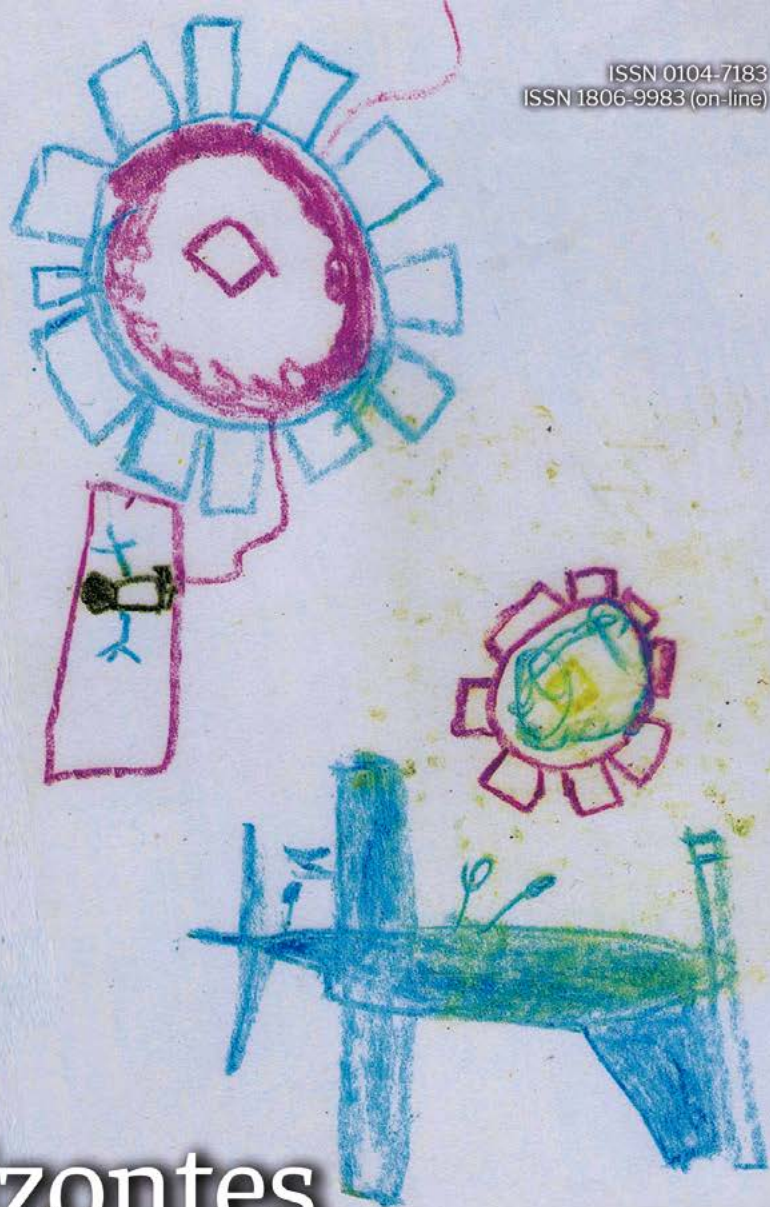


60

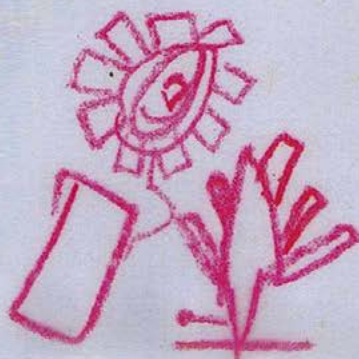
ISSN 0104-7183
ISSN 1806-9983 (on-line)



Horizontes Antropológicos

Antropologia da criança

2021



Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Diretor: Hélio Ricardo do Couto Alves

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Coordenador: Arlei Sander Damo

Editor-Chefe

Ruben George Oliven

Editores

Ari Pedro Oro

Arlei Sander Damo

Cristiana Bastos

Fernanda Cruz Rifiotis

Apoio editorial

Cristiane Miglioranza

Conselho Editorial

Alejandro Frigerio – Universidad Católica Argentina (Argentina)

Alejandro Grimson – Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

Carlos Alberto Steil – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Christian Bromberger – Université d'Aix-Marseille (França)

Claudia Fonseca – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Claudio Lomnitz – Columbia University (Estados Unidos)

Cornelia Eckert – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Daniel Miller – University College London (Reino Unido)

Enzo Pace – Università degli Studi di Padova (Itália)

Gustavo Lins Ribeiro – Universidad Autónoma Metropolitana (México)

Joan Pujadas – Universitat Rovira i Virgili (Espanha)

João Biehl – Princeton University (Estados Unidos)

João Leal – Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Lília Schwarcz – Universidade de São Paulo (Brasil)

Manuela Carneiro da Cunha – University of Chicago (Estados Unidos)

Marc Abélès – École des Hautes Études en Sciences Sociales (França)

Maria Filomena Gregori – Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Mariza Peirano – Universidade de Brasília (Brasil)

Michael Herzfeld – Harvard University (Estados Unidos)

Miriam Pillar Grossi – Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Néstor García Canclini – Universidad Autónoma Mexicana (México)

Otávio Velho – Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Paula Montero – Universidade de São Paulo (Brasil)

Pedro Ignácio Schmitz – Instituto Anchietano de Pesquisas (Brasil)

Sergio Visacovsky – Instituto de Desarrollo Económico y Social (Argentina)

Setha Low – City University of New York (Estados Unidos)

Sherry Ortner – University of California Los Angeles (Estados Unidos)

Sonnía Romero – Universidad de la República (Uruguai)

Tim Ingold – University of Aberdeen (Reino Unido)

Linha Editorial

Horizontes Antropológicos (Qualis A1) é um periódico quadrimestral publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Seus números são temáticos, abertos à pluralidade de interpretações e de abordagens que possam interessar à antropologia e áreas afins. Além de artigos alinhados à temática principal de cada número, *Horizontes Antropológicos* traz a seção Espaço Aberto, dedicada a entrevistas e artigos de excelência escritos por pesquisadoras/es com reconhecimento internacional entre seus pares e que colaboram com a revista, preferencialmente, a convite dos editores. Todos os artigos submetidos devem ser originais/inéditos, não podendo ter sido enviados simultaneamente a outra publicação ou órgão editorial. Como norma geral, os trabalhos submetidos são apresentados para avaliação prévia dos editores e dos organizadores de cada número temático. Os pré-selecionados são submetidos a pareceristas externos.



ano 27
número 60
maio/agosto 2021

ISSN 0104-7183
ISSN 1806-9983 (on-line)

Horizontes Antropológicos

60 | Antropologia da criança

número organizado por

Patrice Schuch

Fernanda Rifiotis

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Clarice Cohn

Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Fernanda Bittencourt Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, ano 27, n. 60, maio/ago. 2021



Expediente:

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500, Prédio 43111, Sala 116
91509-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone: (51) 3308-6625
E-mail: horizontes@ufrgs.br
Site: <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha>

Capa:

Projeto gráfico: Carla Luzzatto

Desenvolvimento gráfico: Fabíola de Carvalho

Ilustração: Desenho coletivo de meninos xikrin da Terra Indígena Trancheira-Bacajá, Pará, década de 1990. Acervo de Clarