades do dia-a-dia em casa ajudando os pais – enchendo pote, varrendo a casa, cuidando dos irmãos mais novos, ajudando a fazer comida, realizando os chamados *mandados* dos pais – durante as brincadeiras, na ida à escola, na *mariscagem* com a família toda, na pesca com os *jovens* meninos, capturando siri com as *crianças* e tudo isso sempre deixando que eles mostrassem como fazer ao mesmo tempo em que conta-

vam suas experiências, percepções sobre o lugar em que vivem, sonhos, histórias.

Também houve uma preocupação com o fato de não saber como eu seria vista pelos pais, parentes e amigos das *crianças e jovens* quando começasse a demonstrar interesse em estabelecer interlocução com esses agentes do universo empírico. Entretanto, apesar de não ser naturalizado, o contato com as *crianças e jovens* não foi visto como ameaça pelos adultos e nem proibido. Tanto porque em determinadas situações eu era considerada “*jovem*” pelas famílias e acolhida por elas, por aparentar ter a mesma idade que alguns dos filhos dos moradores de Atins, quanto pelo fato de em determinadas situações ser vista como uma “*criança*”, tendo em vista que constantemente eu me encontrava na posição de alguém que precisava ser ensinada a como mariscar, capturar siri, caminhar pelas dunas, andar a cavalo, me localizar na comunidade, entre outras coisas.

A metodologia utilizada nesse estudo foi a realização de observação direta e participante com as *crianças e jovens*, confecção de desenhos com as *crianças*, realização de grupo focal com os *jovens* e realização de entrevistas semiestruturadas com os *jovens* e adultos de Atins ao longo de dois anos e um total de cinco etapas de campo.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de todas as famílias que moram e trabalham na parte de Atins que

fica localizada dentro dos limites do PNLM. Para tanto, foram coletados nomes das pessoas, sexo e idade junto aos três agentes de saúde responsáveis pelo trabalho em Atins. Em seguida, com o intuito de aproximação com o campo e classificação sexual e etária das pessoas em relação às atividades, sejam elas tradicionalmente realizadas ou relacionadas ao turismo, desenvolvidas por essas famílias, foi necessária a realização de visitas as casas de todas as 39 famílias de Atins e a confecção juntamente com essas famílias de um calendário do turismo (será apresentado adiante), especificando o período das chamadas *alta* e *baixa* temporais do turismo.

Foi construída uma tabela mostrando os moradores do povoado que são proprietários de estabelecimentos relacionados diretamente ao turismo, como por exemplo, restaurantes e comércios para buscar compreender quais famílias se envolvem diretamente com a atividade do turismo e em que medida. Durante a realização dessa etapa de campo, conversando com uma pessoa da comunidade, percebi que os moradores tinham muito receio em me dizer que idade os filhos tinham quando eles os levaram pela primeira vez para ensinar a pescar e mariscar. Inicialmente, eles me diziam que os levaram com 14 anos ou mais velhos, mas durante as conversas, quando eles começaram a confiar um pouco mais em mim e a entender do que a pesquisa tratava,

eles passaram a diminuir a idade, dizendo que os levaram com idades entre 3 e 5 anos. O receio maior das famílias justificava-se pelo medo de serem acusadas de explorarem seus filhos por meio do trabalho.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas, gravadas com os pais e *jovens* de algumas das 39 famílias – escolhidas a partir de critérios como disponibilidade e envolvimento tanto com atividades tradicionalmente realizadas, quanto com as relacionadas ao turismo. Também foi realizado o georreferenciamento de todas as 39 famílias que moram na parte de Atins que fica localizada dentro do PNLM, das igrejas, do posto de saúde, assim como das escolas Gonçalves Dias e José Serejo. Esse trabalho foi realizado com o intuito de observar em que parte do PNLM essas famílias moravam, quais ambientes frequentavam, onde se localizavam os espaços frequentados prioritariamente por *crianças e jovens*.

Com o intuito de apreender as representações dessas *crianças e jovens* sobre o lugar onde elas vivem, sobre sua relação com o turismo, com a escola e sobre o futuro de suas permanências em Atins, foi realizada a confecção de desenhos por onze *crianças* que possuem 7 anos de idade e cursam o segundo ano no colégio Gonçalves Dias. Já com os *jovens*, cinco meninas e cinco meninos que possuem entre 13 e 17 anos e cursam do oitavo ao nono ano no colégio

José Serejo, foi realizado um grupo focal que incluíam cinco perguntas que após respondidas individualmente numa folha de papel, foram comentadas e discutidas por todos em grupo. Foi realizada também a atividade de confecção de um *croqui* do povoado feita por uma *criança* e um *jovem* de uma família de pescadores e *marisqueiras* que também desenvolvem algumas atividades relacionadas ao turismo em determinada época do ano.

A adoção dessa metodologia de pesquisa e a realização dessas atividades permitiram o acesso à visão desses agentes sobre as principais questões relacionadas com o problema e objeto de estudo.

Ser *criança* e ser *jovem* em Atins

Como utilizamos às categorias *crianças* e *jovens* neste trabalho, convém problematizá-las de modo a não caracterizá-las como pré-dadas. Longe de representar algo natural ou naturalizável, são produtos de construções sociais em contextos sociais de significados específicos .

Remi Lenoir (1998), ressalta que devemos encarar o desafio de superar o problema da pré-existência de uma realidade construída. Por conta disso, categorias sociais como a idade, que são tidas como naturais ou evidentes, mostram-se repletas de obstáculos a serem superados. O

autor sublinha que por mais naturalizada que uma categoria aparente ser, os princípios de sua classificação estão ancorados em fundamentos de origem social e cultural.

Seja pelo discurso oficial a respeito da classificação de idades determinadas pelo Estado através do direito do trabalho, pelo ECA, pelas empresas de aposentadorias, seja pelo discurso biologizante da medicina, categorias como infância, adolescência, velhice, que cotidianamente são entendidas como óbvias, classificadas como referentes a aspectos biológicos, físicos, são, na verdade, fruto de uma disputa entre porta-vozes que constroem visões e divisões no mundo social.

Sendo assim, devido ao fato de a categoria idade ser fruto de uma construção social, “a idade não é um dado imediato da consciência universal” (HALBWACHS apud LENOIR, 1998, p. 65). Em uma mesma sociedade ela pode possuir diferentes sentidos.

A incorporação na estrutura social existente e a caracterização de um indivíduo em Atins com o status de *criança*, *jovem* ou adulto não está relacionada diretamente à idade. Ocorre, entre outros fatores, por meio de um conjunto de habilidades que o indivíduo detenha. Habilidades essas que são adquiridas, no caso das *crianças*, por meio da observação, da experimentação com pais, tios, irmãos, amigos, numa articulação de práticas lúdicas e o mundo do

trabalho. Essas habilidades, por sua vez, implicam em responsabilidades distintas e correspondentes.

Em Atins, as *crianças* recebem dos pais uma bacia ou um balde pequeno e são levadas desde pequenas para ca-tarem mariscos, ganham um *jeré* para capturarem siri, são ensinadas sobre como colocar as ovelhas dentro do cercado no final de cada dia, como alimentar as galinhas, como lavar louça, ajudar a mãe a fazer comida.

Mesmo possuindo um “caráter de ajuda”, o processo de aprendizagem dessas atividades é fundamental para a reprodução do modo de vida dessas famílias e possibilita que essas *crianças* aprendam desde cedo o que significa fazer parte dessa comunidade. Permite que elas saibam que os mariscos são seres vivos e que “andam”; possibilita que elas entendam quando devem levar para casa e quando devem devolver ao mar os siris; que elas reconheçam quando a maré está enchendo e quando está baixando; que elas conheçam o nome de diferentes tipos de peixes; que elas saibam como beneficiar o peixe pescado; que elas saibam montar a cavalo. Enfim, que desde tenra idade, aprendam com os pais, com os demais familiares, com amigos, com vizinhos, um modo de vida específico que se forma a partir de uma relação direta com o lugar onde moram e com os distintos ambientes de Atins de que fazem uso.

Em Atins, as *crianças* acompanham as mães para mariscar desde os 3 anos de idade. Nessa primeira fase, elas brincam na água e quando estão cansadas, dormem na beira do mar em cima de fraldas de pano que forram o chão. Quando já têm 5, 6 anos de idade geralmente o pai de um menino o presenteia com um pequeno *jeré* e o ensina a capturar os siris. Os pais já acionam expectativas sobre quantas bacias de sarnambi eles – nesse caso, meninas e meninos – vão conseguir encher. As *crianças* também são ensinadas sobre como colocar as ovelhas dentro do cercado no final de cada dia, como alimentar as galinhas, os porcos e cuidar dos cavalos.



Pedro segurando um *Jeré*, usado para capturar siris. Foto: Pedro Lima Shiraishi, Atins, Janeiro, 2018.

Em relação à socialização das *crianças* de Atins, que as diferencia das de outros grupos, como aquelas que moram em áreas urbanas, que estão inseridas em configurações familiares próprias do modelo burguês, é que estão inseridas na “trilogia da infância” (SOUSA, 2017). Essa noção diz respeito a uma articulação entre aprendizagem, ludicidade e trabalho. Segundo a autora, tais elementos, longe de estar separados na infância das crianças, se relacionam, visando a inserção das mesmas na vida social da comunidade da qual fazem parte.

Quando uma determinada *criança* disputa com os irmãos quem vai conseguir capturar mais siri na praia estão acrescentando o fator da ludicidade ao trabalho de coletar crustáceos necessários para o consumo familiar, além de estarem aprendendo com os irmãos técnicas corporais necessárias para o desenvolvimento dessa atividade tradicionalmente realizada. O trabalho realizado, no âmbito da atividade de pesca de criação de animais ou o relacionado com as tarefas desenvolvidas na esfera doméstica por essas *crianças* são apreendidas desde tenra idade. Esse processo é fundamental para a reprodução do modo de vida específico dessas famílias que só é possível a partir de uma relação direta com o lugar onde moram e com os distintos ambientes de Atins.

O trabalho e a aprendizagem, não estão separados da ludicidade, como já sublinhado. Este elemento, que completa a “trilogia da infância”, segundo Sousa (2017, p. 249), “tem sua vivência diferenciada dos outros dois elementos dessa tríade, já que não tem tempo nem espaço reservado para acontecer”. O fator lúdico perpassa o trabalho e a aprendizagem, unindo-os.

Uma demonstração disso se deu quando um grupo de *crianças* com idades entre 3 e 6 anos *brincavam de canoa*. A brincadeira consistia em entrar numa canoa colocada em frente a um restaurante de Atins, como parte da decoração do ambiente. Perguntado às *crianças* como a canoa se movia, responderam: “tem que remar”. Diante da nova pergunta: então, cadê o remo?” Elas disseram: “espera aí”, e foram buscar um talo de palmeira seco que seria usado para remar. Durante a brincadeira elas alertavam que deveriam remar porque o mar estava fundo.

Outro episódio foi quando João, na época com apenas 2 anos de idade, me chamou para *brincar de navio*. Estava deitada em uma rede, ele deitou nela comigo e começou a, segundo ele, “dirigir” a rede, fazendo barulho com a boca, imitando um motor, enquanto tentava me explicar as partes do “navio”. Ele gargalhava quando, depois de todo o trajeto, das adversidades do caminho, ele dizia que tinha

chegado ao seu destino, a tão sonhada “Barreirinha” (sede do município).

As brincadeiras foram fundamentais para acessar os conhecimentos que esses interlocutores vão adquirindo sobre as atividades tradicionalmente realizadas, o lugar onde moram, os ambientes por onde circulam e que fazem uso. A aquisição desses saberes e habilidades pelas crianças, têm relação direta com a perpetuação do modo de vida das famílias de Atins.

O *status* que determinado indivíduo adquire em Atins depende das habilidades que possui e das responsabilidades que está apto a assumir. A mudança de *status* é efetivada quando as habilidades e responsabilidades possuem uma correspondência física e social. Pudemos observar que embora um menino que por ventura tenha algum tipo de necessidade especial, possua quase a mesma idade de seu irmão, ele é reconhecido socialmente como *criança*, exigindo cuidados constantes e específicos do grupo familiar por ter necessidades específicas. Enquanto seu irmão pode desenvolver um conjunto de atividades tradicionais, tais como *mariscagem*, *pesca de beirada*, ou relacionadas ao turismo, como a realização de passeios à cavalo com turistas, trabalhar como garçom em um restaurante. O não necessitar de cuidados especiais o situa em outra classificação social.

O desenvolvimento biológico do grupo doméstico tem íntima relação com a organização social de dada comunidade. Ele está associado à “divisão de funções relacionada com a transição da infância jurídica à idade adulta jurídica na geração de filhos” (FORTES, 2011, p.12)

Em Atins, as categorias crianças, jovens e, adultos, são transitórias. Por exemplo, se uma *jovem* menina que ‘morou junto’ com um rapaz se separa, por ainda não ter filhos, pode voltar a morar com os familiares. Lá ela irá possuir responsabilidades e será identificada socialmente como *jovem*. Terá horário para sair e voltar, possuíra tarefas em casa como limpar, ajudar a cozinhar entre outras tarefas. Na situação de se casar novamente, passará a ser reconhecida como adulta. Entretanto, uma *jovem* que já seja mãe, mesmo quando separada há bastante tempo e tendo voltado a morar com os pais, não será mais vista como *jovem*. Possuirá direito de fala em reuniões e será socialmente reprimida quando tomar alguma atitude que não seja bem vista, nos termos locais, para alguém que já é mãe. Ainda que *jovem* em termos etários, será considerada socialmente como *adulta*.

A transitoriedade de categorias sociais como *crianças* e *jovens*, dependem não só de características sociais, mas também físicas, conforme sublinhado por Meyer Fortes (2011). Ser *jovem* em Atins, diferentemente de ser *criança*,

significa, no caso dos indivíduos do sexo masculino, poder praticar a *pesca de beirada*¹² na praia com outro colega, sem necessariamente ter a supervisão familiar. Poder supervisionar os irmãos mais novos enquanto capturam siri, dependendo da necessidade familiar, por exemplo, caso um dos pais esteja doente ou ausente. Significa ter capacidade física para montar à cavalo e conhecimentos específicos necessários para se localizar em meio à chamada *morraria*¹³, sem se perder, enquanto guiam turistas em passeios para as lagoas. Ser considerado socialmente capaz para trabalhar em pousadas como *molhador de plantas*¹⁴, em restaurantes como garçom, atendente e até mesmo como ajudante de pedreiro, construindo e reformando chalés, pousadas, restaurantes e bares.

No caso dos indivíduos do sexo feminino, significa poder assumir as atividades do âmbito doméstico, o cuidado dos irmãos mais novos, caso a mãe precise se ausentar por algum motivo. Poder trabalhar como arrumadeiras, cozinheiras, lavadeiras e babás em pousadas e chalés, como

12. Modalidade de pesca artesanal. Para maiores informações, ver a monografia de conclusão de curso de Lícia Cristina Viana Santos “A participação das mulheres na pesca artesanal no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses: o caso da *mariscagem* em Atins, 2018.

13. Como os moradores denominam o campo de dunas.

14. Modo como os moradores se referem aqueles que cuidam dos jardins das pousadas. Essa atividade é predominantemente desenvolvida por jovens do sexo masculino a partir de 15 anos.

garçonetes em restaurantes e bares, como auxiliares de limpeza nas escolas do povoado. Entretanto, ser socialmente reconhecido como *jovem* em Atins, também significa morar com os pais, entregar para a família o dinheiro recebido com a realização de atividades relacionadas ao turismo, e ainda não ter constituído sua própria família. Isso acontece porque o indivíduo socialmente considerado como *jovem* ainda não possui obrigações e responsabilidades necessárias para ser reconhecido como adulto.

Embora as noções de *crianças e jovens* em Atins possam ser enquadradas no que determina as leis trabalhistas, as classificações oficiais dos agentes de saúde e da escola onde essas *novas gerações* estudam, estamos entendendo por *crianças e jovens*, e obedecendo o sistema de classificação nativo, como categorias social e culturalmente determinadas por um conjunto de atividades realizadas, processos de socialização particulares, e responsabilidades adquiridas a partir de dinâmicas sociais específicas.

Além desses elementos culturais que determinam socialmente o ser *criança* e *jovem* em Atins, cabe destacar a importância do papel que desempenham no cotidiano das famílias. O fato de Atins estar situado em uma unidade de conservação de proteção integral, a participação das *crianças e jovens* nos arranjos familiares com vistas a liberar alguns de seus membros para desenvolverem tanto as ativi-

dades tradicionalmente realizadas quanto as voltadas ao turismo, inscrevem-se em medidas estratégicas que além de garantir a entrada de renda complementar às unidades domésticas, contribuem para assegurar, como forma de resistência, a permanência das famílias, a despeito de existirem pressões externas, como a do órgão ambiental, para que deixem seus lugares de residência e trabalho.

A participação de *crianças* e *jovens* nas formas cotidianas de resistência no PNLN

James Scott (2002, p.10), tendo por objetivo “revisar algumas teorias clássicas sobre o campesinato”, mostra que as rebeliões e revoluções camponesas apresentadas em diferentes trabalhos, fruto de arquivos criados pelas classes dominantes, supervalorizam episódios históricos de disputas camponesas onde houveram conflitos sangrentos.

Prevalece nessas teorias, entretanto, uma desconsideração das formas de resistência que são cotidianas, duradouras, que podem ser entendidas como “as armas comuns dos grupos relativamente sem poder” (SCOTT, 2002, p.12). Isso acontece porque prevalece a dificuldade em visualizar essas formas de resistência, e quando são identificadas, existe o questionamento se são “ganhos individuais imediatos ou

formas cotidianas de resistência” (SCOTT, 2002, p. 25). Tendo em vista que tais ações possuem um caráter de atuação individualizada, são geralmente anônimas e silenciosas.

Em função das restrições do órgão ambiental do Estado em relação às atividades tradicionalmente realizadas e da intensificação do turismo na região, as famílias de Atins e de outros povoados da região têm adotado como estratégia o envolvimento com as atividades de turismo com vistas a atender às suas necessidades materiais. O desenvolvimento de atividades relacionadas ao turismo pelas famílias, além de representar uma alternativa econômica para a manutenção das unidades domésticas, devem ser entendidas estrategicamente como uma forma cotidiana de resistência que visa assegurar permanência delas nessa unidade de conservação de proteção integral.

O envolvimento das famílias com as diferentes atividades se dá de acordo com a sazonalidade (MAUSS, 2003) e o arranjo familiar. Este último é definido de acordo com a renda da família, quantidade de membros, habilidades de cada membro e sexo. As atividades realizadas pelas famílias em Atins ao longo do ano podem ser agrupadas da seguinte forma: a) atividades relacionadas ao ambiente doméstico, tais como: varrer a casa, lavar roupa, fazer comida, lavar louça. Estas são realizadas por ambos os sexos e classe de idades, dependendo do contexto familiar; b) ati-

vidades tradicionalmente realizadas, tais como: pesca, mariscagem, criação de animais, agricultura e cultivo de caju; c) atividades relacionadas ao turismo, tais como: realização de passeios com turistas para o campo de dunas e lagoas à cavalo, com quadriciclo ou carro de tração 4X4; comercialização de alimentos e bebidas para os turistas; construção de pousadas, chalés, casas de veraneio, bares, restaurantes, para empresários que se dedicam às atividades do turismo da região; trabalho como arrumadeiras, cozinheiras, babás, molhadores de plantas, garçons, atendentes, vigias nesses empreendimentos; d) atividades relacionadas com a prestação de serviços no posto de saúde e nas escolas do povoado, tais como: zeladoras, professoras(es), secretárias(os), diretoras(es) e merendeiras.

Marcel Mauss (2003, p. 501) em *Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimó*, diz que “a vida social não se mantém no mesmo nível nos diferentes momentos do ano, mas passa por fases sucessivas e regulares de intensidade crescente e decrescente, de repouso e de atividade, de dispêndio e de reparação”. Para compreensão dessa proposição sociológica, o autor opera com a noção de “morfologia social” para descrever e explicar o substrato material das sociedades.

Em relação à essa noção, o autor opera com uma subdivisão, designando de “morfologia geral” os traços fun-

damentais, essenciais, os “caracteres constantes que se apresentam o tempo todo” em determinada sociedade (MAUSS, 2003, p. 447); e de “morfologia sazonal”, as variações ocorridas em determinados momentos do ano. Como no caso dos esquimós, as categorias inverno e verão organizam a morfologia social em Atins. Elas servem tanto para regular as atividades tradicionalmente realizadas, quanto aquelas relacionadas com o turismo. Em relação às últimas, a organização social e econômica tem o seu funcionamento relacionado como o que denominam de *alta* e *baixa* temporadas do turismo.

Quadro 1 – Calendário do Turismo em Atins.

INVERNO						VERÃO					
Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dezembro
Ano novo	Carnaval	Empreendimentos fechados			Férias de verão na Europa						Festas de final de ano
BAIXA TEMPORADA					ALTA TEMPORADA				BAIXA TEMPORADA		

Elaborado a partir de dados da pesquisa, 2019.

Coincidentemente ao período das férias de verão da Europa, quando os rios e lagoas estão cheios no PNLM, se inicia a *alta* temporada do turismo. Nesse período, Atins passa a ter suas praias, dunas, lagoas, suas ruas, ocupadas por turistas nacionais e estrangeiros, que buscam conhe-

cer o propagandeado paraíso maranhense¹⁵. Com isso, as famílias se organizam de modo a envolver alguns de seus membros com as atividades relacionadas ao turismo.

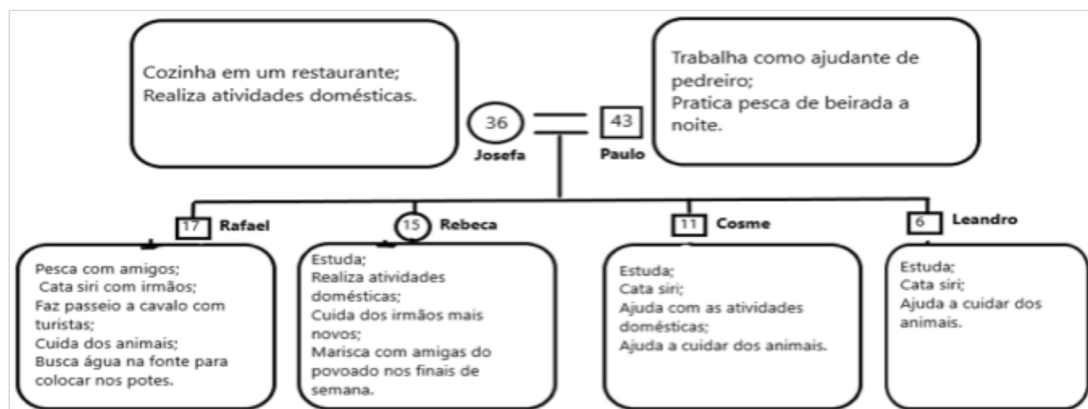
Por conta do ritmo intensivo de trabalho que essa época do ano exige, ocorre uma dispersão dos membros adultos dessas famílias nos diferentes empreendimentos voltados ao atendimento do turista. Os adultos passam a trabalhar até 15h ininterruptas por dia, sete dias na semana e algumas mulheres ainda chegam a dormir no trabalho. A remuneração pode ser por meio de diárias, salários entre R\$ 500,00 e 800,00 e, em alguns casos, o salário mínimo é pago. Embora haja um receio em falar sobre o tema, existem casos de indivíduos com idades entre 15 e 16 anos que já trabalham nesses empreendimentos.

Visando a liberação desses adultos para prática de atividades relacionadas ao turismo, os arranjos familiares se modificam e as *crianças e jovens* passam a ocupar um lugar de destaque na realização de atividades domésticas e tradicionais, necessárias para a manutenção da unidade familiar. É importante destacar que a realização dessas atividades

15. Benedita de Cássia Ferreira Costa, outra integrante do GERUR e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UFMA, desenvolve sua pesquisa tomando como objeto de análise o uso dessas imagens de paraíso para estimular o turismo no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Ela realiza uma análise crítica dessas imagens que, ao estimular uma visão contemplativa, priorizando somente a natureza, invisibiliza o modo de vida das famílias que historicamente vivem e trabalham no PNLM.

por esses agentes leva em consideração as habilidades e capacidades físicas que esses indivíduos possuem.

Figura 1 – Exemplo de arranjo familiar na alta temporada



Elaborado a partir de dados de pesquisa, 2019.

A prática de atividades relacionadas ao turismo pelos adultos, somente é possível porque as *crianças e jovens* possuem um conjunto de saberes específicos que lhes permitem desempenhar um papel fundamental na manutenção familiar ao assumirem maiores funções relacionadas a prática de atividades tradicionalmente realizadas e relacionadas ao ambiente doméstico durante a alta do turismo.

Mesmo possuindo um “caráter de ajuda” (SOUZA, 2017), o processo de aprendizagem dessas atividades e sua realização é fundamental para a continuidade do modo de vida dessas famílias e possibilita que essas *crianças* apren-

dam desde cedo o que significa fazer parte dessa comunidade. Permite que elas saibam, por exemplo, os tipos de peixes pescados pelos pais e consumidos pela família, a localização dos lugares de *mariscagem*, técnicas corporais necessárias para a captura dos mariscos, assim como a compreensão de quando os mariscos e siris podem ser levados para casa ou devolvidos aos seus respectivos ambientes.

Entendendo que as *crianças* e *jovens* são agentes social e culturalmente determinados, e que em Atins eles estão inseridos em tomadas de decisões que são familiares, para compreender a participação deles nesse processo maior de resistência cotidiana (SCOTT, 2002), se fez necessário conhecer o modo como esses atores sociais percebem, entendem e caracterizam o lugar onde vivem.

Perseguindo o objetivo de deixar que as *crianças* apresentassem Atins, foi realizada uma atividade com onze *crianças* que possuíam 7 anos de idade e cursavam o segundo ano no colégio Gonçalves Dias. Tal atividade consistiu na confecção de desenhos, os mais diversos, que foram selecionados e alguns serão aqui apresentados. Embaixo de cada desenho, apresentamos os diálogos estabelecidos com as *crianças* quando apresentaram os desenhos que tinham feito.

Figura 2 – Desenho feito por Maria (7 anos)



P – O que tu desenhaste Maria?

Maria - É a praia.

P – Tu desenhaste a praia? E quem é essa pessoa? (*Perguntei observando que só tinha uma menina flutuando em cima do que ela apontou dizendo que seria a praia*).

Maria - Eu!

P – Tu pescas peixinhos lá? O que tem no mar?

Maria - Peixe.

P – E isso o que é? (*Perguntei apontando para a parte do desenho que tinham nuvens, um sol, pássaros*)

Maria - É o céu.

P – Tu achas que o céu é azul?

Maria - É. E aqui é sol. *(Falou toda orgulhosa do trabalho realizado apontando para o desenho)*

P – Que bonito Maria! Hummm, o que tu vês quando vai para praia?

Maria – Malisco, sili... [pronúncia substituindo o “R” pelo “L”]

P – Tu vês siri na praia?

Maria - Só quando eu pesco no barco do titio *(provavelmente, se referindo à travessia do rio que geralmente é feita por um homem, pai, filho mais velho, tio, até o lugar onde as mulheres, junto com as crianças, catam mariscos)*.

P – Tu vais no barco do teu tio?

(balançou a cabeça afirmativamente)

P – E aí tu pesca? Siri?

Maria - E calanguejo.

P – Tu gostas? Tu comes siri?

Maria - Não.

P – Não? Tu não gostas? Tu comes peixe?

(Ela balançou a cabeça para dizer que sim)

Maria – Eu gosto é de peixe assado.

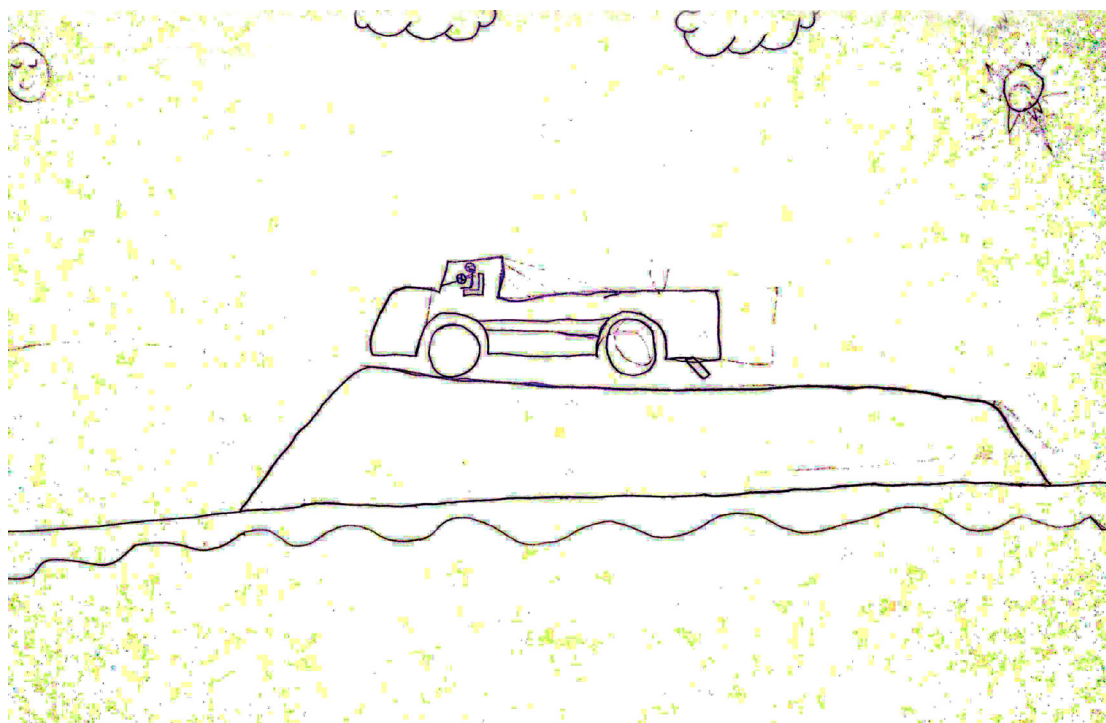
P – Haaaa, peixe assado. Muito bem.

(Maria, 7 anos, 03 de abril de 2019).

Maria não apenas desenha a praia, ambiente que lhe é familiar, como também mostra os tipos de mariscos que conhece, isso é interessante para percebermos os conheci-

mentos que estes agentes possuem desde muito pequenos. Maria, também enfatiza que sabe nadar e que gosta de comer peixe assado. Em Atins, as famílias costumam comer peixe assado com farinha de puba.

Figura 3 – Desenho feito por José (7 anos)



P – José, me diz o teu. O que tu desenhaste?

José - O carro em cima da ponte.

P – Que bonito! Quem é? (*apontando para o que parecia ser uma pessoa dentro do carro. Ele ficou pensativo*). Tu desenhaste o que, José?

José – Um carro passando na ponte.

P – Um carro passando na ponte. Tu tens quantos anos José?

José – Sete!

P – Sete.

P – José, que ponte é essa? *(Ele sorriu)* Que tu disseste onde é que tu viste essa ponte *(Ele já havia dito, mas bem baixinho)*.

José – Lá, lá onde vai pro Santo Inácio [comunidade vizinha].

P – Pro Santo Inácio! E essa ponte está em cima de que?

José – Hummm. Do Garapé.

P – Tu gostas do Igarapé? *(Ele balançou a cabeça freneticamente concordando que gostava do Igarapé)*. Gosta? E o que tu mais gosta de fazer no Igarapé?

José – Banhar.

P – Olhaaa... Tu levas teus amiguinhos pro Igarapé? *(Ele balançou a cabeça muito animado para dizer que sim)*.

(José, 7 anos, 03 de abril de 2019).

José desenhou um carro (veículo de tração 4x4 que realiza transporte de passageiros) muito utilizado pelos moradores para ir a Barreirinhas (sede do município), para localidades vizinhas, como Santo Inácio, e pelas *crianças* para irem para a escola do povoado. As *crianças* têm uma relação muito intensa com o Igarapé que separa Atins do povoado vizinho Santo Inácio. Além de ser local de pesca e banho, extraem areia utilizada na construção de casas. O

Galapé como elas chamam, é bastante referido nos relatos das crianças, nas conversas cotidianas, nas brincadeiras.

Figura 4 – Desenho feito por Sara (7 anos)



P – Como é teu nome?

Sara – Sara.

P – O que é isso aqui Sara? (*apontando para o desenho*)

Sara – Uma casa.

P – De quem é essa casa?

Sara – Hammm, minha.

P – E isso aqui?

Sara – Um arco-íris. Uma nuvenzinha.

P – E essa aqui?

Sara – Outra nuvem.

P – E isso?

Sara – Uma árvore.

P – E esse?

Sara – Um pássaro que fica voando.

P – Tu sabes o nome?

Sara – Nãoooo.

P – Quem é esse?

Sara – É um cachorro.

Maria – Parece um gato.

P – Qual é o nome dele?

Sara – Um gatinho pequeno.

P – Tu tens um gatinho pequeno?

Sara – Tenho.

P – Ele tem nome?

Sara – Nãoooo.

P – E quem são esses?

Sara – São minha família. Meu pai, minha mãe, eu, minha irmã, minha outra irmã e minha outra irmã.

José – A Janaína, né?

P – Olhaaa, muito bonito. Tens quantos anos Sara?

Sara – Tenho sete.

P – Tu moras onde?

Sara – Moro, como é que eu vou dizer? Atins.

P – Tu moras perto da praia?

Sara – Não.

José – Lá perto do Garapé.

P – Tu moras perto do Igarapé? Tu gostas de tomar banho no Igarapé?

Sara – Quase todo Garapé.

(Sara, 7 anos, 03 de abril de 2019)

Sara, desenhou sua casa toda colorida, animais (gato e pássaros) e toda a sua família. Fazendo questão de apontar e dizer quem eram. Quando perguntada sobre onde morava, José fez questão de dizer que ela não mora perto da praia, mas perto do Igarapé. Esse momento da atividade foi muito interessante porque ao indagar às *crianças* sobre o que haviam desenhado, algumas começaram a fazer suas próprias perguntas para os colegas, tirando as dúvidas que eles também tinham sobre os desenhos feitos.

É importante observar o tamanho dos diferentes elementos presentes no desenho. Por exemplo, a família e os animais são representados com tamanho bem pequeno quando comparados à árvore, à casa, nuvens e o sol. Chama atenção também que a representação da casa, sempre bem colorida, apareça com frequência nos desenhos das *crianças*. A repetida referência à casa demonstra a centralidade que esse lugar representa para as *crianças*. Um lugar marcado pelo afeto.

Figura 5 – Desenho feito por Sofia (7 anos)



P – Sofia o que tu desenhaste?

Sofia – Eu desenhei o Bile.

P – Quem é o Bile?

Sofia – O meu cachorro! Ele é preto e branco.

P – O que são esses aqui.

Sofia – Uns peixinhos.

P – E eles estão dentro de que?

Sofia – Da água.

Antônia – Da água não, do poço.

P – E isso aqui é o que?

Sofia – Um arco-íris.

P – E aqui é a tua casa?

Sofia – É.

P – E tu moras onde?

Sofia – Pra li.

P – Pra li? (*As crianças sorriram quando ela apontou para o chão*) Aqui em Atins é?

Sofia – É.

P – Tu tens quantos anos Sofia?

Sofia – sete.

P – Tu gostas de tomar banho no Igarapé?

Sofia – Gosto.

P – Tá lindo, Sofia!

(Sofia, 7 anos, 03 de abril de 2019).

Sofia, desenhou o seu cachorro Bile, com suas manchas pretas e um céu todo colorido. Algo que chama atenção nesse desenho, também aparece no desenho de Sara, que são os tamanhos dos elementos representados, nesse caso, o tamanho do peixe em relação à casa, por exemplo, que ela disse ser criado dentro do poço. É interessante observar quais elementos as *crianças* enfatizam no desenho.

Figura 6 – Desenho feito por Bruna (7 anos)



P – Qual o teu nome?

Bruna – Bruna.

P – Bruna, tu tens quantos anos?

Bruna – Seis.

P – Seis anos?

Bruna – Nam, sete.

P – O que tu desenhaste?

Bruna – Eu desenhei uma casa que é minha, um capim, umas flores, um pé de caju, um pé de maçã e uns passarinhos e um sol.

P – E esse é o que?

Bruna – É o mesmo desse.

P – Tu moras onde?

Bruna – Aqui.

P – Aqui em Atins?

Bruna – Hunrum.

(Bruna, 7 anos, 03 de abril de 2019)

No desenho elaborado por Bruna, cabe chamar atenção para dois elementos importantes: a casa e o que ela denomina de um pé de caju, que têm grande importância para a economia das famílias, já que a comercialização da castanha *in natura*, representa uma importante entrada de renda para fazer frente às necessidades das famílias. A importância desses desenhos reside justamente na representação de elementos referidos aos distintos ambientes utilizados pelas famílias na realização de suas atividades ou que são relevantes em termos econômicos, lúdicos ou mesmo afetivos.

Figura 7 – Desenho feito por Ana Maria (7 anos)



P – Qual o teu nome?

Ana Maria – Ana Maria .

P – Qual o nome da tua irmã?

Ana Maria – Bruna.

P – Ana, tu tens quantos anos?

Ana Maria – Sete.

P – Tu moras onde?

Ana Maria – Moro aqui mermo. Igual da minha irmã.

P – O que tu desenhaste aqui?

Ana Maria – Eu desenhei aqui a árvore que tem lá em casa, aqui é as nuvens, aqui é lá na minha casa.

P – Na tua casa? Têm muitas nuvens lá?

Ana Maria – Bastante.

P – E isso é o que?

Ana Maria – Um coração.

P – De quem é esse coração?

Ana Maria – É o meu.

P – E isso aqui é o que?

Ana Maria – É um sol.

P – Um sol... A tua casa é muito bonita.

Ana Maria – Obrigada.

(Ana Maria , 7 anos, 03 de abril de 2019).

Ana Maria e Bruna são irmãs gêmeas. Ana Maria, desenhou uma árvore que tem na casa dela e o seu próprio coração. Casa e coração juntos, como aparece no desenho da pequena Ana Maria, revelam a expressão do sentimento de apego ao lugar. Chama atenção que a representação da casa, sempre bem destacada, apareça com frequência nos desenhos das *crianças*. A repetida referência à casa, nesse caso, demonstra a centralidade que o sentido de lugar representa para as *crianças*. Um lugar marcado pelo afeto, simbolizado nos pequenos corações vermelhos, bem vivos.

Em sua tese de doutoramento intitulada *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*,

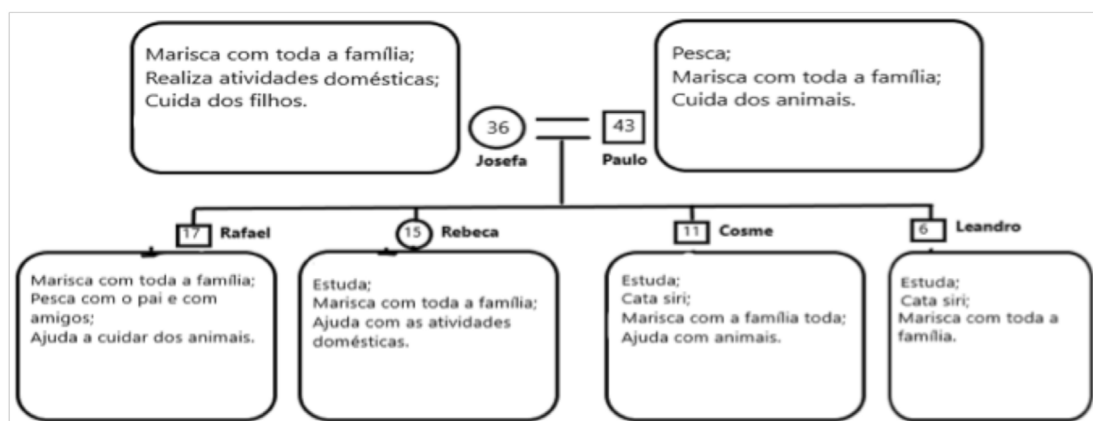
Sousa (2017, p. 126) destaca que “seria ingenuidade acreditar que esses desenhos revelam apenas espaços. Mais do que isso, eles revelam dinâmicas e relações que se estabelecem nos diversos espaços da vida doméstica”. Ao observarmos os desenhos e os diálogos apresentados, podemos perceber que muito mais do que desenhar suas casas, as *crianças*, os *cabuquim*¹⁶ de Atins, - como são por vezes designados - estavam interessados em me apresentar seus bichinhos de estimação, aquilo que gostam de comer, o que pescam no mar quando vão com os pais e principalmente o quão simbólico e especial é o *Garapé*, como eles chamam o Igarapé, que separa Atins de Santo Inácio, comunidade vizinha. É nele que aprendem a nadar, onde tomam banho na época das chuvas que é quando ele está cheio, onde brincam com os amigos, pescam piabas. É um lugar importante para as crianças e as demais famílias pelo fato de o igarapé passar no fundo de muitas das casas de Atins.

O período de estiagem, promove alterações rápidas e visíveis na paisagem. Durante a Baixa temporada, o igarapé e as lagoas secam, os turistas se tornam mais raros, a maioria dos empreendimentos voltados para atender a esse público fecham e os arranjos familiares se modificam

16. Modo como as *crianças* são chamadas pelos moradores de Atins. Pode ser utilizado como um elogio ao caracterizá-la como “fofa”, para identificá-la como pequenina, para dizer que é travessa ou para chateá-la quando apronta.

novamente. Nesse período, há um retorno e concentração dos membros adultos no ambiente doméstico e as atividades tradicionalmente realizadas voltam a ocupar lugar de destaque, passando a ser desenvolvidas por toda a família.

Figura 8 – Exemplo de arranjo familiar na *baixa* temporada



Elaborado a partir de dados de pesquisa, 2019.

As famílias que não se envolvem de nenhuma forma com atividades relacionadas ao turismo, são aquelas em que todos os seus membros são aposentados e as que vivem de salários devido ao fato de serem empregados (contratados ou concursados) que trabalham em alguma das duas escolas ou no posto de saúde de Atins.

De acordo com cada família, os arranjos familiares mudam, assim como a participação das *crianças e jovens*. Em-

bora as famílias desenvolvam atividades relacionadas ao turismo, os moradores continuam praticando diferentes tipos de pesca artesanal ao longo de todo o ano. Os pais percebem a escola e a possibilidade de seus filhos trabalharem no turismo quando ficarem mais velhos, como um investimento para que essas novas gerações possam ter um futuro melhor.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas pelos agentes classificados como *crianças e jovens* são um exemplo de como elas são fundamentais para um movimento maior de resistência cotidiana e individual. Mesmo que tal movimento não seja organizado politicamente, ele é necessário para dar continuidade a reprodução social dessas famílias.

Os pais, os adultos, precisam que as *crianças e jovens* desenvolvam atividades como *mariscagem*, pesca, cuidado dos irmãos menores, dividir entre si as atividades domésticas que os pais em determinados momentos não podem realizar porque estão envolvidos com atividades relacionadas com o turismo que contribuem na complementação da renda das famílias de Atins.

É importante observar que em função da intensificação do turismo na região e das interferências do órgão ambiental

do Estado, as famílias têm reorganizado a vida social em Atins, utilizando as atividades voltadas aos turistas, como uma forma estratégica que cumpre dois objetivos: gerar renda complementar e permanecer no lugar que historicamente vivem e trabalham.

Apesar dessas interferências, o processo de socialização das *crianças* e *jovens* em relação às atividades tradicionalmente realizadas não para. A perpetuação desses saberes repassados às novas gerações foi confirmado pela Professora do 1º ano de uma escola local, ao se referir às crianças que têm entre 6 e 7 anos, mas que já possuem um conhecimento muito rico em relação à pesca e a classificação dos peixes: “eles têm um conhecimento muito grande dos peixes”. Eles falaram muitos nomes de peixes que eu nunca tinha ouvido falar e que eu não conheço”. Esse saber que habilita esses pequenos agentes a nomear diferentes tipos de peixe é possível porque desde muito pequenos eles acompanham os pais em suas atividades tradicionalmente realizadas.

A reprodução social e material das famílias de Atins, devido as interferências do estado na figura do ICMBio e do turismo, depende da realização de atividades tradicionais, mas também daquelas relacionadas com o turismo, envolvendo adultos, *jovens* e *crianças* em diferentes arranjos familiares. A maior ou menor participação desses atores de-

pende de critérios tais como renda, sexo, idade, quantidades de membros da família. Essas participações dependem de tomadas de decisões que partem dos diferentes arranjos familiares.

Segundo o modo como essas novas gerações são socializadas – participando de famílias que se envolvem mais ou menos intensamente com as atividades relacionadas com o turismo – elas possuem um conjunto de saberes que lhes permitem desempenhar um papel estratégico na organização familiar, assumindo maiores funções durante a Alta do turismo.

Outro exemplo da enorme sagacidade das *crianças* nos foi dada pelo pequeno João, de 4 anos. Solicitado a pegar umas conchinhas de sarnambi (*Phacoides pectinatus*) que se encontravam na entrada da casa da pessoa que nos acolhia, ele respondeu : “são pedras de sururu”, em referência ao fato de as cascas de sururu e sarnambi - além de utilizadas pelas famílias na construção dos alicerces de casas, na ornamentação das paredes, peças de artesanato - serem usadas pelas famílias como uma espécie de calçamento para diminuir a entrada de areia na casa.

A frase do pequeno João, “são pedras de sururu”, é simbolicamente emblemática dessa resistência. O sururu representa a vida, um modo de vida enraizado no lugar e, ao associá-lo às pedras, complementa esse sentido de fortaleza.

leza, como algo duro e resistente. Nesse sentido, *sururus* e *sarnambis* expressam simbolicamente esse exercício diário de continuar resistindo como grupo social que tem na atividade de pesca um traço fundamental de sua existência coletiva.

A socialização das *crianças* está inscrita em valores que vinculam humanos e não humanos a partir de uma ética ambiental que é ensinada na prática. Operar com esses valores, significa justificar a sua presença em uma unidade de conservação de proteção integral, e esses princípios de conservação da natureza representam uma outra forma de resistência.

O envolvimento das famílias de Atins com o turismo e a participação cotidiana das *crianças e jovens* em atividades fundamentais para reprodução social dessas famílias são entendidas como estratégias familiares, formas cotidianas de resistência para assegurar a permanência do grupo familiar nessa unidade de conservação de proteção integral, garantindo assim a sua reprodução material, social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: Conflitos ambientais e linguagens de valoração**. Tradução de Maurício Waldman. 2 ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. “Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção”. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.) **Sociedades caboclas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: FAPESP / Anna blume, 2006, p. 109-143.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 01 dez. 2019.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Populações tradicionais e conservação ambiental”. In: **Cultura com aspas**. São Paulo; Cosac Naify, 2009, pp. 277- 300.

DESCOLA, Philippe. “As duas naturezas de Lévi-Strauss”. In **Sociologia & Antropologia**. v. 01.02. Rio de Janeiro: PPGSA, 2011, p. 35 – 51.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIAS, Roseane Gomes. **Tempo de muito chapéu e pouca cabeça, de muito pasto e pouco rastro: ação estatal e suas implicações**

para comunidades tradicionais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERNANDES, Annelise Caetano Fraga. “Conservacionismo e políticas de desenvolvimento: o legado dos Parques”. In: **Territórios socioambientais em construção na Amazônia brasileira**. Rio de Janeiro: Letras, 2014, p.39-71.

FLORIANI, Dimas. “Natureza da ética e ética da natureza: pensar, fazer, subjetivar, julgar e decidir no socioambientalismo”. In: *Ética socioambiental*. Paraná: Editora, 2015, p. 75-106.

FORTES, Meyer. **O ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico**. Tradução: Alcida Rita Ramos. Brasília: UnB-Departamento de Antropologia, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE (IBAMA). Plano de Manejo do Parque Nacional dos Lençóis Maranhense. 2003.

ICMBio. Unidades de Conservação do Brasil- Mapeamento elaborado pelo ICMBio. Brasília, 2019.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment – essays on livelihood, dwelling and skill*. London/New York: Routledge, 2000.

LITTLE, Paul E. A etnografia dos conflitos socioambientais: bases metodológicas e empíricas. Anais do I Encontro da Asso-

ciação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (Anppas). Indaiatuba, Maio de 2004. <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT17/gt17_little.pdf> acesso em: 13 nov. 2019.

LITTLE, Paul Elliot. “Territórios Sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade”. In: Horizontes Antropológicos. Brasília: Universidade de Brasília, 2002, p. 02 – 32.

MAUSS, Marcel. “Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós”. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 423-502.

PAULA ANDRADE, Maristela e SOUZA FILHO Benedito. Plantar, Criar, Pescar: comunidades tradicionais e modalidades de interação com a natureza no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Relatório de pesquisa. São Luís: UFMA, 2017.

ROCHA, Marceles Oliveira. Dilemas da proteção ambiental: modalidades de intervenção oficial e suas implicações para comunidades tradicionais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Monografia de conclusão de graduação em Ciências Sociais. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2018.

SANTOS, Lícia Cristina Viana Silva. A participação das mulheres na pesca artesanal no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses: o caso da mariscagem em Atins. Monografia de conclusão de graduação em Ciências Sociais. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2018.

SCOTT, James C. **Formas cotidianas da resistência camponesa**. Revista Raízes, Campina Grande, v. 21, n. 01, p. 10-31, jan./jun.2002.

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Texto da Lei 9985 de 18 de julho de 2000 e vetos da Presidência da República ao PL aprovado pelo Congresso Nacional e Decreto No 4.340, de 22 de agosto de 2002. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 2002.

SOUSA, Emilene Leite de. **As crianças e a etnografia:** criatividade e a imaginação na pesquisa de campo com crianças. Editora Iluminuras. Porto Alegre, 2015. (V.16, nº 38, p.140-164).

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados:** corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. Ed. UFSC. Florianópolis, 2017.

O Protagonismo Infantil na Amazônia Marajoara: a vivência das crianças ribeirinhas no tempo amazônico

*Simeí Santos Andrade*¹

*Raquel Amorim dos Santos*²

Um songo

*Aquele homem falava com as árvores e com as águas
ao jeito que namorasse.
Todos os dias ele arrumava as tardes para os lírios dormirem.
Usava um velho regador para molhar todas as
manhãs os rios e as árvores da beira.
Dizia que era abençoado pelas rãs e pelos pássaros.
A gente acreditava por alto.
Assistira certa vez um caracol vegetar-se na pedra.
mas não levou susto.
Porque estudara antes sobre os fósseis lingüísticos
e nesses estudos encontrou muitas vezes caracóis vegetados em pedras.
Era muito encontrável isso naquele tempo.
Ate pedra criava rabo!
A natureza era inocente.*

Manoel de Barros

Iniciamos nossa escrita apoiadas no poema *Um songo*, de Manoel de Barros, o qual se reporta a uma pessoa es-

1. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Dança (FADAN). Integra o Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes/PROF-ARTES. E-mail: simeiandrade@ufpa.br.

2. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br.

pecial, não acunhado, o qual avistava o mundo e interagia com ele de uma maneira muito distinta. Falar, sentir, ouvir, amar – sim, amar a natureza, ou melhor, o que vem dela: plantas e flores, animais que voam, correm, rastejam e andam lentamente; arquipélago, igarapés, baía, os grandes rios e seus braços (aqui os rios têm braços, cabeça, meio e até olho, por isso dizemos o braço do rio, cabeça do rio, o meio do rio e o olho do rio). É nesse universo que as tantas infâncias do campo, da floresta e das águas (indígenas, caboclas, quilombolas, pescadoras, camponesas, ribeirinhas, povos da floresta, sem-terra, assentadas, pequenas agricultoras, imigrantes e colonas) estão na Amazônia brasileira e, assim como o *songo* do poeta que só teve infância, interação com o mundo de tal modo que elas são os *songos* das tantas Amazônias, guardiãs da cultura, dos modos de vida, dos brincares, das histórias inventadas e das histórias reais.

Os *songos* amazônicos, mesmo como sujeitos de direito, têm os direitos quase ou sempre negados, são feridas ou mortas pela ganância de um sistema econômico-político que explora manganês e bauxita e nada pagam pelo que levam; que desmata suas terras; que queima o seu solo; que constrói barragens e alaga grandes áreas, afoga sonhos, direito a um pedaço de terra, a uma casa, a uma vida com dignidade, para produzir nas hidrelétricas energia que nem chega até eles; que vende aquilo que não é seu, como

o grileiro faz nas terras dos pequenos agricultores; que deruba o que não plantou, como faz o madeireiro; que invade reservas e comunidades tradicionais e dali retira tão pouco, pequenas gramas de ouro, do leito dos rios e dos barrancos, mas o estrago deixa um rastro de destruição e pobreza que afeta a vida dos pequenos amazônidas para sempre; o que resta são rios poluídos com altos índices de mercúrio e quilômetros de terras reviradas e contaminadas que não servem para nada ou servem muito pouco.

Os *songos* da Amazônia são violentados todos os dias nos seus direitos básicos: educação, saúde, habitação, infraestrutura, saneamento básico, alimentação, entre outros. A violência a qual estão submetidos se institui por meio do trabalho infantil, da violência sexual e física, do casamento infantil, do sequestro de meninos e meninas para outros países, da gravidez de crianças e adolescentes, pela desnutrição e pelas doenças da pobreza que ceifam tantas infâncias e crianças das Amazonas.

As crianças da Amazônia fazem parte de nossas pesquisas já há certo tempo, aparecendo em alguns estudos nas áreas urbanas e em outros nas áreas rurais da região. É difícil não nos encharcarmos com a beleza e a diversidade das infâncias do Norte do Brasil, com a maneira objetiva e afetiva de dizerem de si e do mundo, que, apesar da negação aos direitos sociais básicos “[...] ostentam seus ensi-

namentos na vida cotidiana [...]”. E ainda acrescenta “[...] muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças” (GALEANO, 1999, p. 11) numa região de miséria social tão grande (RIBEIRO, 2006).

Referencial Teórico-Metodológico

Este estudo se constituiu uma investigação sobre as infâncias da Amazônia, com destaque para a infância e as crianças ribeirinhas. A pesquisa se deu no distrito Vila do Piriá, no município de Curralinho/PA. Piriá, como é conhecido pela população local, é a maior comunidade da região fora da sede do município, com aproximadamente 10.000 habitantes, dos quais 38,6% são crianças na faixa etária de 0 a 11 anos (IBGE, 2010). Tem uma infraestrutura que atende as demais comunidades menores da região com escola, creche, posto de saúde, comércio varejista e farmácia, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno.

Teve como objetivo analisar o protagonismo infantil das crianças ribeirinhas, o que dizem sobre os seus modos de vida numa região de água e floresta. Os modos de vida estão associados à cultura do lugar, ressignificados pelas crianças, (re)construídos e alargando as culturas infantis.

Os participantes da pesquisa foram 25 (vinte e cinco) crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, moradoras da Vila,

guiadas pela curiosidade em dizer dos seus modos de vida, de suas práticas culturais e das relações que estabelecem consigo, com seus pares, com os adultos e com a natureza. Trazer o protagonismo infantil e a criança viva do presente foi nossa intenção nessa investigação.

O referencial teórico basilar centrou-se nos Estudos Sociais da Infância, em diálogo principalmente com a Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, a partir dos estudos de Alves (2014), Arenhart (2016), Cohn (2005), Loureiro (2007), Pojo; Elias; Vilhena (2014), Sarmento (2011, 2014), Sousa (2014), entre outros.

Nossa investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se aproxima do nosso objeto – o protagonismo infantil das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá - Currálinho (PA). Consideramos que tal objeto pode ser analisado por meio desta abordagem pois “[...] se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO 2012, p. 22) das relações humanas. Preocupa-se em compreender, interpretar o sentido do fenômeno de natureza social (GONSALVES, 2001).

Minayo (2012), referendando a pesquisa qualitativa, assevera que ela trata de questões muito particulares, relacionadas ao universo da realidade social e nesse contexto o ser humano se distingue por agir, pensar e interpretar suas

atuações dentro e a partir do fato vivido e compartilhado com seus pares.

Esse estudo, com foco na abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica ou etnografia, pois consideramos a que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças, procurando compreender as concepções, os significados culturais (ANDRÉ, 1995), as relações que as crianças estabelecem com o mundo no espaço e tempo de uma comunidade ribeirinha “[...] como se constituem como grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre elas e incorporadas na constituição de sua identidade enquanto grupo de crianças” (ARENHART, 2016, p. 43). Além do que “[...] é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são reproduzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários [...]” (CORSARO, 2011, p. 63).

Neste estudo trabalhamos com a técnica de observação participante, uma maneira pelo qual o pesquisador, quando aceito pelas comunidades investigadas, adota diversas técnicas de coletas de dados com a finalidade de conhecer mais detalhadamente os modos de vida das pessoas daquele lugar, criando também a possibilidade de o pesquisador

cotidianamente interagir com o grupo em diferentes aspectos da vida em sociedade (ANGROSINO, 2009).

A partir da observação participante, consideramos os seguintes instrumentos, denominados por Alves (2003) como fontes etnográficas, e por Mattos (2011) como instrumentos etnográficos, os quais possibilitaram a coleta de dados: desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais.

Sarmiento (2011, p. 40) advoga que os desenhos infantis são “[...] formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” do mundo que cerca as crianças. Deste modo, há que se considerar a maneira como elas descrevem e interpretam a sua realidade.

Os bilhetes foram utilizados como instrumento em que as crianças mostram de forma muito particular seus desejos, expectativas, desaprovação e esperança. Medeiros (2014) considera que esses instrumentos representam não somente a escrita formal, mas a escrita como expressão de pertencimento, e o que dá sentido a tudo isso é a relação que as crianças estabelecem com a vida.

As fotografias e as filmagens, nessa pesquisa, são ferramentas para a compreensão mais detalhada da realidade estudada, que não se limitam ao mero exercício descritivo ou ilustrativo dos fatos, mas que os interrogam em suas minúcias e suas totalidades (SIMONIAN, 2007).

O registro de campo se constituiu num instrumento que transcreveu os fatos da realidade observada, exigindo uma atenção cuidadosa das pesquisadoras aos movimentos que envolveram o fenômeno investigado, fazendo o registro de forma sistemática, no caderno de campo.

As conversas informais foram tratadas como fonte legítima de coleta de dados, conforme defendido por Sousa (2014, p. 53) ao afirmar que elas “[...] viram grandes aliadas do pesquisador que investiga a infância por poder se desenrolar enquanto se brinca com eles, se trabalha ou se aprende, em qualquer ambiente e sem formalismos”. Comungamos ainda da ideia de Sousa que considera as conversas informais o meio pelo qual podemos nos apropriar do discurso das crianças.

Para a análise do material coletado optamos pela Análise de Discurso, que em pesquisa “[...] é análise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2014, p. 120). Deste modo, nossa apreciação se deu por meio das reflexões de Orlandi (1989, 2015, 2016), ao considerar que a análise do discurso busca a apreensão da importância do significado do discurso na construção da vida em sociedade, assinalando que “por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo

que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se [...]” (ORLANDI, 2015, p. 13). Pondera ainda que a questão a ser respondida pela análise do discurso é: “como este texto significa? Ou seja, ela não pergunta o “quê”, mas o “como” (ORLANDI, 2015, p. 16).

A realidade amazônica: a luta e a resistência dos sujeitos-crianças ribeirinhos

Para apreensão da realidade amazônica e marajoara se fez necessário refletirmos sobre a ótica não do colonizador, mas do oprimido nortista-amazônida, especialmente sobre a condição de subserviência a que foi submetido por séculos, e que o obriga “[...] a uma luta e a uma resistência [...] que tem uma história de 500 anos” (MENCHÚ, 1996, p. 195). Deste modo, os postulados decoloniais nos ajudam a pensar crítica e reflexivamente

[...] a emergência de práticas que reconheçam os sujeitos que se mantêm numa colonialidade subjetiva, numa relação de poder que os oprimem e excluem nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades, tornando-os invisíveis [...] (SIMÕES; SANTOS; BARROCA, 2015, p. 10).

Neste sentido, os Estudos Sociais da Infância contribuem para uma análise das relações de poder que se estabeleceram desde o período colonial na Amazônia e que mostram o quanto as crianças foram inferiorizadas por meio de práticas abusivas (RAMOS, 2010) de exploração, que lhes deixavam poucas chances de sobrevivência. Essa ponderação nos encaminha para outra construção, de caráter político, a fim de que se possa compreender, sistematizar, contextualizar e reconhecê-las como seres humanos, como pessoas que, diante das práticas subalternas de domínio capitalista, buscam ser reconhecidas a partir de um processo reflexivo da sua história, a decolonização (CORONIL, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005); essa perspectiva tem o sentido de trazê-las para cima das águas, “[...] dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito” (SIMÕES; SANTOS; BARROCA, 2015, p. 10).

Pensar a infância e seus atores sociais requer uma análise de como a sociedade, ao longo de sua história, foi produzindo conceitos sobre esses pequenos cidadãos; sua importância advém da maneira como a sociedade os vê.

A infância, ou melhor, a maneira como é vivida, não é igual em toda parte, mas se difere de lugar para lugar. Cada sociedade tem sua cultura e por meio dela designa critérios que determinam como ela será residida pelas crianças.

Deste modo, o conceito de infância e criança de maneira alguma pode ser reduzido a uma forma “[...] generalizada ou universalizada, através de fatores do tipo cronológico ou biológico” (SOUSA, 2014, p. 257).

Embora esse estudo opte por uma visão de infância e criança ribeirinha como ator social, a realidade vivida por elas é dura e diz muito do processo histórico de opressão que reflete, ainda hoje, a sua luta diária para sobreviver a tanto descaso, “[...] cuja realidade cultural é marcada pela precariedade social, econômica e política, [...], que na região amazônica, em particular, negligenciou as peculiaridades regionais e as singularidades locais [...]” (SILVA, 2007, p. 48). Observando esse quadro nos ancoramos em Lander (2005) ao considerar que uma das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial que negligenciou as crianças, renegou sua história, é olhar o mundo, agir sobre ele e interpretá-lo dando-lhe outro significado e principalmente agir de maneira consciente, participativa, garantindo que as crianças sejam ouvidas onde quer que estejam.

A realidade social de pobreza e miséria tem marcado a vida dos ribeirinhos da Mesorregião do Marajó, local onde se situa a Vila do Piriá, explicitada na introdução do IPS Amazônia (2014) ao afirmar que “o cidadão comum desta região enfrenta enormes deficiências em quase todos os componentes do progresso social”, o que se comprova

nos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na falta de políticas públicas para saúde, educação, infraestrutura e transporte, por exemplo. Ribeiro (2006, p. 280) salienta que “[...] em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta [...]”.

É nesse contexto de falta de políticas públicas comprometidas com a população amazônida que buscamos analisar que lugar tem ocupado neste cenário a infância vivenciada pelas crianças ribeirinhas, como estas têm sido tratadas em nossa sociedade e como constroem suas histórias nessa região repleta de diversidades.

Assim como sua extensão territorial, a Amazônia Marajoara também abriga uma extensão de problemas que têm afetado mais diretamente as crianças, como resultado da baixa prioridade nas políticas econômicas e sociais³ a elas destinadas, demonstrada na sua condição de vida e de morte (ROSEMBERG, 2017).

É nessa região de contrastes que buscamos mostrar “[...] que a dívida brasileira para com a criança não ocorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos

3 Rosenberg (2012, 2017) buscou com suas pesquisas e na sua militância garantir o acesso à educação e qualidade no atendimento das crianças e dos bebês.

seguimentos sociais [...]” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 18) mas decorre também da má distribuição dos benefícios das políticas sociais, como podemos observar em todas as Mesorregiões do estado do Pará, incluindo a Mesorregião do Marajó.

A despeito deste quadro, neste estudo, considerando as crianças como protagonistas da sua história, se fez necessário conhecê-las no seu espaço e as relações que estabelecem nesse universo, como nos fundamenta Alves (2014) ao completar

[...] que é preciso [...] conhecer quem são, como vivem, como é seu grupo de interação, quais suas preferências e o que elas pensam a respeito de si mesmas, das relações com os seus pares e com os adultos, acerca do mundo em que vivem, entre outras questões [...] (ALVES, 2014, p. 40).

Portanto, foi acreditando no potencial que a criança possui de dizer de si e do mundo na qual está inserida, que nos lançamos a campo, mas “[...] sem a pretensão de “ver” ou apreender a totalidade, o desafio é não desconsiderar nem desconhecer práticas [...] cotidianas em sua complexidade, pluralidade, diversidade e singularidade [...]” (SAMPALIO, 2003, p. 17), mas trazer ao diálogo com as ciências as

questões que emergem das práticas cotidianas das crianças, principalmente.

Compreender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência” (LOUREIRO, 2007, p. 11).

Deste modo, as questões para as quais buscávamos respostas diante do quadro desalentador acima descrito, de falta de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento e bem-estar da criança ribeirinha por um lado, e por outro as vivências das crianças na cotidianidade (re) construindo práticas culturais, emergiram de nossas inquietações em querer saber o que dizem as crianças da Amazônia Marajoara sobre sua história de vida nesse lugar.

Deste modo, essa pesquisa com crianças ribeirinhas se preocupou em estabelecer uma relação próxima e direta com elas, numa comunidade na Mesorregião do Marajó, no sentido de compreendê-las como grupo social imbuído de saberes, que têm todas as condições de dizer de sua cultura, do seu lugar, de sua história, das relações que elas estabelecem consigo, com o outro e com o mundo.

As pesquisas sobre a infância na era contemporânea têm buscado estudar essa categoria a partir dela mesma, o que

significa abrir espaço para ouvir o que as crianças têm a dizer do seu universo, porquanto “[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. XIX). Escutar o que têm a nos comunicar e a forma como fazem isso é o que nos dará base para avançarmos nas pesquisas com crianças, muito mais do que quando simplesmente falamos sobre elas. Os campos que têm avançado neste sentido são o da Sociologia da Infância, ao considerar que as crianças devem ser estudadas a partir do que revelam, ou seja, de suas relações sociais e suas culturas, pois, consideradas sujeitos-atores, há verdades nas suas vozes; assim também o campo da Antropologia da Criança traz grandes contribuições para “[...] entender um fenômeno em seu contexto social e cultural” (COHN, 2005, p. 9), ou seja, não podemos expressar ideias sobre determinados fenômenos relativos à criança sem entendermos o que a sociedade pensa sobre o ser criança, e sem compreender ainda o lugar que elas ocupam nessa sociedade (COHN, 2005).

O protagonismo infantil das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara

Diante deste cenário, o protagonismo infantil revela-se. No entanto, para compreendermos a dimensão que ele ocupa

é necessário repensar a maneira como olhamos as crianças da Amazônia. O protagonismo infantil emerge quando as colocamos em outro patamar – o de atores sociais – sujeitos pleno de direitos, participantes ativos da vida social, seres que aprendem e constroem saberes, além de produzir cultura, as culturas infantis.

Nossa pesquisa prima em ouvir e analisar a voz da criança amazônida, pois suas falas refletem suas histórias, suas percepções e inserções no mundo, permitindo que sua voz ecoe e seja ouvida. As ações por elas desenvolvidas no dia a dia revelam a multiplicidade de nuances no cotidiano ribeirinho, que se constitui em um “[...] território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade [...]” (PÉREZ, 2003, p. 97).

Discorrendo sobre a importância das ações exercidas pelas crianças, Ferreira (2004) garante que elas têm uma razão de ser: subvertem o que é comum e nos possibilitam refletir sobre a dimensão epistemológica da infância. Deste modo, a reflexão da autora nos mostra a

[...] relevância atribuída às ações das crianças como prova de si e do que elas são como seres cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências se constitua num estímulo para uma reflexão crítica acerca da infância [...] (FERREIRA, 2004, p. 14).

As crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara detêm saberes que orientam suas práticas sociais cotidianas, relacionados à cultura de pares (CORSARO, 2011), embora convivam com uma realidade nem sempre favorável ao seu pleno desenvolvimento em virtude da precariedade social, econômica e política a que estão expostas (SILVA, 2007). Buscamos ainda neste estudo trabalhar a infância enquanto categoria social, inserindo os sujeitos “crianças ribeirinhas” no contexto dessa categoria, dando eco para que contem de si, pois só assim podemos compreender por meio de suas falas, seus escritos e seus desenhos, entre outros, como elas experienciam sua existência cotidiana. O fato de os interlocutores desta pesquisa terem entre 5 e 11 anos não os torna menos capazes de expressarem seus sentimentos, emoções, suas capacidades intelectuais, motoras, enfim, de expressarem quem são e como vivem.

As crianças têm a capacidade de dizer do seu lugar de uma maneira simples, concreta e sensível, dando-nos a possibilidade de problematizá-las para que não fiquem no *sensus communis* como crianças “*in-fans*” - sem voz - mas que as percebamos sob um patamar em que a criança dá sentido à ordem das coisas, que propicia ver a situação a partir de muitos ângulos, que nos faz aprender a aprender, que nos mostra que a Amazônia é um espaço seu e do outro, um lugar ímpar com culturas singulares. Aprender com

as crianças ribeirinhas é aprender a olhar a vida sob outro prisma - pelo avesso, como nos referenda Kramer (2011) ao considerar que

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam [...]. Há que aprender com as crianças a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (KRAMER, 2011, p. 117).

Assim, trazer a criança ribeirinha da Amazônia Marajoara para essa investigação é centrá-la no cerne da Sociologia como um ser que “[...] detém saberes por meio dos quais significam as relações que estabelecem com o rio e a floresta e dão sentido a suas práticas socioambientais”, políticas e culturais (SILVA, 2007, p. 50).

Consideramos que a criança ribeirinha amazônica faz parte de uma sociedade complexa e heterogênea, expressa nas práticas culturais relacionadas com a natureza vivenciadas no cotidiano, nos costumes, na maneira de se comu-

nicar, na expressividade corporal de quem domina o movimento das marés, de quem conhece o que cada elemento da natureza traz ao seu mundo, que possibilita a percepção de que ela não é uma unidade culturalmente homogênea (GRAMSCI, 1978), mas é um sujeito embebido nas suas culturas, que confronta a realidade, que subverte o status quo, pois “[...] é no convívio e no confronto das diferenças que as crianças aprendem, desde pequenininhas, a respeitar e a valorizar a diversidade sociocultural, tão importante na cultura plural na qual vivemos” (REIS; SANTOS; XAVIER, 2012, p. 12).

Ao colocarmos em evidência o que as crianças ribeirinhas dizem de si, do outro e do mundo, consideramos a infância “[...] um componente da cultura e da sociedade; [...]”; “[...] sinônimo de um grupo social concreto, uma parcela importante da população, [...], com características específicas [...]” (BELLONI, 2009, p. 127).

Nossa opção de estudo se funda numa atitude social e política de trazer à sociedade uma representação real da criança que integra a região, de colocá-la como protagonista de sua história, valorizando suas falas e legitimando-a; o que ela diz merece ser discutido, refletido e registrado. Assim, fez-se necessária uma inserção direta na realidade da criança ribeirinha, “[...], aquela que habita as margens dos rios que circundam o estado do Pará, especificamente

as da região das ilhas [...], dispersas ao longo de grandes espaços, os quais apresentam uma ligação direta com sua cotidianidade” (CARVALHO, 2013, p. 210).

Entre rios e matas: o tempo amazônico na vivência das crianças ribeirinhas

O poeta Manoel de Barros (2010, p. 133) celebra o tempo versejando sobre ele, associando a palavra e o significado *tempo* ao termo *quando*, no sentido de expressar a circunstância em que “[...] a gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio”. Ele nos diz:

Tempo

[...]

Tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me abençoam [...].

[...]

Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu [...] (BARROS, 2010, p. 133).

A partir do olhar de quem só teve infância, como era seu costume dizer, o poeta Manoel de Barros pensa o tempo sobre a dinâmica do *quando* ser e estar no mundo. Neste sentido, o tempo jamais terá um formato cronológico, mas forjado, apreciador da natureza, da cultura local, das pessoas, e manterá com elas relações de amizade e respeito.

De outra forma, não sem poética, o tempo na região amazônica está ligado ao conhecimento da natureza, neste estudo, pelo movimento das águas, que é o relógio que marca não apenas as horas, mas também as semanas, os meses e os anos, assim como a escassez e a abundância, a alegria e a tristeza (PACHECO, 2009). Desta maneira, o tempo é percebido pelas crianças como fazendo parte do seu cotidiano, ou melhor, a vida cotidiana é a própria vida do indivíduo (HELLER, 2014), as ações diárias têm estreita relação com o viver entre rios e matas.

Almeida e Valente (2017) consideram que para o ribeirinho o tempo está associado aos meios de subsistência, ao deslocamento nos rios e várzea, ao clima, enfim, norteador das ações diárias dos povos das águas. O tempo direciona a pesca, a caça, o plantio, o subir ou descer dos rios, colocar ou retirar redes e matapis, e também as brincadeiras sazonais das crianças (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014).

Trechos do nosso registro de campo ilustram quão próximo está a natureza das vivências das crianças, regida pelo tempo. O primeiro episódio trata do tempo da maré:

Registro de campo (07/10/2016).

A gente só vai na hora que a maré tivé cheia.

Conversando informalmente com algumas crianças que encontrei a caminho da escola, numa sexta-feira, perguntei o que elas faziam no sábado. Uma delas me respondeu: a gente sempre vai pro sítio!”. “E onde fica o sítio?, indaguei. Outra informou: vai por ali (apontando o curso do rio Piriá), depois pega bem lá na frente um riozinho, um igarapé, mas a gente só vai na hora que a maré tivé cheia, quando tá baixa num dá pra passá na rabeta, fica só lama e muito galho, só dá no casco porque a gente mermo vai remando.

O segundo episódio diz respeito ao clima da região, que está ligado às condições climáticas, ao sol e à chuva:

Registro de campo (05/10/2016).

Vai chuvê, a senhora num tá vendo?

Hoje, durante as atividades com as crianças, no período da tarde, na ponte, em frente ao alojamento onde residimos, percebi que pouco depois que começamos os trabalhos uma inquietação tomou conta delas. Olhavam para cima, para os lados, e repetiam: “*vamo logo, vamo logo que*

já vem"; os trabalhos foram acelerados e entregues rapidamente. Nessa altura, já preocupada, perguntei o que estava acontecendo. Joabe diz: *"vai chovê, a senhora num tá vendo?"*. Eliezer completa: *"E não é pouco, não! É um pau d'água daquele"*. Estranhei, pois o sol estava lindo, brilhando. Não mais do que 20 minutos depois parecia que o céu ia desabar, de tanta água. Ficamos a imaginar como as crianças sabiam que ia chover? Como sabiam que ia chover tanto assim? A tarde estava tão ensolarada que uma chuva naquele momento era impensável. A chuva varou a noite.

Registro de campo (06/10/2016).

Como vocês sabiam que ia chover ontem?

O dia amanheceu limpo, nem parecia que havia chovido quase a noite toda, o sol começa a aparecer discretamente. Enquanto tomávamos café já podíamos ouvir os falatórios das crianças na ponte. Rapidamente desemos e encontramos Eliezer, Paulo e Elequias; logo entramos no assunto da chuva do dia anterior. *"Meninos, que chuva caiu ontem!"* Eliezer então diz: *"eu falei pra senhora que ia caí um pau d'água!"*. *"É verdade, mas como vocês sabiam que ia chover tanto assim?"* Paulo, de forma despreziosa, fala: *"nós sabe, ora"*. Em seguida, Elequias faz o comentário que responde nossa indagação: *"quando a gente olha naquele rumo ali (apontando para o horizonte) e vê que tá escuro, pode contá que vai chovê, mermo que teja sol aqui na Vila"*.

Nesse sentido, Cristo (2007, p. 67) assevera que o modo de vida das populações ribeirinhas está atrelado aos ciclos naturais “[...] pois o fenômeno das enchentes e vazantes, determinadas também pelas fases da lua, regula parte do cotidiano dos mesmos, de modo que o trabalho obedece ao ciclo sazonal”.

Percebe-se que o tempo nesse espaço geográfico não é o mesmo discutido por Hall (2006)⁴, quando fala de um tempo global, que sofre alterações constantes em suas bases, em que o mundo vai encolhendo e perdendo a graça. Na Amazônia o tempo é menos impetuoso, consentindo aos ribeirinhos uma vida mais perto da natureza e sem os problemas urbanos comuns das grandes cidades (trânsito, barulho, estresse...). Não estamos afirmando com isso que os ribeirinhos desfrutem de uma vida sem nenhuma dificuldade, mas os problemas enfrentados por eles são de outra ordem, como a necessidade de garantir seus direitos sociais, por exemplo.

Neste sentido ponderamos que o tempo “neste lugar próprio flutua como que um perfume secreto, que fala

4. Hall (2014, p. 69), referindo-se à discussão de espaço-tempo e identidade comunica que o impacto da globalização sobre as identidades nacionais tem como característica “[...] a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas [...]”, não importa onde os eventos ocorram, eles irão atingir as pessoas mesmo que elas estejam em lugares distantes.

do tempo perdido, do tempo que jamais voltará, que fala também de um outro tempo que ainda virá, um dia, quem sabe” (CERTEAU; GIARD, 2013, p. 204). Isso engloba uma diversidade de modos de pensar, sentir e conceber o tempo (ALMEIDA; VALENTE, 2017) como algo que está presente e faz parte da dinâmica da vida das pessoas, e as crianças não estão fora deste contexto.

Sarmiento (2014) nos remete ao tempo da criança, um tempo construído por ela, que se constitui num

[...] tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter) acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro

da descoberta que se incorpora de novo (SARMENTO, 2014, p. 17).

Para Sarmento (2014) o tempo pode ser disposto de muitas maneiras, como visto nas vivências das crianças ribeirinhas, gerando intimidade com a natureza, produzindo um modo de vida singular que se mostra na habilidade das crianças nos rios, com a canoa, no subir e descer rapidamente das árvores, sobretudo do açaizeiro, de colocar o matapi na água, de cortar madeira, fazer roça, enfim, suas atitudes não supõem desafios à natureza, mas a integração a ela (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014).

Considerações finais

O estudo teve por objetivo analisar o protagonismo infantil das crianças ribeirinhas, o que dizem sobre os seus modos de vida numa região de água e floresta.

Analisar a infância e a criança ribeirinha da Amazônia Marajoara sob o arcabouço dos Estudos Sociais da Infância numa perspectiva emancipadora revelou quem são e como vivem as crianças da Vila do Piriá. O sentido maior que dão as suas vivências é enfrentar o dilema de que “*são*” e não “*serão*”; que existem com suas especificidades, cidadãos com voz que ecoa na floresta e nas águas, que firma e

reafirma suas identidades - “Sou deste lugar”; “Vivo aqui”; “Gosto de tomar banho aí no Piriá”; “Nem penso sair daqui”; “É bom ser criança aqui, a gente brinca pra caramba”; “Nem fale até, quero ficar aqui até ficar velhinho e morrer”; “Vou pra onde? Aqui tenho casa, pai, mãe e todo mundo”⁵. Exemplos não faltam para ilustrar a forma de ser e estar das crianças no território amazônico, que se contrapõe aos conceitos estabelecidos pelo sistema no qual as crianças não sabem “nada”, ou sabem muito pouco de si.

O estudo revelou que as crianças ribeirinhas apreendem saberes que norteiam suas práticas culturais e sociais cotidianas, ainda que a situação de miséria a que estão submetidas comprometa o seu pleno desenvolvimento. Com muita propriedade dizem do seu espaço geográfico, dos seus modos de vida em plena Amazônia, de forma clara, objetiva e afetuosa, com a cultura oral se sobrepondo à cultura escrita, gerando desse modo outra história, escrita sob a ótica das crianças com fatos que marcam suas vidas de atores sociais. Uma análise sobre a infância e as crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara a partir do que dizem nos permitiu inseri-las em outros mundos a partir de seu próprio mundo.

5 Registro de campo, 05/11/2015.

As análises dos discursos das crianças sobre a relação que estabelecem com o tempo, mostraram que elas o associam ao movimento das águas; então a subida e a descida da maré, o balanço das águas, a correnteza dos rios, a corrente ou mais barrenta, a água da chuva, a água dos rios e as fases da lua estão num contexto de um tempo marcado pela inconstância da própria natureza, mas para elas esse é o relógio que marca o tempo determinante de um estilo de vida muito particular dos ribeirinhos, que destoa dos padrões dominantes. Pelo comportamento das águas as crianças direcionam o seu tempo: o que vão fazer, em que momento, onde e com quem.

Em síntese, o estudo mostrou que as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara proclamam com propriedade, sobretudo pela oralidade e pela expressão corporal, suas culturas, seus desejos, seus anseios, seus brincades, suas frustrações e as violências às quais estão submetidas nesse espaço geográfico.

Espera-se que este estudo possa produzir reflexões críticas sobre o lugar que as crianças amazônicas têm ocupado na sociedade e nas discussões acadêmicas, bem como sobre os saberes que produzem, e estão escondidas sob a ótica do descaso, da fragilidade, da falta de credibilidade do que afirmam, especialmente dos seus modos de vida, que as tornam protagonistas de suas histórias.

Referências

ALMEIDA, Edielso Mendes de; VALENTE, Tatiane Nunes. **Amazônia ribeirinha: uma leitura contra hegemônica para o combate dos processos educacionais que geram a exclusão.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2015. Rio de Janeiro: CIECE, 2015. v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID1042_01052015223235.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **O corpo lúdico Maxacali: segredos de um “programa de índio”.** Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/ Arte, 2003.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas.** Belém: EDUEPA, 2014, p. 35-52.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 16. ed. Capinas: papiros, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artemed, 2009.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanha do brincar de crianças ribeirinhas. In:

FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos. (Org.). **Sentidos da cultura**. Belém: EDUEPA, 2013, p. 209-221.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. Espaços Privativos. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. IX, p. 203-207. v. 1.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. XIII-XX.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. CLACSO, 2005. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Antropologias, set. 2005. p. 50-62. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade->

do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em:

<http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/dissertacao_anadecristo2005.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de José Guadalupe Posada. Porto Alegre: L & PM, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica**. Campina: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ÍNDICE DE PROGRESSO SOCIAL AMAZÔNIA. [S. l.]: IPS, 2014. Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira. Disponível em: <<http://www.ipsamazonia.org.br/publicacao>>. 24 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Curralinho**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-118.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. [S. l.]: Antropologias, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo>>.

-e-ci%C3%AAs-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão da semiótica: na arte e na cultura**. Edição trilingue. Belém: EDUFPA, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Cartas para que te quero: a escrita das crianças como expressão de pertencimento. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014, p. 221-233.

MENCHÚ, Rigoberta. Los pueblos indios en América Latina. In: CASANOVA, Pablo González. **Democracia y Estado Multiétnico en América Latina**. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, 1996.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PACHECO, Agenor Sarraf. História e literatura no regime das águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia Marajóara. **Revista Amazônia**, v.1, n.2, p. 406-441, 2009, Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/297>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: histórias(s), memória e narrativa uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 97-118.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes. In: **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 11, p. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3249>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 19-54.

REIS, Magali; SANTOS, Lorene dos; XAVIER, Maria do Carmo. Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene dos. (Org.). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 7-18.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. [S. l.]: Do Autor, 2017. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al.(Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 14-69.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 17-41.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade**. [S. l.]: Piaprograma, 2014. Disponível em: <<https://piaprograma.wordpress.com/2014/05/21/as-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade/>>. Acesso em: 7 out. 2017.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Pará, v. 1, n. 1. 2007, p. 47-57.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos; BARROCA, Karla Cabral. A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância. FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; SANTIAGO, Flávio. (Org.). In: Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: Pesquisas em Busca de Pedagogias Descolonizadoras, 2., 2015. Campinas; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO, 2., 2015. Campinas. **Anais...** Campinas: GEPE-DISC, 2015.

SIMONIAN, Ligia T. L. Uma relação que se amplia: fotografia e ciências sobre e na Amazônia. In: KAHWAGE, Claudia; RUGGERI, Sandro. (Org.). **Imagem e pesquisa na Amazônia: ferramenta de compreensão da realidade**. Belém: Alves Gráfica e Editora, 2007.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. 422f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130980/332919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mar 2017.

O Trabalho como Exploração pelo Ponto de vista das Crianças da Comunidade Quilombolas de Abacatal

Maria Amoras¹

Introdução

A discussão proposta é parte de um estudo maior sobre a relação *infância & trabalho* na perspectiva de crianças das comunidades e povos tradicionais. O campo aqui apresentado teve início em 2010 com uma tese de doutoramento em Antropologia e durou até os meados da década, com novas investidas no presente. Faz referência à Comunidade Quilombola de Abacatal, situada no norte da Amazônia, no estado do Pará, na área metropolitana de Belém, originada durante a ocupação da Amazônia nos séculos XVIII e XIX, com a participação de homens e mulheres africanos escravizados e inseridos na organização da agricultura comercial (ACEVEDO MARIN; CASTRO, 2004).

A etnografia *sobre e com* as crianças possibilitou inferir que os processos de aprendizado e de socialização *no e para* o trabalho estavam inter-relacionados ao modo como *se tornam* trabalhador e abacataense, isto é, processos de construção identitária numa relação histórica de luta en-

1. Antropóloga, Docente do curso de Graduação e Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de estudos e pesquisas “Interfaces: relações étnico-raciais, gênero, geração e corpo em territórios amazônicos”.Email: samoras@ufpa.br

tre aqueles que categorizam como “os de dentro” e “os de fora”, há mais de três séculos.

Esses processos se dinamizam pelo lugar que as crianças ocupam na vida social de Abacatal, com a maneira como elas fazem e imaginam suas inserções nas relações produtivas e com o modo como se imaginam, no futuro, vivendo no território. O trabalho, característica autorreferente dos abacataenses, é interpretado pelas crianças como ajuda, mas que também, para elas, é trabalho. No entanto, nos seus entendimentos, nem sempre a ajuda está contida no trabalho e nem sempre a ajuda delas é considerada como tal pelos adultos, podendo, em algumas situações, constituir-se em trabalho como exploração.

As diferenças na percepção e na relação com o trabalho, segundo as diferentes faixas etárias infantis, revelam o processo pelo qual uma pessoa *se torna* adulta em termos de ser uma pessoa trabalhadora. Esse processo é acionado pelas incursões dos abacataenses nas suas relações internas e externas com o trabalho, as quais produzem sentidos ao trabalho no cotidiano infantil, em direção à constituição do trabalhador adulto. A reflexão aqui apresentada, portanto, problematiza o sentido do trabalho como exploração pelo ponto de vista das crianças, para compreender como elas se imaginam, enquanto adultas, vivendo do sustento do seu trabalho.

Para isso, neste texto, discuto a universalidade da categoria *trabalho infantil*, trazendo para o centro do debate alguns engessamentos da sua perspectiva universal para o entendimento de contextos diversos e, particularmente, Abacatal. Problemático o tema “criança e trabalho em espaços rurais”, pontuando alguns estudos realizados nos âmbitos da Sociologia e da Antropologia, no sentido de auxiliar a compreensão do tempo e do espaço desta etnografia.

A intenção, dessa maneira, perscruta a rede de sentidos e significados implicada na relação das crianças de contextos rurais quilombolas com o trabalho. Aventuro-me, assim, a levantar algumas questões que possam iluminar “falas” sobre aquilo que as crianças fazem, ou melhor, como, com quê, com quem, quando e onde ajudam / trabalham, a partir das categorias de entendimento das crianças.

A etnografia com e sobre as crianças

“Pesquisar é pescar!”. Esta foi a definição de um menino de cinco anos durante uma conversa com um grupo de crianças, da mesma idade, na escola de Abacatal, quando me apresentei para explicar o que pretendia fazer junto delas: pesquisar. A frase exclamada pelo menino chamou minha atenção e, imediatamente, pus-me a refletir sobre o que

o levou a fazer tal relação. O fato de a classe da educação infantil voltar-se à alfabetização das crianças e, naquele dia, eu haver presenciado a professora exercitar os sons silábicos associando-os a palavras do uso cotidiano, levou-me a presumir que o menino havia capturado o som da primeira sílaba da palavra pesquisar, por sua vez, desconhecida no vocabulário usual, e correlacionado ao da palavra pescar, conhecida pelo seu uso corrente na Comunidade.

Não confirmei essa hipótese e a conversa continuou. Expliquei que queria conhecê-las para saber o que faziam e como viviam as crianças em Abacatal. Por alguns minutos fiquei procurando argumentos que me fizessem ser entendida, a minha intenção era fazer-lhes compreender o que eu faria entre elas. Até que uma menina de cinco anos perguntou-me: “pesquisar é querer saber o que não sabe?”. Respondi que sim e que, por isso, fazia pesquisa. Naquele momento, senti-me mais confortada, parecia que começavam a entender as minhas pretensões.

A conversa seguia seu curso quando o menino novamente exclamou: “a gente também pesca sem saber que peixe vem!”. Esta segunda exclamação tem se juntado às muitas reflexões e aos aspectos teórico-metodológicos das minhas investidas junto às crianças, principalmente quanto à minha condição de adulta diante delas, no sentido de não incorrer nos autoritarismos das naturalizações das “verda-

des adultas” nas pesquisas que lhes dizem respeito. Assim, justifico o esforço metodológico para realizar a etnografia *sobre e com* as crianças, na perspectiva de um encontro *intergeracional*. Constituindo-se, deste modo, o desafio de ser adulta/pesquisadora e pretender dialogar com crianças (AMORAS; MENDONÇA, 2013), como também pretende Pires (2011).

Buscar, portanto, o ponto de vista das crianças, nas suas vozes, não significou apenas recorrer a um enfoque *nas* crianças, mas, sobretudo, ver o contexto sociocultural, espaço de elaboração do conhecimento, onde dinamizam e intercambiam experiências, *a partir* do ponto de vista de crianças, contudo, sem desconsiderar a participação dos adultos, tanto que se fizeram presentes do início ao fim da pesquisa.

A intenção foi a de avançar para estudos *sobre e com* crianças, evocados nas investigações de Toren (2004, 2006, 2010), Nunes (2003), Cohn (2002, 2005), Pires (2010, 2011), Corsaro (2005), Iturra (1994, 2002), Delgado (2007) e outros tanto quanto importantes. Nesses estudos, segundo Nunes (2003), determinados conceitos-chave e, aquela que constitui a metodologia recorrente na investigação antropológica, a *etnografia*, têm sido eleitos e usados para compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, bem como a diferença que reside na alteridade face aos adultos,

envolvendo modos particulares de interpretação, classificação e simbolização do mundo pelas crianças.

Justifico deste modo, com referência nesses estudos, a inserção desta investigação no campo de estudos da *antropologia social*, tomando, como já citados anteriormente, os estudos desenvolvidos no campo de uma Antropologia que – ao observar que as crianças, em diferentes idades, sustentam conceitos relativos ao mundo social – argumentam que a cognição é social e historicamente construída, daí a não passividade das crianças na recepção dos valores e atributos sociais. Assim, a infância é considerada como uma forma estrutural e as crianças como um povo de traços específicos.

Nesse sentido, vale ressaltar que nesses tempos de profundo obscurantismo e conservadorismo nas ciências sociais – impostos pelo mundo moderno/colonial, destituindo argumentos consolidados em defesa dos direitos e fragilizando identidades que muito lutaram contra os universalismos, como é o caso das crianças e, em particular, das crianças negras, as quais guardam a historicidade de um povo que, em terras colonizadas, teve a sua condição humana negada até o final do século passado –, essas são premissas que orientaram este texto a reafirmar o reconhecimento da agência das crianças e a abordagem da infância como construção social, pautada no questionamento do

universalismo da infância, no sentido de defender a sua historicidade, pluralidade, diversidade e diferenças.

Um posicionamento político que visa também libertar a criança quilombola do antropocentrismo eurocêntrico, branco, burguês, urbano, adultocêntrico e biologicista, ao inserir uma epistemologia própria da infância nos domínios do social (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002). Há duas décadas, Nunes (2003) já instigava o debate ao refletir que à criança já foi reconhecida sua condição de agente social, o que subentende que não só participa, mas que a sua participação também pode adicionar algo à vida social, transformando-a.

Esteve, portanto, implicado no trabalho de campo um aspecto fundamental, qual seja: a desnaturalização da ideia de dois mundos pautada na cisão entre adultos e crianças, sustentada pela concepção de criança vista como um ser frágil, incapaz, infantilizada e descontextualizada do seu entorno cultural; isto é, uma mudança na compreensão da socialização e do desenvolvimento humano, algo que muitas vezes incorre ao antropólogo nas suas investidas. Sendo, desse modo, parte desta cisão, uma visão distorcida das racionalidades da criança, provocadora de generalizações que induzem o modo de interpretar as experiências do engenho infantil.

As crianças nas “rodas de trabalho”

O início do trabalho de campo ficou marcado por essa primeira cena em que me deparei logo que cheguei a Abacatal, como descrevo: no alpendre de uma casa, havia uma “roda de trabalho”² para raspar mandioca, formada por uma mulher de mais ou menos 60 anos que se encontrava sentada em um banquinho de madeira; outra mulher, sentada em uma cadeira, que parecia ter entre 25 e 30 anos; e mais cinco crianças, todas sentadas no chão de terra batida que, ao redor dessas mulheres, formavam um círculo e pareciam ter entre dois e onze anos. A mulher mais velha era a avó das crianças e a mulher mais nova, filha dela, mãe de três daquelas crianças.

Um menino, de mais ou menos cinco anos, manuseava uma faquinha de serra sem ponta para afinar um graveto de galho de árvore, e outro, de sete anos, usava uma faca com ponta – aparentemente pouco amolada – para raspar a mandioca; digo deste modo porque sua mão envolvia mais da metade da lâmina, sobrando apenas a ponta da faca para o serviço, mas também era possível que já soubesse usá-la sem se cortar.

2. A “roda de trabalho” é uma identificação que fiz a partir do meu modo de olhar para aquelas pessoas que, em círculo, reuniam-se para trabalhar, assim como também as via em “rodas de conversa” para, como elas diziam, “só para bater papo”.

Aqui e ali, esses dois meninos travavam uma “confusão”, porque o mais novo pegou a faca do outro, depois porque este pegou o seu graveto. Empurravam-se, puxavam os cabelos um dos outros e arrancavam das mãos as ferramentas tomadas como suas. Em uma dessas “confusões”, o menino que afinava o graveto levantou-se para lançá-lo no fruto do jambeiro, fez várias tentativas e não o acertou. Ao desistir e retornar à roda de trabalho, sentou-se no lugar do outro menino que havia se levantado há poucos minutos para correr atrás de um macaco, que apareceu de repente no galho de uma árvore. E o “empurra-empurra” entre os meninos foi inevitável. Ative-me a observar as suas expressões faciais nesses momentos: franziam a testa expressando raiva, mas passavam a maior parte do tempo rindo, como se fosse uma brincadeira, um jogo.

Em todos esses momentos a avó chamava a atenção desses meninos falando alto e, ameaçando-os de “surra”, pedia para ficarem quietos. Eles a obedeciam voltando aos seus lugares. A “confusão”, então, cessava. A mãe reforçava os comandos da avó: “É assim mesmo, eles caçam confusão, brigam, brincam [risos], mas ajudam”, comentou, dirigindo-se a mim. Um menino e uma menina, esta ainda vestida com o uniforme da escola e com os cadernos e livros nas mãos, estavam sentados no chão, ao lado da avó. Aparentando ter entre nove e onze anos, ambos conversa-

vam sobre as atividades escolares: “tu já fez teu dever?”, perguntou a menina ao menino, e ele a ignorou.

Outro menino, de quatorze anos mais ou menos, sentado sobre uma mesa de madeira, apenas observava, prestava atenção na nossa conversa e ria da “confusão” dos dois meninos. Depois de um tempo, a menina levantou-se e disse: “já vou cuidar d’as minhas coisas”, mas ninguém lhe deu atenção, porém entendi a reação daquelas pessoas. Para mim, não pareceu ser uma desconsideração ao que anunciava, mas seria algo que estava na rotina da vida doméstica.

A menininha de dois anos, com uma colherzinha de alumínio tentava raspar um pequeno tubérculo de mandioca, escolhido por ela entre os menores espalhados sobre os maiores despejados no centro daquela roda de pessoas que ali trabalhavam. E, quando sua mãe viu que eu observava os movimentos da menina, disse-me: “ela tá só brincando! [risos]”. A menina virou-se para mim e exclamou: “tô rapando!”. Para a mãe, a menina estava só brincando, mas observei que a “mandioquinha” mal raspada somou-se às demais que enchiam uma caixa plástica, que dali sairia para a “casa de farinha” para se transformar em seus derivados: farinha d’água, farinha de tapioca, goma de tapioca e tucupi.

Mas, pela exclamação da menina, entendi que queria me dizer que também estava trabalhando (ou brincando de trabalhar? Ou as duas coisas?). Observando a menininha, a “confusão” dos meninos e o comentário da mãe, parei para pensar no fato de as crianças não separarem a brincadeira do trabalho e, ali, pareciam criar um espaço para as duas coisas, que presumi, naquele momento, como fazendo parte de um processo de trabalho que reúne socialização, aprendizado e ludicidade.

Um dos meninos, de mais ou menos sete anos, de cabeça baixa, raspando uma mandioca, aguça mais ainda os meus pensamentos ao me perguntar se eu tinha filhos. Respondi que sim, duas filhas, uma com nove anos e outra com doze. Em seguida, ele levantou a cabeça, olhou-me firme e disse: “essa de nove já dá prá te ajudar, essa de doze pode mais”. As mulheres riram do menino demonstrando concordância com o que acabara de dizer.

Nesse momento, milhares de perguntas passaram em minha mente: “ajudar” e “crescer”, como estavam inter-relacionados em Abacatal? O que o menino achava que ele, as outras crianças e os adultos estavam fazendo? Que importância teria aquela atividade para as crianças e os adultos? “Ajudar” seria diferente de “trabalhar”? Que “coisas” a menina dizia que eram suas, ou que “coisas para fazer” são das crianças, ou, o que é permitido que façam? Por que

o trabalho escolar é um “dever”? Estas perguntas, induzidas pela inferência do menino, levaram-me a supor que, em Abacatal, as crianças estavam inseridas nas relações de trabalho, ou melhor, participando ativamente da dinamização da produção e reprodução do seu grupo social.

Ainda imersa nessas interrogações e tentativas de suposições, a avó despertou-me dessa avalanche de perguntas, chamando minha atenção ao apontar para os dois meninos maiores que estavam somente a observar:

Olhe, esse pequeno aí cria galinha e vende, ele gosta, inventou isso agora [risos] e, esse maior, o Alyssum, já tem uma roça, vende a mandioca prá mãe dele. Ela faz farinha e vende na feira... Eu sou assim, eles sabem: tenho que trabalhar todo dia. O dia que eu não trabalho eu adoço. O meu corpo dói, não sei o que é preguiça.³

A mulher, enquanto falava, contorcia os músculos da face querendo expressar como ficava o seu corpo quando sentia a dor pela falta do trabalho. Nesse momento fui consumida por um estranhamento: como um garoto de tão pouca idade já tinha uma roça e vendia a produção?

3. Em outra conversa, durante o trabalho de campo, este mesmo comentário foi feito por mais duas mulheres que trabalham na roça, uma de quarenta e outra de sessenta anos, e um homem de 25 anos disse-me: “quando eu não trabalho meu músculo fica parece assim que endurecido, não aguento ficar sem trabalhar um dia. Quando adoço, fico doido prá voltar a trabalhar, não sei ficar parado, tenho que trabalhar todo dia.”.

Como também o outro, de corpinho franzino, criava galinhas para vender e fazia isso por gosto? Por que um corpo doía quando não trabalhava? De que tipo de trabalho aquele corpo sentia falta? Pus-me, assim, a problematizar a *dor* dessa mulher como uma categoria nativa e uma construção social ⁴, que me parecia expressar uma teia de significados que emprestava sentidos à vida em Abacatal e ao trabalho na vida das crianças.

Dados muito significativos estavam postos: a *dor* da mulher provocada pela ausência do trabalho diário – expressada na frente das crianças como um orgulho de ser “trabalhadora”, devido ainda sentir que possuía um corpo disposto ao trabalho, sendo uma oposição a ser “preguiçosa” – levou-me a presumir como uma ética a ser ensinada. Quando o menino me disse que as minhas filhas “já davam para me ajudar”, supus que fazia menção ao modo como percebia o crescimento físico e moral das crianças na relação com a organização das atividades domésticas, o que me pareceu estar pautado na solidariedade, nas obrigações diárias e numa certa subjetividade de sentir-se útil / ativo nas relações produtivas e na organização social naquele lugar.

4. Como estudou Diana Antonaz em sua tese de doutorado (ANTONAZ, 2001), intitulada “A dor e o sentido da vida: a ‘nova doença’ das telefonistas do Rio de Janeiro”, onde situa sua análise a partir da hipótese de que a *dor* é um fato social.

Essas observações da “roda de trabalho” aconteceram por diversas vezes e se juntaram a todas as outras observações nos espaços onde o trabalho acontecia e que me foram permitidos observar: na casa de farinha, nas roças, nos quintais, nas casas, no rio, na igreja, na escola, na associação dos moradores, na feira. Os resultados da pesquisa dialogam com a ideia de que o trabalho é um dado em Abacatal e ser trabalhador é uma regra moral a ser seguida, um aprendizado que começa, desde a mais tenra idade, na família e em suas relações cotidianas ⁵. Apesar disso, as crianças não deixam de questionar tais princípios quando percebem o trabalho como exploração, isto é, quando causa danos ao corpo, quando fere a moral e a ética do respeito pelo outro, ou, em outras palavras, quando as relações de poder são desiguais. É, quanto a esse aspecto, ou seja, do

5. Parto da compreensão de Heller (2004, p. 17), para quem: “A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. [...] Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias e ideologias. [...] São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercambio e a purificação”. Partilho este entendimento de Heller com Certeau (2012, p. 31), quando este enfatiza que: “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

trabalho como exploração sob o ponto de vista das crianças, que me proponho a discutir neste artigo.

Quando a criança faz trabalho de adulto não é mais criança

Em Abacatal, criança e trabalho não se desvinculam, estão intimamente ligados e relacionados, contudo, quando mencionamos esse par, as crianças sempre observam que “ser criança é não fazer trabalho de adulto”, então, para elas, existe o trabalho de criança e o trabalho de adulto. E, ambos, diferenciam-se entre homens e mulheres, como explica a menina Bromélia:

Por exemplo, tinha uma menina, desde muito pequena, que a mãe colocava ela para fazer trabalho pesado: carregar e rachar lenha para encher o forno de carvão. Isso é trabalho de adulto e de homem, viu? E é muito difícil vê uma mulher fazer isso. Mas, isso aconteceu porque a mãe da menina só queria ter filho homem e tratava ela como um menino, aliás, como um homem. Pelo fato de a menina ser uma mulher, não podia trabalhar assim.

O trabalho entre as crianças está relacionado a tudo que diz respeito às necessidades diárias da organização da vida doméstica e a do grupo ampliado: a comunidade. Sendo, desse modo, aqui tratado, como uma categoria êmica e não teórico-acadêmica. A pesquisa constatou que existe um tra-

balho próprio das crianças, da mesma maneira que elas denominam como o “cuidar da’s minhas coisas”, no âmbito da vida doméstica, mas que deve ser (ou pensam que está sendo?) na medida de seu desenvolvimento, caso contrário, como observou Bromélia, não é mais uma criança.

O modo como a criança vê o seu trabalho possibilita compreender os sentidos do *ser criança* em Abacatal e o modo como querem ser percebidas, pois, tal como os adultos, querem se afirmar nesse lugar: “eu brinco muito, mas vou trabalhando também. Levo horas capinando o terreiro, porque também tô brincando, sou criança, né?!”, observou Lesser. A percepção desses sentidos é mobilizada pelas crianças para identificar, assim como Bromélia, o trabalho delas e dos adultos na medida das possibilidades e da condição de cada um: de gênero, física e geracional.

O trabalho pesado e forçado da criança também é percebido e contestado pela maioria dos adultos. Sempre que procurei conversar com as crianças e com os adultos sobre o tema do “trabalho infantil”, ou seja, sobre a sua lógica da “exploração”, reportavam-se logo ao caso de uma família onde as crianças, meninos e meninas, trabalhavam incansavelmente na feitura do carvão a ponto de prejudicar a frequência e o desempenho escolar delas. Observavam que essa condição de trabalho das crianças foi uma imposição

do pai, tanto que logo após a sua morte a mãe não permitiu mais que trabalhassem no forno.

O entendimento de alguns pais sobre este caso foi de que o pai dessas crianças, desde muito pequeno, só conheceu esta lógica de trabalho. Segundo os adultos, para as políticas públicas que atuam em Abacatal, Conselhos da Criança e do Adolescente e Bolsa Família, as crianças não podem trabalhar e identificam tudo que elas fazem como *trabalho infantil*. No entanto, esses órgãos sofrem a crítica dos pais das crianças, porque entendem que a criação dos filhos cabe a eles, porque sabem discernir o que é bom e o que é ruim, como contestou a mãe de Bromélia:

[...] também fomos crianças e sabemos o que é trabalho pesado, quero ver se o conselho tutelar dá conta de criar os nossos filhos, quero ver se aguenta as dificuldades, quem se consome para criar eles somos nós e ninguém de fora tem o direito de dizer como a gente deve fazer, contesta uma mãe.

Com base em Sarti (1996), compreendo que o trabalho das crianças abacataenses, concebido a partir dessa lógica familiar, constitui-se em instrumento que viabiliza o projeto familiar e não individual, embora esta atividade seja realizada individualmente ⁶. O trabalho faz parte do ser

⁶ “A associação do trabalho com o mundo da ordem, tornando-o fonte de superioridade moral, leva também à valorização do trabalho dos filhos. Como o do

criança em Abacatal e em outros contextos desta parte da região amazônica, assim como encontramos nos estudos de Motta-Maués (1993), realizados em 1977, Wagley (1977) e em outros mais distantes no tempo e no espaço, como, por exemplo, nos estudos clássicos de Malinowski (1976) e de Margareth Mead (1961). No entanto, a análise do modo pelo qual as crianças se relacionam com o trabalho exige a problematização do ser criança e trabalhar em contextos específicos, como Alyssum, um menino que possuía uma roça, possibilitou-me refletir.

O menino e sua roça

Em Abacatal, a sexta-feira é dia de encerrar o trabalho semanal na “Casa de Farinha” que começa na segunda. Um grupo composto por várias famílias se reúne para finalizar o preparo dos derivados da mandioca: farinha, tucupi e goma de tapioca. Produtos que serão vendidos no centro urbano de Ananindeua-PA, precisamente na feira do agricultor rural, aos sábados pela manhã. A maioria das famílias que trabalha na casa de farinha apenas compra a mandioca de outros grupos de famílias, que fazem somente o

homem e da mulher, o trabalho dos filhos faz parte do compromisso moral entre as pessoas na família” (SARTI, 1996, p. 103).

cultivo. Mas, Alyssum quebrou esta regra. Ele era um menino que tinha uma *roça* de mandioca e vendia a produção para sua mãe. Naquele dia, levou-me para conhecer a Casa de Farinha.

Encontravam-se no barracão, entre outros parentes, sua mãe e seus irmãos menores, todos enchendo sacos com goma de tapioca. Ao final da tarde, quando sua mãe terminava de ensacar os últimos quilos de goma, dois cabos eleitorais da cidade abordaram-na a fim de convencê-la a pedir os votos dos moradores para uma candidata à deputada estadual. A mulher, enfaticamente, dizia: “o pessoal daqui não acredita mais nos políticos, porque na época da política eles prometem cumprir nossas reivindicações e, depois, terminado a política, somem. Por isso mesmo, não tenho cara prá isso”. Ainda assim, os homens não desistiram e ofereceram um carro que a conduziria até a reunião com a candidata e pediram-lhe, ao pé do ouvido, que levasse um litro de tucupi, um saco de goma de tapioca e um pouco de farinha para presentear a candidata. “Se é só pra conversar eu vou”, disse a mulher.

Todos que ali estavam, sutilmente, prestavam atenção na conversa e nada diziam, mas Alyssum, em tom aborrecido, quanto ao pedido do homem, comentou comigo baixinho: “Eles não sabem quanto custa fazer um saco de farinha!”. Em silêncio, questionei: e quanto custaria para esse

menino fazer um saco de farinha? Que experiências com o trabalho da roça um menino de 13 (treze anos) vivenciava a ponto de manifestar-se com tanta veemência?

Na busca dessas respostas, passei a observar o seu cotidiano, os lugares que frequentava: pela manhã, estava na escola; à tarde, trabalhava na sua roça em companhia da avó. Em uma das nossas conversas, comentou:

Venho pra roça com minha mãe [a avó] desde os oito anos, depois com uns onze, com doze eu já tinha uma roça, mas, assim, bem pequena, porque eu era menor e não dava conta, agora já tenho uma de vinte metros quadrado, também, né, já estou maior [risos], mas a mãe [a avó] continua vindo comigo.

Sua avó também fazia menção a essa parceria:

Veja, estou ajudando muito esse menino. Vou todo dia na roça, porque não posso deixar ele sozinho, é só um menino. Com o pouco que ele ganha, compra umas roupinha e me ajuda com as coisa. Mas, eu prefiro que ele aprenda a ter responsabilidade por meio da roça, tenho muito medo dele se envolver com o que não deve quando vai prá fora.

Entre necessidades, cuidados e proteção, Alyssum foi se percebendo desde bem pequeno, criando condições para a sua sobrevivência e participando da dinamização da vida

em Abacatal pelo trabalho, porém, o meu olhar adultocêntrico me fez vê-lo como um adulto até entender o que se passava na sua relação com o trabalho da roça, o território e a avó. Nas minhas naturalizações, as crianças e os jovens das comunidades rurais apenas ajudavam os mais velhos na agricultura, no entanto, em Abacatal, via o mais velho se colocar como ajudante de um menino de pouca idade. Alyssum lembrou que, aos onze anos de idade, quando começou a possuir uma roça, sabia que a terra era da avó, pois ainda faltava muito para ser um adulto, mas ele dizia que a imaginava como sendo totalmente sua, porque a terra é herança e é coletiva em Abacatal, o lote familiar não pode ser vendido e nem transferido.

Alyssum, embora não compreendesse as mediações dos conflitos políticos externos que envolviam a luta dos abacataenses para permanecer e cultivar a terra, tradicionalmente ocupada, tinha pleno entendimento da não valorização do trabalho secular que realizavam por aqueles que denominavam como sendo “os de fora”, quando questionou: “Eles não sabem quanto custa fazer um saco de farinha!”. Reflexão que lhe possibilitava observar o mundo adulto e posicionar-se (ITURRA, 2002, p. 135). Muito deveria custar fazer um saco de farinha em um lugar de enraizamento agrícola, onde o trabalho rural é ensinado pela geração mais velha como uma atividade que exige esforço

físico, saber, tempo, dedicação e organização, mas que é realizado sem os incentivos governamentais e a terra submetida às constantes ameaças dos grandes empreendimentos imobiliários e de exploração de minérios no seu entorno, que enfraquecem o solo e destroem o rio que corta a comunidade.

Devido à falta de políticas de incentivo ao trabalho agrícola e às ameaças externas, têm conduzido os homens adultos de Abacatal a se envolverem com o trabalho precário na cidade, assim como os jovens têm se envolvido, porque também, assim como os jovens “de fora”, desejam comprar os objetos da moda e frequentar os espaços de lazer na cidade. Aos 17 anos, Alyssum deixou o trabalho da roça, passou a estudar no turno da noite, em uma escola da cidade, em decorrência de ter sido contratado como aprendiz em uma empresa fornecedora de grama para condomínios habitacionais, localizados nas áreas de expansão urbana em Ananindeua. O pagamento por esse serviço sempre ocorria com atrasos e irregularidades no valor. Quando completou 18 anos, por não possuir carteira de identidade e de trabalho, continuou recebendo o mesmo salário de aprendiz, repetindo-se os atrasos e as irregularidades.

Orientado pelos pais e a avó, retornou ao trabalho de produção dos derivados da mandioca e do carvão junto à família. Não demorou muito, conseguiu um emprego na

construção civil, em um condomínio de apartamentos que estava sendo construído na estrada do Abacatal pelo programa de construção de casas populares “Minha Casa Minha Vida”, do Governo Federal. Assim, muitos meninos que vão chegando à maioridade são inseridos nesses postos de trabalho e, do mesmo modo, enfrentam uma série de dificuldades relacionadas ao autoritarismo, trabalho pesado, demora de pagamento, alimentação de péssima qualidade e desistências da escola. Em uma conversa demorada, Alyssum discorreu sobre a sua relação com esse tipo de trabalho:

Lá é muita humilhação! O encarregado fica o tempo todo jogando na nossa cara que estamos tendo uma oportunidade que muitos não têm. Mas, isso é prá fazer a gente aceitar as ordem dele. Lá tem muita gente mandando, é um bando de puxa saco e gente caguetando os outros. Os que mandam querem ser um melhor do que os outros. Querem mostrar serviço pro responsável da obra e ganhar vantagem, aí, não param de mandar a gente fazer as coisa. E aí... trabalha direto. Não acostumei com isso, com aqueles homens tudo mandando, ninguém sabe quem manda mais, sem falar na comida que é ruim demais, o feijão e o arroz é duro, nem se compara com a daqui de casa. Lá é muito carregado e querem brigar só com os moleques, comigo e outros que tinham lá. Ficam só na humilhação com a gente, dizendo: – Não quer trabalhar? Vai embora prá tua casa. Quando o homem

disse “vai embora”, eu já peguei a bicicleta e vim embora. Eu tava lá, aí, uma hora tava muito cansado e me acoquei, aí, me levou prá sala dele e falou um monte de coisa prá mim, aí, eu falei prá ele assim: eu tava só acochado, não sou cavalo prá descansar em pé! Aí, ele disse: ‘vai prá tua casa’. Achou que eu respondi prá ele. E respondi mesmo, não quis nem saber. Esse foi o motivo de me mandar embora prá casa, da minha demissão. Ora, o cara veio querer me humilhar, não fiquei calado. Eles pensam que o cara tá na pior prá ficar sendo humilhado toda hora, não é assim não. Eu falei prá ele: Ei! Oh! Não dependendo disso aqui não, viu? Sei me virar, meu irmão. E foi por isso... aqui eu trabalho a hora que eu quero, não tenho patrão, faço roça com a mamãe [sua avó], faço meu carvão, consigo me manter, tenho o que eu quero. Passo uma semana andando com meu curió e, depois, na outra, trabalho direto, depois paro, e volto de novo. Aquele trabalho não dá prá mim não. [...] aqui posso parar na hora certa, mas lá era muito peso, muito cansaço e não vou trabalhar prá me matar. Trabalhava com laje de cento e poucas vigas, põe peso nisso! E tinha que subir as escadas, andar por andar. Pior de tudo que era o tempo todo na pressão, não podia parar prá descansar. Eles, os encarregado, ficavam o tempo todo chamando: ‘Bora sair daí, vamo prá lí’. Tudo prá não vê o cara parado. Muitos daqueles uns lá que aceita essa pressão uso droga prá aguentar, prá ter força... [pausa, silêncio] Eu podia até me acostumar com o peso sem ter que usar a droga, mas não com aquela humilhação... isso nunca!

A narrativa de Alyssum me fez refletir acerca de um comentário que é muito comum em Abacatal: “os homens abacataenses não se acostumam com o trabalho ‘de fora’ porque é pesado e tem patrão”. A recusa e a não adaptação a esse trabalho pelo menino, são justificadas pelo limite de sua resistência física, mas também, principalmente, pela defesa da honra. Nesse sentido, a dor que esse tipo de trabalho provoca no seu corpo não é a mesma sentida por Dona Violeta, sua avó, que se orgulha de trabalhar na terra herdada. Está implicada, portanto, uma *ética*, como reflete Lévinas (2010): que não se deixa dissolver na totalidade. São condicionamentos associados às condições específicas ao modo de existir em Abacatal, no tempo pretérito e no tempo presente, que produzem um *habitus*, sob “princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo” (BOURDIEU, 2009 p. 87). Assim, entendem que o trabalho não pode ser humilhante.

O trabalho não pode ser humilhante

Em Abacatal é uma humilhação ser chamado de “carente” e/ou de “pobre”. Mesmo aquele que eventualmente esteja passando por dificuldades financeiras, não aceita ser

assim considerado. Também não admite que outros, que se considerem estar em melhores condições, sintam-se “acima” dele. Dessa maneira, isso é motivo de muitas desavenças entre os abacataenses. Por isso, não toleram políticas assistencialistas de doação de roupas e de outros objetos usados. Para eles, o “carente” e o “pobre” dessas filantropias são tratados como “coitados”, “fracos”, “precisados”, “pessoas sem iniciativa e sem valor”.

Muitos entendem que pessoas que ficam ricas sem ser pelo próprio trabalho não merecem respeito, como comentou a menina Rosa, oito anos: “eu vou ser rica, mas só se for pelo trabalho”. Sempre que pedia para as crianças me descreverem uma pessoa rica, assinalavam características de uma pessoa má, esnobe, exibicionista e que possuía muitos empregados. A ideia de “rico” entre as crianças está relacionada à imagem de uma pessoa que não trabalha, porque tem muito dinheiro, que vive da exploração do trabalho das outras pessoas e do gasto exagerado. Enquanto que a ideia de “pobre”, que também não é a mesma dessas políticas identificadas pelos abacataenses, é aquela que, talvez, expresse como gostariam de serem vistos, ou como as crianças pensam que se tornarão, conforme expressou Angélica, oito anos, durante a brincadeira de gravação de um vídeo, que propus a ela.

Nessa brincadeira, a menina representou o papel de uma pessoa que fazia um programa de televisão e se transformava em quatro personagens mulheres para explicar o modo como percebia a diferença entre o “rico” e o “pobre”. Fiz muito esforço para conseguir traduzir a densidade das expressões que Angélica imprimiu em sua narrativa, contudo, algumas aproximações foram feitas. Para tentar garantir ao leitor pelo menos um pouco da sua desenvoltura, oriento-o a ler o texto abaixo, tentando visualizar um tipo de comportamento para cada personagem: 1 – *A patroa* (adulta/rica): imprime um tom de voz grave, apressado e esnobe; demonstra exibicionismo com as mãos que não param de gesticular; 2 – *A empregada* (adulta/pobre): concentra o olhar focado para o chão e para os lados; o tom de voz é baixo e demonstra subserviência; 3 – *A mãe* (adulta/pobre): o tom de voz é compassado, o olhar fixo para frente, demonstra firmeza e suas mãos sempre cruzadas sobre o peito; 4 – *A filha* (criança/pobre): o tom de voz é grave e exprime rebeldia. Dado o sinal de gravação, Angélica começa:

Eu moro no Abacatal, vou falar hoje qual é a diferença de ser rico e de ser pobre. Ser rica é ter uma limusine, é ter empregada, é ter uma casa de luxo, é falar assim:

A PATROA E A EMPREGADA

A patroa: Emprega...

(Angélica: aí, toca a campainha... [imita com as mãos o toque da campainha]).

A patroa: Empregada, tá tocando a porta, vá atender!

(Angélica: Aí, a empregada vai atender... tem que ser escrava da... da madame. Ser rico é... Ter uma casa de escada. É dizer assim... [segue com a fala da patroa])

A patroa: Empregada, empregada, já tá pronto o jantar?!

A empregada: Não senhora, ainda tamos fazendo.

(Angélica: Aí, responde a empregada).

A patroa: Então eu vou sair rápido. Chame o... [pausa] avise o motorista que ele vai... prá ele tirar o carro da garagem, prá ele, prá ... me levar lá no apartamento da minha amiga.

(Angélica: Tim, tim! [imita o som de uma campainha]).

A patroa: Oi, minha amiga!

A amiga da patroa: Oi, tudo bem?

(Angélica: De volta para casa, a minha amiga vem me visitar agora no meu apartamento).

A patroa: Desculpe ter essa bagunça assim, é por cause que... é que a empregada ainda tá arrumando. Sabe por quê? Por cause que vou me mudar prá minha casa de luxo que eu comprei de duzentos mil dólares. Eu vou comprar minha limusine hoje, por isso tô arrumando minhas coisas, aí, vou lá no negócio de limusine, vou comprar minhas coisas, depois vou numa loja é... fazer

compras, vou comprar um casaco de couro, depois vou no salão prás moças fazer minha unha, cortar tudo bonitinho, depois vou na coisa que costura vestido, vou dizer assim: – Ah... vai ter um baile de máscara! (ela vai coisar meu vestido, por isso vou ligar pra ela, prá ela ir lá na minha casa e me medir e prá dizer tudo que eu quero dizer): - Olha, quero uma vestido de vinte naú-das prá mim parecer a mais bonita daquela festa, viu?! [pausa].

A MÃE E A FILHA

(Angélica: E agora vou falar sobre o que é ser pobre).

A mãe: Ser pobre é sustentar seus filhos, é ter uma casa... que fizeram prá você, não é ter uma casa de rico com empregada, não. Não é isso. Ser pobre... é... ter aquela casa que fizeram prá você. É... trabalhar prá sustentar seus filhos, prá fazer tudo, tudo, prá fazer o impossível e o não impossível prá ter uma casa. É... botar seus filhos na escola. É... deixar seus filhos não-doentes prá eles não ficarem faltando aula prá não cortarem a minha “bolsa família”. Não, eu quero que os meus filhos vão prá escola. Quero sustentar eles do meu dinheiro e não do bolso de outra pessoa rica, não. Eu não quero ganhar o sustento de uma pessoa rica. Quero sustentar meus filhos como eu mesma, por cause se eu aceitar vai ser uma vergonha prá mim e prá minha comunidade. E... eu já falei tudo que eu precisava... e de ser pobre é por cause que não tem diferença ...

A filha: Mamãe, porque eu tô morando aqui nessa casa e as minhas primas, e as minhas amigas estão morando

numa casa de luxo, numa casa de escada? Mamãe, eu quero ser igual elas!

A mãe: Não filha, você vai ser sustentada pelo meu bolso, você vai ser botada na escola por mim.

(Angélica: [Pausa] Eu moro no Abacatal...).

A personagem da mulher/adulta/rica, a patroa, provavelmente, Angélica a identificou entre pessoas “de fora”, entre também as personagens de novelas que assiste na TV e as de “carne e osso” conhecidas por muitas mulheres de Abacatal que estão inseridas no trabalho doméstico na cidade. Enquanto a mulher pobre está nas suas referências das mulheres “de dentro”, sendo, inclusive, das que compõem seu núcleo familiar, pois a personagem da mãe me pareceu que estava muito próxima a Angélica, nas figuras de sua mãe e sua tia. A menina vive em uma família com chefia feminina e conhece muito bem tudo o que essas mulheres fazem para superar as dificuldades financeiras, o que também não deixa de ser uma imaginação de si quando for adulta e mãe. Compreendo essas ideias das crianças como focadas no *self*, como discute Toren (2010).

É possível identificar conotações de um reconhecimento de outros e suas diferentes situações. É interessante, neste sentido, que a menina se imaginou como uma pessoa tal como se espera que se torne um abacataense: aquele que

não envergonha a si e nem a comunidade e que deve viver do seu trabalho, “do seu bolso”, primando pela honra e pela recusa à exploração. Em dezesseis redações, onde as crianças escreveram sobre o que pensavam acerca do trabalho, todas expressaram a ideia de que “trabalhador é a pessoa que ganha o seu próprio dinheiro para se sustentar”.

A contestação ao trabalho como opressão, tal como expressaram Alyssum e Angélica, reafirma princípios na maneira como as crianças se tornam o que são. E, nesse processo, experiências são acumuladas, interiorizadas e incorporadas, sendo acionadas tanto em momentos de estabilidade, como reelaboradas e reconduzidas em momentos de crise. Um *habitus* que nos permite compreender, portanto, por que um camponês pode continuar se vendo como um deles mesmo quando já não tem a capacidade de se comportar como um camponês (BOURDIEU; SAYAD, 1964).

O “presente etnográfico” e um objeto de estudo socioantropológico

Na busca de uma literatura que pudesse dialogar com o “presente etnográfico” desta pesquisa, observei que pouco se tem produzido acerca do *trabalho das crianças* como objeto socioantropológico, no sentido de uma problemati-

zação da constituição histórica da categoria *trabalho infantil*, com vistas à compreensão de seus significados e sentidos para olhar diferenças em contextos de sociedades complexas. Enquanto problema social, o *trabalho infantil* destina-se às crianças das camadas populares que, por sua vez, são classificadas a partir de uma ideia de pobreza, pautada na ausência de capital econômico.

Perspectivas eurocêtricas consensuaram que as crianças vítimas do trabalho infantil são “filhas” da Revolução Industrial e dos desdobramentos do capitalismo nos dias atuais, contudo, não consideraram que a exploração do trabalho das crianças, junto com seus pais africanos e ameríndios escravizados, está presente neste lado do Atlântico desde os tempos coloniais, antes mesmo das crianças inglesas irem para o chão das fábricas. A maioria dos estudos também não consegue avançar na discussão de uma compreensão acerca da participação da criança na manutenção da vida produtiva do seu grupo em comunidades tradicionais e a da exploração do trabalho que alimenta e sustenta o capitalismo. A universalidade da categoria generaliza e compreende que os grupos populares e os dos povos tradicionais de contextos rurais inserem as crianças nas relações de trabalho unicamente para resistir à pobreza, isto é, uma “estratégia de sobrevivência”, ou para reproduzir valores

de um *ethos* primitivo no sentido de atrasados, como foi interpretado o “estado de selvageria”.

Em hipótese alguma esses questionamentos são para dizer que a Lei de proibição do trabalho infantil é equivocada; ao contrário, nossa sociedade, e grande parte de outras espalhadas neste planeta, tem dívidas seculares com as crianças, como mostram os inúmeros dados produzidos pelos órgãos de fiscalização e controle, comprometidos com o combate à exploração das crianças deste mundo. Uma vasta produção de filmes, vídeos e documentários dão testemunho da dura realidade imposta às crianças pela exploração do trabalho ao longo da história, da mais antiga a mais recente, tal como mostraram, entre outros, Marx (1998), Thompson (1987), Alvim (1985, 1992, 2005), Alvim e Valadares (1988), Nogueira (1990), Del Priore (2004), Motta-Maués (2008, 2012), Martins (1993), Marques (2001), Venâncio (1999), Marcilio (2005), Marin (2005), Silva (2003), Atuniassi (1983), Rizzini (1993, 1995), Stropassolas (2012) e Schneider (2005).

Sem nunca perder de vista essas referências, este estudo buscou uma reflexão socioantropológica dessa temática em um lugar particular, a Comunidade Quilombola de Abacatal. Para isso, em acordo com Alvim (1992, p. 01), ateve-se, entre outros aspectos que se evidenciaram na etnografia, a compreender a lógica da economia familiar que, como bem

observou a autora: “muitas vezes não é percebida, seja por aqueles que condenam esta forma de trabalho, seja para os que sejam tolerantes com o mesmo [...] as crianças que trabalham, elas o fazem em diferentes contextos [...]”. Como também refletiu Ponte (2006, p. 135) em sua “Análise Antropológica da socialização das crianças no contexto social das famílias no trajeto do lixo no Aurá”, para quem:

[...] o trabalho é uma questão cultural, pertence a ordem das representações do que é ser família”, pois ele, segundo a autora, pode reproduzir “as relações com o espaço doméstico, com a organização dos papéis do que é ser homem e do que é ser mulher. [...] Muito mais do que isso, ele traduz as representações do que é ser criança para essas famílias. Pois diante da realidade de suas próprias vidas e das impossibilidades de inseri-las naquilo que prevê os estatutos, as legislações. [...] essas famílias procuram meios de socializar e educar suas crianças a partir do que tem sentido para elas e das reduzidas expectativas de futuro (PONTE, 2006, p. 135).

Trata-se, assim, de uma compreensão que exige a superação de análises superficiais e deterministas. Para isso, como também observou Alvim (1992, p. 01):

É preciso não rotular e endereçar culpas às famílias e nem ignorar os diversos processos de transformação do campo que levaram à transformação do trabalho infantil no interior da família e a uma diversidade de explo-

ração cuja lógica não se insere naquela da reprodução familiar camponesa.

São desconsideradas, portanto, nas análises que não levam em consideração a lógica da economia familiar, as reflexões socioantropológicas acerca dos sistemas de dominação e seus mecanismos de produção e reprodução da pobreza, assim como estudos antropológicos que mostram as condições e o significado de pobreza como não sendo iguais para todos os grupos humanos, e que desconhecem as escolhas e quaisquer formas de luta e oposição dos grupos sociais ao mercado e ao Estado. E, devido à criança não ser concebida como agente social, ignoram o fato de ela ser protagonista da história do seu grupo. Neste sentido, a criança, ser ontológico, também constrói suas próprias lógicas de autorrealização e nos dão as pistas para pensarmos o trabalho liberto da exploração, como Alyssum e Angélica nos convidam a refletir⁷.

7. A ideia de que as crianças também pensam no trabalho como autorrealização está sendo refletida neste estudo com base na interpretação de Fromm (1983, p. 36): “O trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse processo de atividade genuína, o homem desenvolve a si mesmo, torna-se ele próprio; o trabalho não é só um meio para um fim – o produto –, mas um fim em si mesmo, a expressão significativa da energia humana; por isso, pode-se gostar do trabalho”, ou seja, o trabalho como autorrealização é uma oposição ao trabalho como exploração.

Schneider (2005) apresenta alguns argumentos de natureza sociológica acerca da problemática do trabalho infantil que é exercido em unidades de agricultores familiares. A questão central, para o autor, consiste em buscar referências de natureza teórica que podem ser importantes para melhor compreender porque razão o trabalho das crianças deve ser interpretado de modo diferenciado quando o local de exercício e as condições sociais forem aquelas que caracterizam a agricultura familiar. Para ele, em primeiro lugar é preciso compreender o significado daquilo que se define por agricultura familiar⁸, o que “implica em uma forma de uso dos fatores de produção terra, trabalho e capital cujo

8. “A agricultura familiar consiste em uma forma social que envolve unidades (estabelecimentos agropecuários) que compreendem a posse ou propriedade de uma parcela de terra (geralmente de tamanho pequeno) em que trabalha um grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco e consanguinidade (podendo também haver membros que não possui estes vínculos), produzindo, ao mesmo tempo, para garantir a autosuficiência alimentar (autoconsumo) e a obtenção de excedentes destinados às trocas e/ou aos mercados. Esta forma social de produzir e trabalhar interage com o contexto ou ambiente em que estiver inserida (também chamado de territórios) através de relações mercantis, econômicas, culturais, políticas, entre outras. A agricultura familiar não é uma forma social de trabalho e produção cuja existência e reprodução está isolada da dinâmica mais geral da sociedade em que estiver inserida. Ao contrário, o que diferencia a forma social denominada agricultura familiar das formas sociais que lhe antecederam (notadamente, o campesinato, a agricultura colonial, tradicional e outras denominações utilizadas no Brasil e em outros países) é justamente sua capacidade e necessidade de interagir e integrar-se aos contextos sócio-econômicos em que estiver operando. Com base nesta definição, por exemplo, o fato de agricultores familiares contratarem força de trabalho ou mesmo trabalharem em atividades não-agrícolas (no meio rural ou fora dele, o que caracteriza a pluriatividade) não os descaracteriza como tal, desde que mantenham os traços essenciais acima definidos” (SCHNEIDER, 2005, p. 04).

comando e organização é dado pela própria família” (SCHNEIDER, 2005, p. 04), sem desconsiderar suas interações sociais, econômicas, culturais com a sociedade mais ampla. Portanto, “a identidade e a definição da agricultura familiar assenta-se nas relações de trabalho familiares que lhes emprestam sentido e significado” (SCHNEIDER, 2005, p. 04).

As discussões sobre o trabalho na agricultura, lembradas por Schneider, encontram-se em Marx, Karl Kaustky e Alexander Chayanov, e em autores mais contemporâneos como Eric Wolf, Henry Mendras, além dos que atualmente vêm atualizando este tema como Hugues Lamarche, Harriet Friedmann e, aqui no Brasil, José de Souza Martins e Afrânio Raul Garcia Jr.. A despeito desses autores adotarem perspectivas teóricas distintas, como também observa Schneider (2005), para analisar as relações sociais no meio rural, comungam a compreensão de que essa análise das unidades de organização familiar (denominadas de camponeses, pequenos produtores, famílias rurais e outras tantas denominações) “requer que se entenda o modo como as famílias organizam, gestionam e viabilizam o uso e a reprodução dos meios e fatores objetivos de trabalho e produção assim como do próprio grupo doméstico” (SCHNEIDER, 2005, p. 05).

Ainda esse autor, tomando essa forma de entendimento desses grupos familiares, reflete que o trabalho realizado pelas crianças e por outros membros da família que “ainda não constituem o que Tepicht (1973) chamou de ‘forças plenas’ (membros adultos ou considerados economicamente ativos) deve ser entendido como um tipo de trabalho que tem um caráter de ‘ajuda’” (SCHNEIDER, 2005, p. 09)⁹. Todavia, observa: “Isto não significa que estes trabalhos sejam de menor importância e nem que sejam imunes ao esforço prejudicial à saúde” (SCHNEIDER, 2005, p. 09). O que se faz importante “é indicar que se trata de trabalhos que, no geral, não são remunerados porque destinam-se à auxiliar ou complementar as tarefas e atividades que são executadas no interior do estabelecimento”, ou como explica o referido autor, que “se destinam à produção para o próprio consumo (autoconsumo)” (SCHNEIDER, 2005, p. 09).

Nesse ponto, reside um objetivo muito específico à minha pesquisa e penso que ele seja uma contribuição importante para o entendimento do trabalho das crianças como

9. Garcia Jr. (1983, p. 117, grifos do autor) diz que “Todos os membros de um mesmo grupo doméstico devem *ajudar* o pai de família, pequeno produtor, a obter o necessário ao consumo familiar. Porém, a *ajuda* requerida de cada membro depende da situação do grupo doméstico e da sua posição frente aos demais membros deste grupo doméstico. A existência de filhos pequenos, em idade que não possam *ajudar*, pode existir um volume maior de trabalho do grupo doméstico e, portanto, a *ajuda* da mulher, o que pode não se repetir quando as crianças crescerem [...]. Variando a situação do grupo doméstico, e a de cada membro, varia a maneira pela qual esta solidariedade deve operar”.

objeto socioantropológico: compreender também as relações que envolvem o trabalho produtivo e remunerado realizado pelas crianças abacataenses. Motivada pelos estudos de Schneider sobre o envolvimento das crianças com esse tipo de trabalho, e de outros nesta mesma linha de compreensão, como Stropassolas (2012), antes de qualquer afirmativa acerca da exploração das crianças, preferi penetrar na sua rede de sentidos e significados. Poderia ter feito isso quando, observando a primeira cena da “roda de trabalho”, conheci o menino que criava galinhas e o menino que possuía uma roça, e ambos vendiam suas produções, ou seja, esses meninos eram participantes ativos na rede de comercialização da produção local.

Stropassolas (2012) aponta a necessidade de interpretações acerca da diversidade dessas populações que têm suas raízes fincadas em formas singulares de existir, que socializam e educam suas crianças e sobre quais expectativas alimentam com a escolarização e como, de fato, essas se concretizam em suas vidas. Contudo, também penso nas armadilhas dos discursos em defesa das “diversidades”, como atenta Ortiz (2007, p. 02): “É importante compreender os momentos em que o discurso sobre a diversidade oculta questões como a desigualdade”, exigindo mais atenção “quando nos movemos no interior de um universo no qual a assimetria entre países, classes sociais, etnias é inso-

fismável. É insatisfatória a imagem de que o mundo seria multicultural, formado por um conjunto de vozes”. Para Ortiz, é impossível vê-lo como um “caleidoscópio, metáfora frequentemente utilizada por vários autores, instrumento que combina fragmentos coloridos de maneira arbitrária em função de um deslocamento do olho do observador” (ORTIZ, 2007, p. 02). Isso significa que “as interações entre as diversidades não são arbitrárias. Elas se organizam de acordo com as relações de força manifesta em situações históricas concretas” (ORTIZ, 2007, p. 02?).

Na década de 1980, Carlos Rodrigues Brandão publica “O que é Educação” e traz para a cena acadêmica uma reflexão importante que ainda merece ser explorada quando se pretende compreender os grupos humanos e o que fazem as suas crianças, ou aquilo que querem que elas façam, ou não, como mostra (BRANDÃO, 1981, p. 22):

Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum ‘tipo de saber’, existe também como algum ‘modo de ensinar’. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe. [...] cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos, aqueles feitos de escolhas que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada socie-

dade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar.

Se o *saber* e o modo de ensinar estão presentes em qualquer grupo humano, como se apresentam? Não existe *saber* com os mesmos princípios, objetivos, conteúdos, metodologias e técnicas a qualquer tempo e lugar, pois estes grupos são diversos, singulares e produtores de conhecimentos. Mas, compreender as diferenças e dinâmicas deles por eles mesmos tem se constituído no grande desafio depois do que disseram os teóricos críticos dos evolucionistas, relativistas, organicistas, difusionistas e do que se discute hoje a partir dos postulados mais recentes do reconhecimento da dinamicidade do sistema cultural. Interessa também “entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema” (LARAIA, 2007, p. 101), para que se possa identificar um grupo humano e aquilo que o faz ser diverso, ser diferente e também ser desigual em relação a outros sistemas.

Desde a década de 1920, antropólogos como Malinowski, Mauss, Lévi-Strauss, Franz Boas, Evans-Pritchard, Margaret Mead, Ruth Benedict, Clifford Geertz, Marshall Sahlins, entre outros, elaboraram ricas etnografias sobre tais especificidades da vida. O conhecimento antropológico produzido por estes teóricos retirou os povos chamados primitivos de um “estado de selvageria”, como concebido

pelo projeto colonial, e possibilitou à comunidade acadêmica percebê-los como sujeitos e agentes que, inseridos em suas tramas sociais e simbólicas, produzem um jeito próprio de construir conhecimentos e significados sobre os seus modos de existir. Vimos, assim, surgir a sistematização de um pensamento antropológico sobre a “diversidade cultural” para dizer que cada grupo humano tem como projeto a sua continuidade histórica, como reflete Iturra (1994, p. 01): “Todo o grupo social, como condição da sua continuidade, precisa de transmitir à geração seguinte a experiência acumulada no tempo”. Neste sentido, para o autor, o fato de os membros individuais do grupo estarem em constante renovação, “seja pela morte, seja pelo nascimento, dinamiza a necessidade de que essa experiência acumulada, que se denomina saber e que existe fora do tempo individual, fique organizada numa memória que permaneça no tempo histórico” (ITURRA, 1994, p. 01).

Essa compreensão está na base dos entendimentos legais sobre o que seja o conhecimento tradicional e seus agentes. No Protocolo de Nagoya, os conhecimentos tradicionais são compreendidos como de natureza inseparável para comunidades indígenas e locais, com reconhecida importância para a conservação da diversidade biológica, para o uso sustentável de seus componentes e para a vida sustentável dessas comunidades. Conforme reconhece

o Decreto nº. 6.040, de 07/02/2007 (BRASIL, 2007), povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

O Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 (BRASIL, 2002), aprova o texto da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. A Convenção reconhece as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, manter e fortalecer suas entidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram. Sobre os sujeitos de direito a que se aplica a Convenção no Brasil, em princípio, sua abrangência é definida para os povos indígenas e quilombolas, ambos reconhecidos como minorias étnicas do Estado brasileiro na Constituição Federal de 1988. Estes, aparentemente, são os principais sujeitos de direito aos quais o Estado brasileiro reconhece a aplicação da Convenção OIT 169. Na *Comunicación sobre el Cumplimiento por el Estado Brasileño del Convenio 169 sobre*

Pueblos Indígenas y Tribales de la Oit (2008), as comunidades quilombolas foram assim definidas:

Las Comunidades Quilombolas son Grupos sociales cuya identidad étnica los distingue del restante de la sociedad. En la definición de la Asociación Brasileña de Antropología, las comunidades quilombolas “consisten en grupos que desarrollaron prácticas de resistencia en el mantenimiento y reproducción de sus modos de vida característicos en un determinado lugar. [...]. Las comunidades quilombolas se caracterizan por la práctica del sistema de uso común de sus territorios concebidos por ellas como un espacio colectivo e indivisible que es ocupado y explotado por medio de reglas consentidas entre los diversos grupos familiares que componen las comunidades, cuyas relaciones son orientadas por la solidaridad y la mutua ayuda (COMISSÃO PRO-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2008, não paginado).

Se os conhecimentos tradicionais evocam inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição, as novas gerações são agentes importantes para a sua produção e reprodução cultural, sendo o trabalho uma dessas práticas. Entretanto, o arcabouço jurídico mencionado, quando submetido a interpretações equivocadas e generalizantes acerca da criminalização do trabalho de crianças, faz cair por terra o entendimento sobre o modo como esses grupos se organizam. Como foi possível perceber no depoimento

de uma mãe em Abacatal quando mencionou, em uma das nossas conversas, que as crianças que frequentavam a escola de tempo integral na cidade não estavam mais aprendendo com os pais a lidar com a terra. Essa mesma observação fez Dona Dijé, 62 anos, quebradeira de coco babaçu ¹⁰, nascida e residente na Comunidade Quilombola de Monte Alegre, município de São Luiz Gonzaga, no estado do Maranhão, quando questionada no momento do debate sobre as práticas de transmissão do conhecimento tradicional e os proibitivos do trabalho infantil, enfatizou:

Trabalho infantil é uma palavra bonita que colocaram no papel. É preciso avaliar o outro lado. Com sete anos a criança vai prá roça, mas isso não é trabalho é repasse de conhecimento. Aprender a quebrar coco com 20 anos é muito difícil, é a mesma coisa que aprender a letra do *abc* com 20 anos, é difícil também. Por que que com as nossas crianças é crime ir prá roça, quebrar coco, apanhar açaí? E por que não é crime as crianças que com dois meses de nascida trabalham em novelas? Isso é positivo, né?! Quando é com nós é exploração, serve logo de manchete no jornal. O problema é que a lei ‘não separou o joio do trigo’, colocou todo mundo no ‘mesmo saco’. Pelo ECA é crime, mas acreditamo que não seja es-

10. Depoimento recolhido no Seminário sobre Conhecimentos Tradicionais e a Pesquisa Acadêmica, realizado na UFPA, nos dias 08 e 09 de agosto de 2013. Dona Dijé dividiu a mesa de abertura, intitulada “Experiências na anuência e acesso ao conhecimento tradicional”, com mais uma representante das quebradeiras, dos coletores de murumuru e açaí.

cravizar, garantimos a escola com muito sacrifício. Mas, como vai ser se as criança não tiverem o domínio desse conhecimento? Vão ser enganados com certeza [...].

Ainda, no Seminário, em uma conversa informal, Dona Dijé comenta comigo:

O agronegócio é responsável em grande parte pela exploração do trabalho infantil e tá aí crescendo, crescendo... É bem diferente do que acontece nas nossas comunidades, porque, olhe só, não quero ficar milionária como eles querem, quero ter pra comer, me vestir e me calçar, não tenho essas ambição desse pessoal, por isso sabemos o que é exploração.

O Senhor Trevoada, coletor de murumuru, na mesma ocasião, observou que:

A escola é muito importante prá criança. Sabemos disso, mas ela não repassa esse conhecimento, o tradicional. Ela ensina que 'Ivo viu a uva', igual ensinam lá pro sul do país. Não ensinam que o Ivo viu a macaxeira, a mandioca, o açaí. As crianças vão estudar 'prá fora', aí faz perder o que sabe. Esse ensino que vem daí 'de fora' desencaminha a família, já vem 'montado', não tem nada a ver com a nossa comunidade, que hoje já se parece como periferia das cidades, tem tudo lá dentro.

Senhor Raimundo Brito, agricultor e coletor de açaí do Baixo Tocantins-PA, ainda nesse mesmo evento, teceu os seguintes comentários:

Sou agricultor e filho de agricultor e faço tudo prá manter minha família e meus filho junto na agricultura, mas todos estudam, faço muito sacrifício pros meus filhos estudar. Olhe, eu vim prá cá, mas deixei meu menino de 15 anos prá fazer a colheita, mas tá na escola. Um dia foi uma promotora lá e disse que o que eles fazio era trabalho infantil. Eu disse que não era, não entendemos assim, é transferência de uma experiência, de um conhecimento. Agora, eu digo: se todos vier prá cá, prá cidade, vai ser gente comendo gente, porque não vai ter nada prá comer, ainda é nós que produz o que se come na cidade.

Para a OIT, o trabalho infantil pode ser uma realidade em qualquer grupo humano, por isso admite-o também na agricultura familiar e no âmbito doméstico. Mas as condições de existência desse trabalho são analisadas por meio de um diagnóstico proveniente da elaboração de um Mapa de Riscos, aplicado pela sua equipe técnica, ou seja, os pressupostos constitucionais da diversidade dos povos, oficializados por decretos, convenções, declarações e leis que precisam ser “checados”, como os citados anteriormente. Os resultados são tomados para a construção de estratégias na erradicação do trabalho infantil, se assim o for detectado.

Considerações finais

Ante as questões problematizadas, a compreensão daquilo que as crianças fazem ou, nessa consideração, aquilo que elas podem, devem ou não fazer, ou como as crianças de Abacatal definem como “(cuidar d’)as minhas coisas”, traduzido neste estudo como *trabalho das crianças*, para que pesquisas possam discutir a categoria *trabalho infantil*, deixando fazer eco a voz de um menino que diz “eu não sou cavalo para descansar em pé”. Essa compreensão não pode estar desprendida de uma análise sócioantropológica. Para isso, é pertinente, segundo Sahlins (2006, p. 326), o esclarecimento de que “Uma ação humana é um valor dotado de sentido, cuja existência e efeito não podem ser determinados a partir de suas propriedades físico-empíricas”. E, como o autor ainda observa: “os homens em seus projetos práticos e em seus arranjos sociais, informados por significados de coisas e de pessoas, submetem as categorias culturais a riscos empíricos” (SAHLINS, 2008, p. 09). Este estudo sustenta, portanto, a expectativa política-teórico-metodológica de uma análise sócioantropológica do *trabalho das crianças*, de modo que elas próprias, sendo agentes, devem ser tomadas como porta-vozes nos procedimentos metodológicos de estudos que lhes dizem respeito.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, R. E.; CASTRO, E. **No caminho de pedras do Abacatal**: experiência social de grupos negros no Pará. Belém: NAEA/UFGA, 2004.

ALVIM, R. **Constituição da família e trabalho industrial**: um estudo sobre trabalhadores têxteis numa fábrica com vila operária. 1985. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

ALVIM, R. Trabalho infantil: diversidade e exploração. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO, 1992, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 1992. Mimeo.

ALVIM, R. Pequenas mãos calejadas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 20-24, out. 2005.

ALVIM, R.; VALADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 1988.

AMORAS, M.; MENDONÇA, K. M. L. O diálogo com crianças nas pesquisas em antropologia e educação. In: MENDONÇA, K. M. L (org.). **Valores para Paz**. Belém: EditAEDI/UFGA, 2013. p. 403-419.

ANTONAZ, D. **A dor e o sentido da vida**: um estudo de caso: a “nova doença” das telefonistas do Rio de Janeiro (1980/1990).

2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ATUNIIASSI, M. H. R. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. ; SAYAD, A. **Le déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle em Algérie**. Paris: Editora Minuit, 1964.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 143, de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2002]. Disponível em: encurtador.com.br/axV07. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: encurtador.com.br/GIKPQ. Acesso em: 08 out. 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

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

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Comunicación sobre el Cumplimiento por el Estado Brasileño del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Oit. **Comissão Pró-Índio de São Paulo**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://cpisp.org.br/acoes/html/artigos.aspx?LinkID=38>. Acesso em: 08 out. 2020.

CORSARO, W A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio / ago. 2005.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DELGADO, A. C. C. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 295-318.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GARCIA JR., A. R. G. **Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ITURRA, R. O processo educativo: ensino ou aprendizagem. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, v. 1, p. 1-20, 1994

ITURRA, R. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, v. 17, p. 135-153, 2002.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LÉVINAS, E. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MALINOWSKI, B. Argonautas do pacífico ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCILIO, M. L. O bê-á-bá no caos. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, não paginado, out. 2005

MARIN, J. O. B. Crianças do trabalho. Brasília, DF: Plano Editora, 2005.

MARQUES, W. E. U. M. Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade. Brasília, DF: Plano Editora, 2001.

MARTINS, J. S. O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MEAD, M. *Adolescencya y cultura en Samoa*. Barcelona: PAIDOS, 1961.

MOTTA-MAUÉS, A. M. “Trabalhadeiras” e “camarados”: relações de gênero, simbolismo e ritualização numa comunidade amazônica. Belém: IFCH/UFGA, 1993.

MOTTA-MAUÉS, A. M. Uma vez “cria” sempre “cria” (?): adoção, gênero e geração na Amazonia. In: LEITÃO, W. M.; MAUÉS, H. (org.). *Nortes antropológicos: trajetos, trajetórias*. Belém: EDUFGA, 2008. p.157-169

MOTTA-MAUÉS, A. M. Uma mãe leva a outra. Práticas informais (mas nem tanto) de “circulação de crianças” na Amazônia. *Scripta Nova*, Barcelona, v. 16, n. 395, 15 mar. 2012.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

NUNES, A. “Brincando de ser criança”: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2003.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PIRES, F. F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? Horizontes Antropológicos [online], Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010.

PIRES, F. F. Quem tem medo do mal-assombro?: religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

PONTE, V. S. Análise antropológica da socialização das crianças no contexto social das famílias no trajeto do lixo do Aurá. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

RIZZINI, I. (org.). A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula, 1993.

RIZZINI, I. A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995.

SAHLINS, M. História e cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SAHLINS, M. Metáforas históricas e realidades míticas: estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHNEIDER, S. **Agricultura e trabalho infantil**: uma apreciação crítica do estudo da OIT. Porto Alegre: Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, 2005.

SILVA, A. L.; MACEDO, A.V. L. da S.; NUNES, A. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global Editora, 2002.

SILVA, M. R. **Trama doce-amarga**: (exploração) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003

STROPASOLAS, V. L. Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, [S. l.], ano 17, n. 27, p. 249-286, 2012.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa – 1780-1840**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TOREN, C. Becoming a christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, Londres, n. 10, p. 221-240, 2004.

TOREN, C. Como sabemos o que é verdade? O caso do Mana em Fiji. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 449-477, out. 2006.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as idéias das crianças fijianas sobre suas verdades como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias Abandonadas**: assistência às crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. São Paulo: Papirus, 1999.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1977.

As Crianças Ciganas na Produção da Infância Calon¹

Edilma do Nascimento Souza

INTRODUÇÃO

A proposta da escrita deste texto é pensar a infância entre povos ciganos Calon, população tradicional brasileira. Para tanto, apresento algumas considerações gerais acerca da pesquisa que realizei com e sobre crianças ciganas, abordando a produção de infância e as experiências das crianças em cada fase deste período geracional.

A escrita parte do resultado da pesquisa realizada entre os anos de setembro de 2013 a janeiro de 2018, em períodos intercalados entre contextos etnográficos que se deslocam entre o nordeste e o sul do Brasil. Porém, neste artigo detenho-me aos dados das localidades no estado da Paraíba, centrando o olhar para as infâncias ciganas Calon do nordeste brasileiro.

Os ciganos Calon² organizam socialmente a partir das contingências nas relações familiares, das moralidades ela-

1. Quero dedicar esse texto a todas as crianças Calon (as de ontem, de hoje e do amanhã), especialmente àquelas que me acompanharam nos processos da pesquisa de campo, que me ensinaram não só sobre o ser criança Calon, mas também sobre a vida calon. Agradeço aos colegas que se disponibilizaram a ler uma primeira versão deste texto.

2. Os ciganos Calon são descritos pelo antropólogo Moonen (2012, p. 5) como: Os Calon ou Kalé, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal

boradas nas relações Calon, o que poderíamos chamar de uma ética Calon. Estas relações familiares também são atravessadas por negócios econômicos que efetivam e alteram rotas de circulação. Ainda se estabelecem no reconhecimento de um *ethos* elementar que os significam como Calon no processo de reconhecimento identitário (Goldfarb, 2013), bem como pela maneira que se ‘faz família’ e se organizam a rede de parentesco (Ferrari, 2010).

Utilizo as análises dos dados etnográficos do campo em questão para pensar a formação de pessoa Calon a partir dos idiomas do sangue e do idioma de socialidade (Monteiro, 2019). Categorizo como idioma de sangue as relações familiares que são substancializadas e substancializam o sangue e outros traços diacríticos elementares nesse processo de formação de pessoa Calon, assim, como categorizar o idioma de socialidade a partir das práticas sociais e trocas entre sujeitos reconhecidos ciganos que desenham uma educação Calon. Sendo um movimento caracterizado no exercício de pertencimento e aprendizagem que envolve a pessoa no processo de nascer, crescer e uma contínua aprendizagem sobre o ser Calon. Trato os idiomas também

e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul.

numa perspectiva do simbólico para pensar as prevalências de um Calon neste processo de construção da pessoa.

Nesta perspectiva, compreender as experiências das crianças nos diferentes momentos da infância é uma chave no processo de entender como se dá a produção de pessoa Calon. Os contextos de análise estão localizados no estado da Paraíba, apresentam localizações geográficas e um tempo diferenciado de residência em cada respectivo local. O período de permanência de cada rede familiar, trato como o tempo de parada, o tempo correspondente ao período ao qual, cada família cigana encontra-se ‘pousada’ / parada em cada município. Este tempo de parada, o qual trato, é fundamental no processo das experiências das crianças na infância.

Esse ‘tempo de parada’³ surge a partir das narrativas dos Calon, sobre os momentos que chegavam e se estabeleciam em suas respectivas localidades, assim como, o tempo de parada descrito nas localidades onde tenho desenvolvido trabalho de campo, esse momento se deu em diferentes⁴

3. Monteiro (2019).

4. Tenho me envolvido etnograficamente com dois contextos habitados por ciganos Calon, no município de Sousa no alto sertão paraibano, onde existem famílias que compõem o que chamo de Rede Familiar do Sertão, encontram-se naquela localidade desde o início dos anos de 1980. O outro contexto que tenho me envolvido está situado no município de Mamanguape, localidade onde os Calon chegam em meados da primeira década do ano de 2000, estes ciganos transitam em municípios que estão entre a zona da mata e a costa litorânea, por isso, denominei esta rede, como Rede Familiar da Costa.

tempos. O tempo de parada é um dado que aponto como uma variável pertinente para pensar as transformações sociais entre os ciganos e, perceber esse tempo, me auxiliou a compreender as transformações da vivência Calon. As formas práticas do cotidiano vão sendo ressignificadas por demandas externas (interferências do Estado, relação com universo não-cigano/juron⁵), mas o modo de vida segue uma lógica do pensamento Calon. Assim, esse dado do tempo surge como uma variável na compreensão da infância a partir dos aspectos das relações que vão se delineando em cada rede Calon⁶, mostrando os caminhos e indicadores para pensar as múltiplas infâncias. Apresentado alguns caminhos que seguem para compreensão da análise que apresento sobre o método e as questões que me trouxeram até aqui.

5.O termo Juron, é uma denominação na linguagem Calon para identificar uma pessoa não-cigana. Os jurons, são pessoas não-ciganas que possuem valores, normas e vivem de maneiras que vão de encontro a moral dos Calon

6. Entre as redes, existe a presença de pessoas Calon(ciganos) e pessoas Juron (não-cigano) que serão sistematizadas num status de prestígio e confiança diferenciada. Podemos pensar que as noções que envolvem uma pessoa Calon são de uma dimensão de moralidade distinta das que envolvem uma pessoa Juron. Nestes regimes compreendo que as redes familiares Calon em sua maioria são formadas por famílias ou familiares ciganos Calon; as redes de afinidades são aquelas que se estendem nas relações com pessoas Juron (não-ciganas), mas que possuem uma moralidade próxima aos do Calon; nas redes de negócio a metodologia da relação baseia-se na dinâmica comercial, não atrelando afinidades, mas um respeito que garanta a possibilidade de uma estabilidade de relação comercial.

A pesquisadora em campo

Priorizando o diálogo com pessoas ciganas Calon, o recorte da pesquisa envolve a escuta e participação das crianças e adultos Calon. A metodologia utilizada no período de pesquisa de campo, esteve inspirada na prática da observação participante, onde acompanhava o cotidiano e dias de eventos e festejos entre adultos e crianças de ambas as localidades. Lido como uma etnografia itinerante o modo em que a pesquisa foi se envolvendo se delimitou entre muitas idas e vindas, sobre vários caminhos e contextos. Um dia estava no litoral paraibano e no mesmo dia seguia com os ciganos para o brejo, na semana seguinte estávamos nós, em território potiguar, um mês depois estavam em outra região. Denomino como itinerante esta etnografia por ter sido desenvolvida a partir do ritmo de vida dos próprios ciganos que nos recebiam em suas casas/ranchos para passarmos alguns dias (algumas vezes horas, outras, dois dias, cinco dias, quinze dias). O tempo de estada em campo nunca foi algo delimitado por mim, mas sempre acordado com os Calons que me recebiam. No caso do contexto do litoral, a pesquisa foi envolvida entre dois pesquisadores da antropologia (eu e o antropólogo Renan Monteiro), lá também tivemos um período maior na realização da pesquisa em

campo⁷. No sertão, a pesquisa iniciou com uma estadia de vinte dias, ficamos hospedados em uma pousada no centro da cidade, fora do rancho cigano, e nos deslocamos diariamente até o local da pesquisa. Neste primeiro período estive também com o Renan Monteiro. Posteriormente recebi o convite de Dona Ilda Figueiredo, uma das minhas principais interlocutoras, para ficar em sua casa, e foi quem me recebeu durante as idas a campo entre os anos de 2017 e 2018.

A pesquisa foi desenhando-se assim como pesquisa com dinâmica itinerante que percorreu o território das redes familiares envolvidas na pesquisa, com inserção em campo e envolvimento. A etnografia itinerante teve sentimentos, ações, cheiros, sabores e emoções. Estar em campo não me deslocava, mas conectava aos valores e moralidades que fazem o ser Calon, permitindo experienciar em meu corpo práticas cotidianas, como na simplicidade do cuidar dos afazeres domésticos ou sentar-me para conversar entre mulheres e meninas. Aliado ao método da observação participante, utilizei de algumas técnicas como o método do grupo focal com entrevista com roteiro semiestruturado com adultos e crianças. Com as crianças, no momento da

7. A pesquisa iniciou-se em 09 de setembro de 2013 e se estendeu até janeiro de 2018, compreendendo assim como os períodos de formação de mestrado e doutorado.

realização do grupo focal, também utilizei as técnicas de desenhos livres e temáticos (Pires, 2007) com temas: ser Calon e ser Juron; educação e escola, buscando compreender como as crianças iam significam a ideia de ser Calon no contraponto de ser Juron, no espaço de suas residências e no espaço da escola, como no caso com algumas crianças entre os ciganos que estão no sertão. Durante toda a pesquisa de campo realizei as atividades do grupo focal com trinta e três crianças que iam de 03 anos de idade até 15 anos de idade ou mais, por considerar a concepção de infância para os ciganos. Acompanhei também seis crianças, reconhecidas com bebê e outras crianças que fui conhecendo no decorrer da pesquisa de campo, mas que não estavam participando dos grupos focais. Entre os contextos de pesquisa, foi no município de Sousa que adentrei ao espaço da escola e pude acompanhar crianças ciganas Calon em interação com crianças e adultos não-ciganos, sendo um ponto referencial para pensar esta relação que era tão evitada entre os ciganos do litoral, mas tão recorrente entre os ciganos do sertão. Dentre os cuidados mais citados pelos adultos com suas crianças, estava o evitamento do contato das crianças com adultos não-ciganos. Contudo, no contexto dos Calon de Sousa, deparei com uma situação distinta, o que levou a questionar: Como são dadas as experiências das crianças ciganas calons nas suas referidas localidades? Porque o

pressuposto de evitamento da relação com os não ciganos, pare ser um tabu maior entre os calons do litoral do que entre os calons do sertão? Teria a infância cigana significados e significações distintas?

A infância Calon

A concepção de infância entre os Calons é produzida nas relações diferenciadas do projeto de uma educação Calon, ressaltada em aspectos do próprio modo de vida, as relações produzidas que conformam noções sobre a educação e a relação com a escola que vão sendo variadas na perspectiva do que apresento como *tempo de parada* em cada rede como uma noção que vai ampliar as formas experienciais que as crianças ciganas têm vivido suas infâncias. Não sendo um período ligado ao tempo cronológico, a infância Calon é mensurada a partir das experiências de cada pessoa.

A infância Calon é um período que compreende a *proteção* dos familiares e de todos da Rede para com suas crianças, principalmente seus pais, é o período da *aprendizagem*, momento no qual as crianças aprendem a ser Calon e Calin através da socialidade. Vejo, também, que, num período mais próximo à transição para a vida adulta há o momento da *preparação*, um período quando

meninas e meninos começam a experienciar atividades que serão base para a vida futura destas pessoas Calon. Esta noção de infância apresenta-se de maneira geral, como uma produção de infância entre os Calons na Paraíba que vai sendo diferenciada na maneira que as crianças vivem o cotidiano, não existem delimitações etárias, mas a demarcação social, o casamento, neste caso, marca o rito de passagem da infância para adultez.

As articulações sobre as crianças ciganas e escola, surgem ainda quando a escola se coloca como uma incógnita nos primeiros meses de pesquisa na rede familiar da Costa (litoral). No contexto o qual os ciganos estão parados há cerca de vinte anos, foi o lugar de imersão e do surgimento deste estranhamento. No primeiro período da pesquisa grande parte das crianças não frequentavam a escola, por haver uma compreensão de que a escola não seria um local seguro. Esta falta de confiança e de percepção da escola como um local seguro para as crianças é resultante de um processo de estigma sofrido pelos adultos ciganos. Que por receio de suas crianças sofrerem algum tipo de violência ou mesmo de humilhação por parte de outras crianças e professores, eles preferem deixar que as crianças cresçam um pouco mais até ter um entendimento sobre cuidado, ter autonomia e domínio da língua materna desenvolvida para defender-se, caso necessário, (não existe uma idade

etária fixada, isso aí depender de cada família). Este período que seria também o tempo correspondente à primeira infância ou entre os ciganos Calons, o período de ser criança pequena, é o momento em que se protege e ensina as crianças em quem se pode confiar, em quem se pode relacionar-se, como defender-se, e fazer relatos sobre qualquer situação adversa.

Neste primeiro contexto, temos uma realidade de adultos em sua maioria não alfabetizados por serem pertencentes a uma cultura oral. Entre os Calons do litoral o primeiro ensinamento foi sobre o valor da palavra, seja para constituir relação entre os próprios ciganos, seja com pessoas da rede de afinidades ou da rede de negócios. A palavra é um sentimento abstrato que produz moralidade e é ensinado desde pequenino. Em decorrência deste fato, percebi que neste primeiro contexto a infância é altamente valorizada e vivida internamente entre familiares.

No segundo contexto, deparei-me com uma situação diferente, quando chego no ano de 2016, os ciganos Calons já estão completando quarenta anos parados naquela localidade, isso não significa que eles estejam circulando viajando, indo e voltando, mas sustenta a ideia de ter-se um lugar para residir junto a seus familiares. Neste segundo contexto, as crianças também são centrais para pensar as relações familiares. Fazer família é baseado dentro da estrutura de

casar-se e ter filhos. Mas neste segundo contexto a relação das crianças vai sendo intermediada com o contato mais cedo com processos normativos da vida não cigana, ali percebi que a experiência das crianças vai ser vivenciada de forma distinta e esta diferença se põe a partir dos indicadores do tempo de parada, das redes familiares (contexto) e das relações (o tempo inicial da frequência escolar).

A frequência escolar passa a ser um ponto para pensar as nuances destas vivências distintas. Os dados foram mostrando que o tempo maior de relação com a localidade, inseriu as crianças de outras gerações na escola, ressignificando a relação e possibilitando o que hoje vemos como a terceira ou quarta geração de crianças (a depender da família) frequentando às escolas. Cabe enfatizar que nas escolas que as crianças ciganas frequentam no sertão, em sua maioria, existem a presença de adultos ciganos como profissionais que atuam naquele espaço e, esta presença, reconfigura o regime de confiança dos pais.

Na rede familiar que está no litoral, vemos que a geração das crianças de hoje são as que estão mais assiduamente frequentando a escola, a maioria ingressou após dos oito anos de idade, quando eu já estava realizando pesquisa de campo. Hoje, vejo que crianças a partir dos seis anos passaram a frequentar a escolar porque outros membros da família estavam frequentando, como primos ou irmãos

mais velhos e, cabe a esses, a responsabilidade de cuidar dos menores.

Utilizando os termos da matemática podemos fazer uma analogia que o *tempo de parada* é diretamente proporcional a uma maior relação das crianças pequenas no universo dos não ciganos. Afirmo, a partir das crianças ciganas do sertão que frequentam a escola com três anos de idade, já os ciganos que estão no litoral, o ingresso na escola acontece de forma mais tardia.

A escola, assim como o tempo de parada, traz um tensionamento para considerar as especificidades nas experiências sobre ser criança nas redes familiares em contextos na Paraíba. Se uma parte significativa das pesquisas sobre políticas educacionais questiona o interesse dos ciganos pela escola, percebo assim como coloca Okley (1997) um descompasso entre os modos de vida ciganos e o a escola oferecida aos ciganos, principalmente a partir de uma narrativa que aponta que as crianças ciganas não chegaram à escola por não gostarem do ambiente escolar, ou mesmo de estudar. As redes familiares acompanhadas tensionam uma outra perspectiva as questões sobre a escola e numa dimensão de confiabilidade do lugar para que as crianças possam estar em segurança.

Em relação aos contextos observados vejo que as crianças ciganas Calon são o centro das relações familiares,

são estimuladas a serem criativas e aprenderem sua língua (chibi), a definir-se como cigano, a identificar uma pessoa não cigana, a fazer negócio e a valorizar elementos do seu povo. Percebo que a experiência das crianças está diretamente relacionada ao tempo que uma rede familiar está parada em algum contexto, este maior tempo de parada é relacional ao crescente número de crianças ciganas no espaço escolar, de modo que a experiência da infância passa a ser atravessada pela instituição escola, ressignificando e ponderando as relações e diferenciando a experiência de ser criança entre gerações em um mesmo contexto, mas não a concepção de infância.

Ainda sobre o fator frequência escolar, afirmo que não seria possível uma argumentação em torno do desinteresse dos Calons em estarem na escola, mas é preciso pensar qual educação estamos a falar? Contudo, parece ser um problema político de primeira ordem avaliar que tipo de escola tem sido oferecida a essas crianças e como isso considera - ou não - um risco as noções morais e as especificidades dos seus mundos sociais e modos de vida, tal como prevê a legislação brasileira.

Neste encontro geracional, e de contexto a infância e a vida das crianças ciganas, é um meio de conhecer mais sobre o modo de vida Calon e de diferentes maneiras de conceber a infância. No contexto de pensar as múltiplas infân-

cias do Brasil, os trabalhos das antropólogas Cohn (2000, 2005a, 2005b, 2013), Tassinari (2007), Monteiro (2015) evidenciam a importância de se conhecer as especificidades das infâncias em contextos variados, apontando que cada grupo social tem suas regras e valores, cujo conhecimento é fundamental para entender o período da infância em diferentes regimes de existência, assim como para se pensar as relações entre infância e outras experiências geracionais e etárias.

Os ciclos da infância

Os períodos da infância tratam de buscar explicitar de maneira mais ampla a observação realizada sobre os modos experienciais das crianças ciganas Calon viverem a infância de diferentes maneiras. O que trato como ciclo não se apresenta de maneira a fixar o modo de viver esse período da vida, nem significam que estes ciclos sejam etapas graduais e finitas. As relações e flexibilidades sobre cada um deste período pode percorrer toda vida de uma pessoa Calon, ser criança assim não significa ser um ser inferior ou desprovido de opinião. Entre os ciganos Calon, as suas crianças são priorizadas na escuta, e asseguradas em seus direitos nas respectivas moralidades contextuais.

Destaco assim, a infância como uma categoria geracional que entre os ciganos Calons é envolvida em três momentos diferentes, os classifico como: o 1º período de proteção, neste momento as crianças são menores, crianças pequenas que só circulam com seus pais, avós e familiares mais próximos. Dificilmente neste primeiro momento você verá uma criança longe de sua mãe ou pai; o 2º período de ênfase nas atividades que fazem parte da educação Calon (este período não se esgota na infância, pois as pessoas estão sempre a aprender algo), o 3º período, a preparação. Esses três momentos marcam períodos marcantes na construção do ser cigano.

A primeira fase, a de proteção, inicia ainda quando a gravidez nem confirmada está, só nos primeiros sintomas, aquele bebê que está no ventre de sua mãe, especialmente entre os casais que estão na expectativa do primeiro filho, este período é marcado por muita atenção e cuidado, pois ele também é a finalização de um ciclo para seus pais que, mediante o nascimento, terão legitimada uma nova família. Caso a mulher gestante esteja em sua segunda ou demais gestações, os cuidados com sua gravidez permanecem tanto quanto do seu primeiro(a) filho(a). Os cuidados passam a ser de outra natureza, como não tomar sustos, não escutar conversas de maus augúrios, ou passar por alguma situação que ponha em risco o bebê em seu ventre.

No período da gestação as mulheres não são poupadas de atividades doméstica e segundo a cigana calin, Preta: “Tá vendo Edilma? Eu já to com seis meses, essa barriga está grande, mas vou lavando roupa desse jeito, até os nove meses!”. Neste momento enquanto conversávamos a Preta estava de cócoras lavando uma bacia de roupa, embora tenha máquina, ela diz que algumas roupas precisam e devem ser lavadas à mão. Segundo ela, fazer atividade traz saúde para o bebê e a ajudará na hora do parto.

Ao nascer à criança recebe toda a atenção da mãe e de todos os familiares. Entre os primeiros meses de vida, a ligação sempre é maior com a mãe, ela se desdobra entre os afazeres da casa, cuidar do marido, dos demais filhos (caso tenha) e o filho recém-nascido. As crianças começam a circular ainda nos primeiros meses de vida entre os braços dos demais familiares. É quando a criança começa a dar os primeiros passos e ingerir os primeiros alimentos que todos (ou quase) seus desejos são atendidos, o limite sempre será sua segurança.

Essa primeira fase da infância vai até uns quatro, cinco anos e dependerá muito do desenvolvimento individual de cada um e do processo de expertise de cada criança, como já mencionei, não existe um parâmetro etário fixo. Segundo a pesquisadora portuguesa Casa-Nova (2005), o que importa nos grupos ciganos é que as crianças aprendam os valores

importantes comuns às suas respectivas redes familiares. O dinheiro é bom e importante, mas a significação dada está atrelada aos significantes da vida Calon, ele não é a finalidade.

O segundo momento da infância o qual denominei como o momento da aprendizagem, é também um período variável se quisermos contar em números etários. É o momento após essa primeira infância de proteção e vai até o período da menarca para as meninas e para os meninos aproximadamente quatorze anos de idade, quinze anos de idade, quando eles de fato começam a fazer negócios no contexto externo a rede familiar.

Neste período a vivência com os demais adultos e as crianças maiores do grupo acontece mais intensamente. É o momento que os meninos começam acompanhar os pais para observar o momento das negociações, acompanham os pais no futebol, compartilham as conversas que são as mais variadas (jogos, criação de galo, brigas com jurons, negociações, viagens e família), nesta inserção os meninos vão tomando à ideia de como devem se portar, de como é ser um homem cigano, e alguns já vão demonstrando que sabem.

As primeiras experimentações no mundo adulto compõe a construção do ser um homem cigano, ingerir alguns tipos de bebida (essas primeiras experimentações são ob-

servadas e controladas pelos mais velhos; compõem um tipo de ritual entre a segunda e a terceira fase da infância), dirigir automóvel e saber pilotar moto são requisitos importantes na construção do ser homem entre os Calon. Nas conversas estabelecidas presenciei as disputas de quem dirige melhor, de quem possuía a melhor aparelhagem de som, de quem tinha o galo mais preparado, o pássaro mais esperto. As meninas também experimentam a direção dos automóveis e de motos. Na segunda fase é o momento em que começa a se pensar na iniciação das crianças na escola, não que isso seja uma regra, mas aponto para o que observei entre a maioria das famílias ciganas, onde as crianças geralmente ingressam na escola após um período de aquisição de uma expertise Calon. As crianças ciganas ingressam na escola e vão se relacionando com este novo contexto. Caso a criança não deseje estar na escola ela não vai. Entre os Calon não se faz uma criança sofrer, submetendo-a a cumprir regras que não são as suas.

Comumente é possível observar as relações entre crianças e adultos no cotidiano que mostram relações de aprendizagem da vida Calon. Embora os ensinamentos pareçam demarcar relações sociais a partir da divisão sexual do trabalho, meninas e meninos podem aprender coisas variadas. A significação da masculinidade Calon passa também por uma performance de valentia, que produz honra e prestí-

gio (Monteiro, 2017). As demonstrações dos meninos sobre manejar ferramentas, saber defender-se, cuidar de bichos de estimação, ainda quando são crianças pequenas é uma maneira de legitimar sua calonidade.

Em relação às ações, a forma de comportamento e o temperamento da pessoa cigana, as crianças ciganas aprendem a reproduzir comportamentos do que é ser uma mulher ou um homem cigano. Durante este segundo momento da infância elas vão tendo a noção sobre sentimento de respeito e honra. A noção de respeito pode variar em cada contexto, sendo significa num sentido de relação contextual. Entre os Calons, o respeito intercala com as ações, um filho não pode dar desgosto aos seus pais, de um mal casamento, ou de uma atitude que desonre sua família, e aqui honra se liga ao princípio de orgulho, uma boa definição para compreender a honra entre os Calon é pensar que a honra é uma lógica variante deter minada em cada rede familiar, a compreensão de um Calon honrado é algo ensinado, aprendido, corrigido e mensurado, a partir de práticas comportamentais que produz valor positivo para o grupo, em sua própria visão.

Dessa forma, o orgulho do ser cigano é premissa marcante na pessoa. Nas famílias o temor é que a vergonha venha pela mulher. Em um evento cotidiano, indaguei uma mulher grávida sobre sua preferência em relação ao sexo

do bebê, e ela, sem pestanejar, me respondeu: “- Homem, né! Porque Homem é difícil de nos dar vergonha, de nos desonrar”. Após esta fala, entendi porque o pai da menina que tinha fugido ficou sem falar com o marido de sua filha, seu genro. Esse conflito só foi apaziguado com a chegada da filha do casal. Os cuidados dos pais, está também ligado ao temor de que suas filhas se casem com um homem não cigano. Este cuidado e sentimento, podemos afirmar, é algo mais presente entre os mais velhos. Assim, o temor de que filhas e mulheres façam vergonha, conduz uma relação de atenção e cuidado. A relação é vista dentro da perspectiva Calon, numa dimensão de cuidado e ensinamento.

Podemos dizer que a concretude das palavras é algo que também é substancializado dentro de honra e respeito entre os ciganos. O final da segunda fase já anuncia a terceira, após o aprendizado, é hora de praticar, até o momento da criança se tornar adulta e responder por si. O terceiro momento inicia-se para as meninas na menarca, após este momento, meninas se inserem dia após dia no universo das jovens, ela nem é mais a criança de antes, nem a mulher do amanhã, num estágio de liminaridade, ela passa a aprender mais a fundo as regras de ser uma mulher cigana, como não passar por cima de comida, ter a responsabilidade de cuidar do marido e filhos, não enguiçar o marido, regras que para mim passavam despercebidas.

Entre os meninos este período é de estar com maior frequência com os homens, é também o momento de por em prática as negociações. É o preparo para a vida adulta, embora eles inspirem-se nos mais velhos, os negócios acontecem de forma singular, cada um o faz à sua maneira, este também é o período de começar a ganhar dinheiro para pensar no casamento futuro. Embora as mulheres no início da vida a dois possam ajudar os homens, é necessário que os homens também já possuam alguma renda, ou que tenha algo para oferecer a mulher.

Na terceira fase meninos e meninas expandem mais suas redes de amizades, mas que continua sendo, em sua grande maioria, interna a rede familiar. Mas nesta fase através de alguns favores que fazem para os mais velhos e através do próprio consumo de bens materiais para as meninas e das negociações para os meninos, suas fronteiras são expandidas, e estes “circulam sozinhos” mais livremente” pela cidade no caso dos meninos, as meninas sempre estão acompanhadas. Esta terceira fase será concluída com a chegada do matrimônio. O casamento é o momento de chegada a vida adulta, é nele que se chega à finalidade da vida cigana, a família.

Entre os ciganos observei que a categoria adolescente não é utilizada pelos mais velhos, só algumas crianças a citam, e quando eu as fiz a pergunta: “Quando se deixa de

ser criança entre os ciganos?” todas que havia me comentado sobre a infância me responderam que seriam quando a criança casasse. Desta maneira e inspirada em Malinowski (1973 [2013]) o qual utiliza a categoria adolescência para citar um período da história da infância, afirmo aqui, que o período da infância cigana que mais poderia se aproximar da noção ocidental de adolescência, seria o terceiro período da infância. Foi a partir das respostas do quadro montado no terceiro capítulo, bem como das observações realizadas durante o trabalho de campo que conclui que entre os Ca-lon há uma extensão da infância, uma extensão que chega a anular a presença da categoria adolescente entre o grupo.

Segundo Casa-Nova (2005), autora portuguesa, a socialização das crianças é um momento extremamente importante, tempo que eles aprenderam a ser ciganos e valorizar coisas em comum. Ela descreve:

No que concerne aos processos de socialização primária e à eventual influência do tipo de exercício ocupacional parental nestes processos, as famílias ciganas da comunidade valorizam (embora nem sempre de forma consciencializada), o contrário do evidenciado pelas famílias de classe social desfavorecida dos estudos supracitados, ou seja, valorizam as características que, nos vários estudos efetuados, são atribuídas às famílias de classes sociais favorecidas: domínio de si, autonomia e curiosidade, mas também segurança e responsabilidade, com

uma desvalorização relativa da ordem, da limpeza e da disciplina (embora apresentando diferentes gradações). Esta valorização, a par com a socialização de crianças e jovens em valores culturais que consideram superiores aos valores transmitidos pela sociedade maioritária (o respeito e o não abandono dos mais velhos; o carinho e o não abandono das crianças; a solidariedade com os doentes e a preservação da virgindade das raparigas até ao casamento), a forte coesão e proteção grupal em momentos de forte tensão e exposição individual no que se refere a relações interétnicas, bem como o medo que, como forma de poder e de estratégia de sobrevivência, suscitam nos outros, é parcialmente explicativa da segurança e algum sentimento de superioridade evidenciados pelos elementos de etnia cigana em relação à restante sociedade. (CASA-NOVA, 2005, p. 201)

A criança e o período da infância se mostraram como sendo o decisivo para a construção da ciganidade, é quando os idiomas de sangue e socialidade se mostram em potencial neste período, como sendo elementos entre significar a identificação Calon. Para ilustrar o debate, apresento uma tabela onde penso as fases da infância cigana:

Períodos da infância Calon a partir das Redes observadas

Períodos da Infância	Atividades Permitidas	Por onde circulam
Bebezinho 0 anos até 03 anos	Brincadeiras com os pais e familiares consanguíneos. São totalmente dependentes dos pais. Já compreendem algumas palavras da Chib.	Entre familiares consanguíneos, mas a presença da mãe sempre é mais efetiva.
Menino Pequeno (03 anos até 07 anos)	Brincadeiras e atividades com outras crianças do Rancho. Pequenas atividades no circuito do Rancho, como cuidar de um passarinho, colocar comida do galo. Já falam algumas palavras na chib. Meninos e meninas ganham objetos de ouro.	Entre familiares e parentes do Rancho.
Menino Crescido/Menina Crescida (07 anos até 11 anos)	Meninas e meninos já podem frequentar a escola; Meninas já ajudam em alguma atividade doméstica se assim quiser; Meninos já tem cuidados maiores com seus galos; Meninas e meninos já efetivam suas trocas dentre as Redes Meninos e meninas ganham objetos de ouro.	Circulam no local do núcleo de sua Rede e pela escola, caso frequente. Existe a possibilidade os pais ficarem na porta da escola esperando seus filhos, nos primeiros anos deste período da vida.
Mocinha e Rapaz (11 anos até o período a se tornarem aptos ao casamento)	Este período para as meninas é formalizado com a menarca. Para elas quando este momento da vida chega, as atividades domésticas são mais presente no seu cotidiano. Meninos que já obtém sucesso em trocas internas, começam realizar pequenos negócio com pessoas que fazem parte da Rede, com o passar do tempo e o acúmulo do sucesso, este rapaz já pode se fazer negócios maiores e começar a pensar em um matrimônio. Este período é muito variável nas duas Redes. Na Rede da Costa por ter acompanhando as crianças deste momento da vida que não foram à escola, logo eles casaram. Na Rede do sertão, este período ainda é mais prolongado. Na Rede do Sertão os Calons namoram por algum tempo (mais de um ano), coisa que ainda não é vista entre os Calons da Rede da Costa.	Circulam no local do núcleo de sua Rede e pela escola, caso frequente. Existe a possibilidade os pais ficarem na porta da escola esperando seus filhos, nos primeiros anos deste período da vida.

A infância é um momento da vida para estar sendo paparicado, cuidado, amado, protegido, aprendendo e experimentando. A construção de uma análise comparativa entre gerações se mostra eficaz por possibilitar ponderações de algumas afirmações muito presentes entre uma ou outra geração. Essa análise permite uma construção do fio condutor para pensar quais as variáveis que se têm modificado e que, lembremos bem, modificar, ressignificar não significa acabar, extinguir. Por mais que as crianças e seus respectivos grupos criem modelos a partir de suas experiências contextuais, suas noções de moralidade, que são corporificadas e performamatizadas no cotidiano, estão a todo tempo afirmando sua Calonidade.

Considerações Finais

As narrativas sobre o tempo vivido elaboram preciosas informações sobre o tempo do passado e agora; podemos observar como foram ocorrendo mudanças e compreender as percepções distintas na vivência das crianças Calon. Os diferentes *tempos de parada* entre os Calons envolvidos na pesquisa são de, aproximadamente, 20 anos. Esta diferença de período de parada marca também a diferença de ingresso na escola e de ressignificar as relações com o mundo negado dos não ciganos.

A infância é um período extremamente importante, entre os Calons, o que as crianças realizam sempre é olhado com grande satisfação e prestígio: os mais velhos orientam, mas deixam as crianças terem experiência com as atividades desejadas, a partir de suas criatividades. As crianças Calon são agentes ativas na produção de sua Calonidade. Entre os Calons, ser criança não é sinônimo de um ser incapaz. É, ainda, nos primeiros anos, que se percebem os “dons” e habilidades daquela pessoa. Então, é de criança que se começa a ter participação nas atividades da vida cotidiana. Elas já vão construindo e elaborando a dinâmica de vida Calon.

Eram cinco horas da manhã e Juliana havia separado a água de Júlio lavar o rosto e, em seguida, ela preparou o seu café e o dele... Esse momento foi num amanhecer quando estávamos “arranchados” em uma cidade de outro Estado para um casamento (...) Quando viajam para outras localidades, seja a passeio, ou a negócio, o espaço da hospedagem quase sempre é arranjando por um parente ou familiar, nem sempre possui uma infraestrutura. É nos momentos que viajei com os Calons que pude experimentar a vida da mulher cigana, lógico com os limites de não ser cigana e ter sempre os privilégios de “ser convidada”. Mas especialmente nesse evento, entendi por que, em outras vezes, as Ciganas não insistem em viajarmos com eles. A cidade em que estávamos hospedadas estava numa escassez de água. O lugar de abrigo era um espaço aberto, uma puxada em um térreo

murado. A noite o frio era tremendo, (...) Trecho de diário da campo, dezembro 2016.

Juliana sempre foi considerada uma Calin esperta. Desde cedo, já tem desenvoltura para o comércio e olhar atento para as coisas necessárias na lógica de vida. Naquele dia, ela foi me orientando, junto com sua prima mais velha, sobre o que fazer. As crianças, ao longo desta caminhada de pesquisa de campo, foram as minhas mestras sobre a vida Calon, o que enfatizou como elas estão atentas e cuidadosas para proceder, de forma coerente, com as lógicas do seu grupo. Mesmo só iniciando a vida escolar um pouco mais tarde, Juliana tem tido um ótimo desempenho na escola, ela é a primeira geração, em sua família que pretende concluir os estudos. A escola tem trazido outras possibilidades que não caberiam na discussão deste texto. Juliana é considerada criança e, assim, também se vê. Da última vez que nos encontramos pessoalmente, perguntei sobre a escola, e se ela se considerava criança ainda, *“Estou me tornando uma mocinha, mas ainda sou criança, agora quero estudar, terminar meus estudos (...)”* (Juliana, 13 anos).

A afirmação de Juliana sobre os estudos e fazer seu futuro, apresentou-se como uma nova narrativa. Aquele discurso sobre “o lugar de criança é na escola” acaba sendo uma narrativa que, ao longo dos anos, vai sendo adaptada

à vida Calon, mas com demandas muito peculiares e com limites da ética, produção e vida Calon. A negação da infância por uma ressignificação da ideia de infância não foi algo encontrado como dado de pesquisa com os Calons. A infância fora da escola é uma infância tão prazerosa quanto a compartilhada em sala de aula.

Os Calons compreendem como uma não-infância ou a negação da infância deste período da vida, um cotidiano de práticas de: exploração da força de trabalho de uma criança, coibir a criança de brincar, delegando a ela tarefas de maior responsabilidade que não façam parte do domínio da infância. Estas ações têm um caráter negativo dentro da construção de infância do Calon, sendo práticas fortemente evitadas. Minha compreensão sobre a produção de infância vivenciada entre os Calons parte de um caminho teórico baseado nas discussões que contemplam experiências de infâncias distintas.

Cohn (2000, 2013), Lopes (2002), Tassinari (2007, 2009), Cariaga (2012), Santos (2014) trazem novas possibilidades de pensar a multiplicidade de infâncias e as experiências da infância. Nesta proposição, as narrativas do passado e presente, formam um eixo norteador para compreender as possibilidades de transformações da concepção de infância entre os Calons dessas redes. Cabe observar que, muito recorrentemente, as palavras liberdade, alegria, tempo

maravilhoso, são utilizadas para expressar a infância do passado e do presente em ambos os contextos etnográficos. O lugar das crianças nos contextos observados, é concebido a partir das prioridades das crianças neste processo de formação da pessoa Calon, pensado e formatado pelas demandas que vão surgindo nesta relação do mundo interno e externo que tendem a ser reelaboradas a partir do tempo de parada, das condições sociais e econômicas e da interação entre o grupo e a sociedade local (que geralmente inicia pela escola/crianças).

Os adultos remontam a estrutura para traçar novas perspectivas que favoreçam as crianças do presente, garantindo, sobretudo, a proteção, a liberdade e felicidade de suas crianças. A concepção de infância é tangenciada pelos fatores do tempo que imbricassem com a geração, e no caso, na análise em questão, o tempo de parada em um determinado lugar e as variabilidades de cada grupo para a manutenção de suas famílias e redes vão dimensionar a noção de infância.

Como ponto de intersecção dos contextos observados e das narrativas de diferentes gerações, compreendi que a infância Calon se concebe no processo de um momento da vida que é de extrema proteção, mas que também é um período em que a pessoa precisa aprender valores, normas e

costumes, tanto para produzir sua Calonidade na infância, quanto no futuro que se espera ser promissor.

A infância e o processo de transição para a adultez estão diretamente ligados às responsabilidades que advêm do matrimônio ou de responsabilidades assumidas (emprego ou cuidar dos pais / assumir a casa). Em variáveis tempos, o período da infância foi e é descrito como um momento feliz. “Ser criança cigana, tia Edilma, é muito bom!” (Maria, 08 anos).

Refletir e buscar compreender como as pessoas Calon criam sua socialidade, e neste aspecto, concebem seus ciclos geracionais, permite dialogar e compreender os modos operantes de significado da vida Calon. No caso dos ciganos, os contextos etnográficos fizeram refletir sobre a importância de pessoas do grupo ou como Marcilânia afirmou: “Essas crianças estão na escola porque há pessoas da comunidade aqui!”. A fala dela, mais uma vez, ressalta que a infância entre os ciganos é um período de ‘cercamento’ e cuidado pelos de dentro. Entender as concepções e como a infância é vivenciada entre os Calons, faz compreender as relações da entrada na escola mais tardiamente entre as crianças da rede da Costa, se comparadas à da rede do Serão.

Referências

CARIAGA, Diógenes E. *As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue (1950-2010)*. Dissertação de História do PPGH- UFGD. Dourados-MS. 2012

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.

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

COHN, Clarice. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin. In: *REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. 2005. Anais da VI Reunião de Antropologia do MERCOSUL*. Montevideu / Uruguai, 2005b.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais/PPGCS/PUC-RS*.- V, 13. N. 2 (maio-agosto. 2013) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

CASA-NOVA, Maria José. Etnicidade e educação familiar: o caso dos Ciganos». *Revista de Teoria e Prática da Educação*, vol. 8, nº 2. 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Sexo e repressão na sociedade selvagem*. Petrópolis: Vozes. 1973.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento J., *As Crianças Calón: Uma Etnografia Sobre a Concepção de Infância Entre os Ciganos no Vale do Mamanguape-PB*. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB. Fev/2015

MONTEIRO, Edilma do N.J. Tempo, Redes E Relações: Uma Etnografia Sobre Infância E Educação Entre Os Calon. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social UFSC- Florianópolis, SC, Maio/2019.

MONTEIRO, Renan Jacinto. *De menino à homem: A construção do "ser homem" entre os calon da costa norte paraibana*. Monografia defendida no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. UFCG- CG-PB. Março/2017.

OKLEY, J. Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of Gypsy children.. In *Childhood: a global journal of child research*. Special Issue 'Children and nationalism' Vol 4 number 1 Feb 1997.

PIRES, Flávia F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, p. 225-270, 2007.

SANTOS, Patrícia .O S. *A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: o Programa Bolsa Família e as crianças da comunidade de Feira Nova (Orobó) no agreste pernambucano*. Dissertação em Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Antropologia- UFPB. João Pessoa-PB. 2014.

TASSINARI, Antonella. (2007) "Concepções Indígenas de Infância no Brasil" In *Revista Tellus*, ano 7, n.13, Campo Grande: UCDB, outubro/2007.

TASSINARI, Antonella. "*Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*", comunicação apresentada no 33º Encontro da ANPOCS. 2009.

A narrativa imagética das sociabilidades da criança Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré (MA)

Genilson Guajajara¹

Robson Guajajara²

Weldeson Guajajara³

Maria Suely Dias Cardoso⁴

*Era incrível morar ali! A natureza era nosso lugar de brincar, caçar e pescar.
Tomar banho no Rio, assar peixe, nossos pais sempre ia com agente para o Rio
Genilson Guajajara*

Apresentação

Por meio de um ensaio fotográfico, que apresentamos a seguir, buscamos mostrar o papel e o lugar social da criança Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, no Maranhão. A narrativa foi construída articulando imagens e reflexões que revelam olhares, memórias e pensamentos nativos sobre o cotidiano das crianças nas diferentes dimensões socioculturais Guajajara. As imagens foram captadas em mo-

1. Fotógrafo e colaborador do mídia índia.

2. Gestor indígena de projetos e acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão.

3. Gestor indígena de projetos e acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão.

4. Mestre em Ciências Sociais - Antropologia (UFMA), Assessora Técnica Especializada do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN).

mentos distintos do cotidiano e nos tempos marcados pelos rituais da criança Guajajara, revelando as particularidades do seu papel e lugar entre os Guajajara.

A narrativa visual nos permite ter uma dimensão do território indígena como um “território indígena do brincar”, na perspectiva da infância Guajajara. Em tempos de pandemia o ensaio fotográfico registra, ainda, imagens indicativas das novas atitudes e comportamentos das crianças Guajajara no convívio cotidiano em relação à prevenção da COVID-19.

Introdução

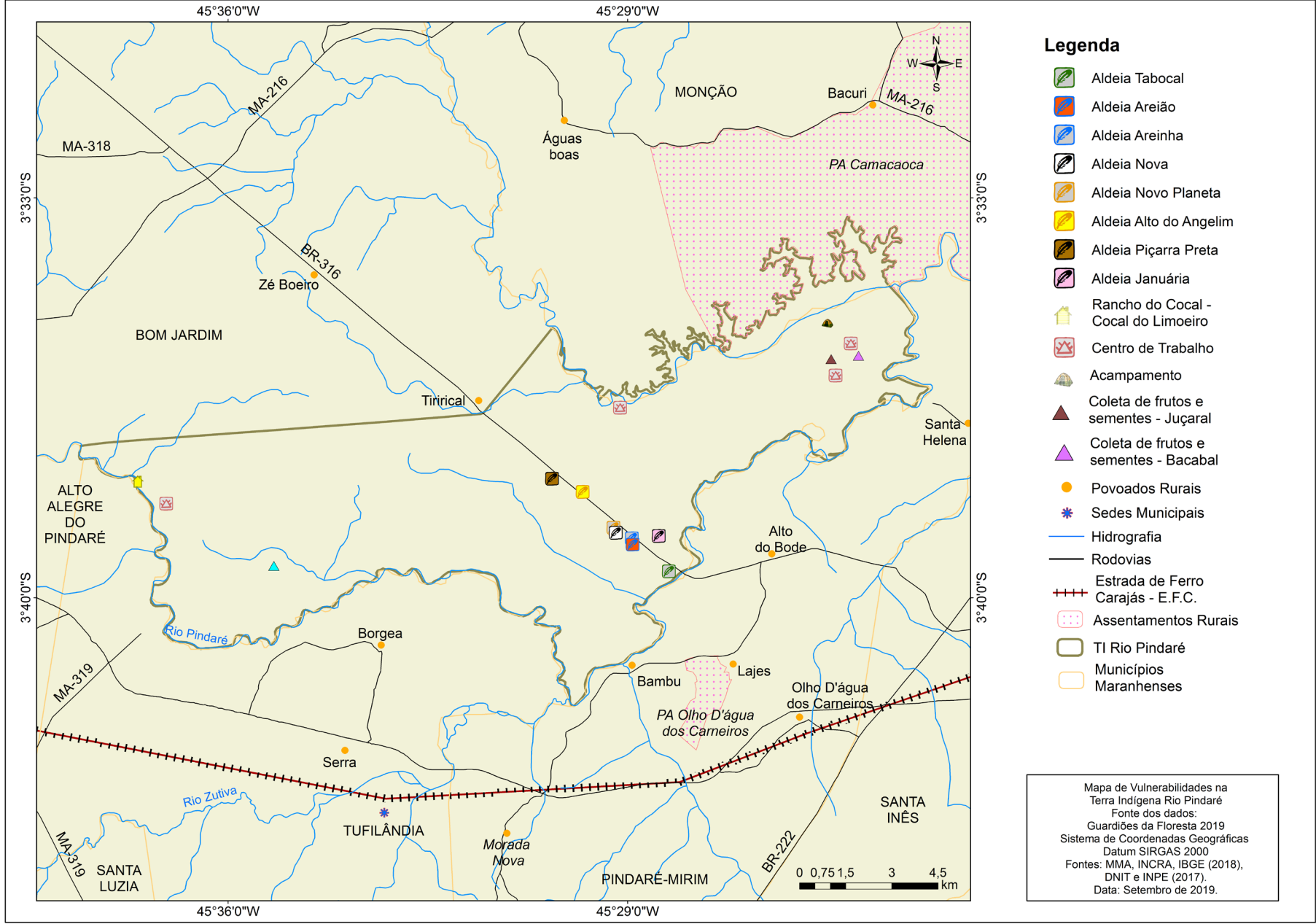
A elaboração do presente trabalho, foi realizada a várias mãos e olhares. Ao tratarmos de uma “Narrativa imagética das sociabilidades da criança Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré (MA)”, temos como objetivo principal dar visibilidade, por meio da nossa própria voz e olhar, a certas particularidades de nossa história e do nosso jeito de viver. Somos três jovens Guajajara em busca da nossa própria história. Dessa forma, somos pesquisadores indígenas em formação que, aliando os saberes dos nossos ancestrais ao conhecimento acadêmico, usando a linguagem imagética da fotografia como forma sistematizar o nosso diálogo

com a sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa própria realidade.

Para a presente reflexão, além das fotografias, dialogamos com a senhora Maria de Fátima Guajajara, a dona Maroca, anciã e uma das portadoras da nossa memória; com a professora Rosilene Caragiu Guajajara, e com o pequeno Pedro Guajajara Filho. O diálogo com esses agentes teve o intuito de compreender como a criança é vista pelos mais velhos nas relações cotidianas que marcam a sua sociabilidade.

As interlocuções objetivaram também ouvir a própria criança acerca da sua vivência nas brincadeiras e nos rituais específicos que marcam as etapas de vida enquanto criança Guajajara. Destacamos que na realização dos trabalhos, foram tomadas todas as medidas segurança em relação à Covid-19. Foi em razão desse cenário de pandemia que optamos por conversar com esse pequeno grupo de pessoas. Além da pesquisa de campo, buscamos informações secundárias para auxiliar na realização de uma breve caracterização da nossa terra.

TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ



A Terra Indígena Pindaré, localiza-se entre os municípios de Bom Jardim, Santa Inês, Pindaré Mirim, Tufilândia e Monção. Foi homologada pelo Decreto 87.846, de 24/11/1982, tendo 15.002, 9142 (quinze mil dois hectares, noventa e um ares e quarenta e dois centiares). É composta por oito aldeias: Januária, Tabocal, Piçarra Preta, Alto do Angelim, Novo Planeta, Aldeia Nova, Areião e Areinha, totalizando pouco mais de 2.000 mil indígenas.

A TI Rio Pindaré é habitada especificamente pelo povo Guajajara. No entanto, houve uma miscigenação com integrantes de outros povos e de outras regiões, que hoje residem na TI Rio Pindaré. Segundo Bruno Caragiu Guajajara, ex-cacique da Aldeia Januária, residem os indígenas dos povos: *Timbira, Krepym, Guarani, Gavião, Pataxó, Awá, Tembê, Krikati e Ka'apor*.

O povo Guajajara vivia basicamente da roça, pesca e caça (alguns ainda vivem assim). Agora, outros meios são utilizados para atender às necessidades materiais dos seus integrantes. Alguns vivem do trabalho na cidade, principalmente no comércio, aposentadoria, bolsa família, pesca e venda de peixe à margem da BR 316, empregos na escola, no posto de saúde e também na própria associação indígena. São praticantes de sua cultura, com seus rituais, como a festa da criança, da *mandiocaba* e também do *moqueado*.

A Terra Indígena Rio Pindaré tem uma beleza ímpar, com uma diversidade ambiental surpreendente, com presença de diversos animais terrestres e aquáticos, essenciais para a cultura Guajajara que, por sinal, muitos encontram-se ameaçados. É um território considerado pequeno, com recursos insuficientes para atender as necessidades da população atual. Além dessa limitação, soma-se o problema das invasões perpetradas por criadores de gado, pescadores e caçadores ilegais.

Em razão dessas ameaças, surgiu a necessidade de proteger os recursos naturais da T.I. Rio Pindaré, de modo mais intensificado. Durante muito tempo as ações de proteção do território (monitoramento e vigilância interna da T.I. Rio Pindaré), tinha em suas etapas a participação de toda a comunidade, que incluía homens, mulheres e até mesmo crianças.

O cenário de aumento das ameaças ao território, tanto por parte dos invasores, quanto por projetos de leis parlamentares, fez com que os moradores buscassem estratégias para garantir o território e a existência de seu modo de vida tradicional. No ano de 2014 em reunião com a comunidade, caciques e lideranças das aldeias, foi criado um grupo responsável pelas ações internas de proteção do território (monitoramento e vigilância, em parceria com os órgãos externos responsáveis pela fiscalização): o Grupo de *Guar-*

diões da Floresta, com anuência para atuação em todas as aldeias.

Também em 2014, as mulheres resolveram criar um Conselho de Mulheres, composto por representantes das aldeias Januária e Tabocal, mas com apoiadoras das demais aldeias da T.I. Rio Pindaré. Entre os objetivos desse Conselho, destacamos: contribuir com a gestão interna das aldeias, representar a comunidade fora do território, atuar na manutenção da cultura e na defesa dos direitos indígenas, juntamente com outras lideranças de etnias diferentes.

Nossa terra é diretamente impactada por grandes empreendimentos iniciados nas décadas de 1960 a 1980 - como por exemplo a rodovia BR 316 e a linha férrea Carajás - e nos últimos anos, com a expansão de monocultivos e duplicação da ferrovia Carajás. Esses empreendimentos alteraram diretamente nossos modos de vida e, como consequência, a cultura Guajajara tem sido fragilizada devido ao constante contato com não indígenas. Além desses empreendimentos, existem outros como a distribuidora de energia elétrica Equatorial Maranhão e o cabo de fibra óptica da empresa HCNETI TELECOM.

A infância Guajajara

Ser uma criança Guajajara, em especial, da Terra Indígena Rio Pindaré, é ter seus ensinamentos culturais transmitidos pela oralidade, por aqueles com quem convive em sua família e na comunidade. Tais ensinamentos possibilitam à criança criar os seus próprios conhecimentos a respeito da dinâmica da aldeia e da sua cultura. No entanto, como afirma a anciã Maria de Fátima Guajajara, a Dona Maroca, moradora da aldeia Januária, “a criança Guajajara, a partir de uma certa idade, passa a ter o conhecimento do *karaiw* (branco)”. Essa afirmação deixa claro que além da reprodução do modo de vida dos Guajajara, a criança também assimila alguns elementos do modo de vida do não índio, e esse fator é um ponto negativo para a coletividade e para a socialização da criança Guajajara no seu ambiente cultural.

A incorporação dos elementos culturais pelas crianças Guajajara ocorre nas interações sociais que se dão no âmbito da família e da comunidade, quando lhes são atribuídos papéis que, na dinâmica cultural, são fundamentais para a manutenção da cultura Guajajara. Nesse processo de socialização e de consolidação da identidade étnica do povo Guajajara, as práticas tradicionais são essenciais, a exemplo da “festa da criança”, um ritual realizado para a criança que começa dar os primeiros passos, indicando a primeira

etapa de sua vida. Nesse contexto ritual, a criança usa a pintura corporal pela primeira vez, participando de cerimônias festivas, passadas de geração a geração, incluindo danças, cantos, pinturas corporais, espiritualidade dos encantados, culinária, artesanato e o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos anciãos.

Desde criança os Guajajara participam de todos os seus rituais e manifestações culturais. Na Terra Indígena Rio Pindaré, os meninos se animam quando tem um ritual. Todos querem participar, até mesmo nos cuidados de fazer a tinta do jenipapo. É perigoso, e o processo é feito com bastante atenção.

É também no cotidiano da aldeia que as crianças aprendem com o brincar, a relevância de viver em coletividade e a importância de seu território, pois são esses dois fatores que as diferenciam daquelas crianças do mundo do não índio. Na aldeia, as crianças têm total liberdade para circular entre as residências, sem a preocupação de tempo determinado de voltar para sua casa, o que facilita a sua interação com os outros membros da comunidade, ratificando a importância do permanecer juntos. Essa forma de sociabilidade das crianças demonstra ainda que toda a comunidade é responsável por elas, em relação à sua segurança e à sua formação identitária. Esse aspecto está intimamente rela-

cionado com o funcionamento do sistema de parentesco do povo Guajajara.

O convívio das crianças na aldeia atualmente se diferencia de tempos passados, como ressalta a professora bilíngue, Rosilene Caragiu Guajajara. Segundo a professora, “as crianças antigamente conviviam mais em casa e não circulavam tanto pela aldeia. Hoje a criança anda por toda aldeia brincando e, muitas vezes, a mãe acorda e já não vê o filho, pois muitas vezes ele acorda primeiro do que ela e vai direto para a casa de algum parente, na grande maioria das vezes para a casa dos avós.”

O modo de vida tradicional dos Guajajara, de transmitir o conhecimento a uma criança pode ser considerado exótico para um não índio, mas para o povo Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, é normal e faz parte da sua socialização.

O nascimento de uma criança Guajajara representa a continuidade dos ensinamentos forjados pelos ancestrais, que são repassados de pai para filho, de avós para netos. Para a criança Guajajara, o dia a dia na aldeia é fundamental. Essa vivência na comunidade é importante para ela compreender a história do espaço em que vive. Como ressalta o pequeno Pedro Filho,

“é bom ser criança, temos a oportunidade de brincar de bola no campo aqui da aldeia. À noite meu pai sempre faz uma fogueira em frente à nossa casa, e nos sentamos em volta dela. Alguns vizinhos vêm até nossa casa e começam a contar histórias de como era o território antigamente. É como se eu estivesse vivendo essa história. Minha atenção se volta a compreender cada detalhe”.

Têm muitas histórias inspiradoras como a de duas crianças que hoje são adultos, e que fizeram muito pela luta do nosso povo. Eles contam que antigamente tudo era difícil, a educação, a saúde, “nós vivíamos mais da pesca e da caça, morávamos com nosso avós, meu vô não tinha condições de trabalhar, então era somente nós dois que fazia as coisas. Aqui tudo era farto de peixe, cada um de nós tinha os nossos arcos e flechas. Sempre nós caçava nos campos aqui da aldeia, tinha muito peixe e gostávamos de flechar. Nós passávamos o dia no campo. Ao anoitecer chegávamos em casa, nosso avô ficava preocupado”. Aprendemos muita coisa e hoje repassamos para os nossos filhos e netos.

Genilson lembra momentos marcantes da sua infância:

Minha infância foi bastante difícil. Eu cresci dentro do território, mais não morava em aldeia, meus pais decidiram morar distante, onde pudessem fazer seu roçado e dele tirar a produção para nosso sustento. Isso se chama centro de trabalho, um lugar para morar, ter seu roçado e criar alguns animais. Eu e meu irmão sempre ajudava nossos pais na limpeza do roçado. Não tínhamos acesso

a uma educação de qualidade, sempre estudamos em escolas públicas. Como nossa casa era distante da aldeia, nossa mãe nos matriculou em e um povoado meio distante. Tínhamos que atravessar um rio para chegar até a escola. Nós levávamos nossos materiais dentro de uma sacola e as vezes chovia. Essa sacola ajudava a não molhar nossos materiais escolar.

As nossas férias passávamos mesmo no nosso centro de trabalho. Na época de cheia, no tempo da piracema, eu e meu irmão ficávamos bastante animados para pescar. A água era bem gelada e escorria por debaixo das árvores. Conseguíamos ouvir o barulho dos peixes. Nós pagávamos o necessário e retornava para casa.

Esses relatos servem para reforçar que a sociabilidade das crianças Guajajara ocorre em diversos âmbitos, como nos espaços do brincar, que as faz interagir socialmente, nos contextos rituais e na esfera ecológica. Todas esses âmbitos repercutem na sociabilidade da criança Guajajara, contribuindo para a sua formação e reprodução da resistência e da luta do povo Guajajara.

A narrativa imagética das sociabilidades da criança Guajajara

Fotos : Genilson Guajajara



A narrativa imagética das sociabilidades da criança Guajajara

























Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Título:	Do Ponto de Vista da Criança: agência, autonomia e identidade
Organizadores:	Benedito Souza Filho e Emilene Leite de Sousa
Capa:	Benedito Souza Filho
Projeto Gráfico:	Benedito Souza Filho
Revisão:	Benedito Souza Filho e Emilene Leite de Sousa
Formato:	16 X23 cm
Páginas:	264
Tipografia:	Palatino (texto) e Candara (Títulos)
Meio Digital:	Ebook
Edição:	1ª edição - setembro de 2022
Publicação:	Editora da Universidade Federal do Maranhão - EDUFMA
Disponível:	< www.ppgcsoc.ufma.br >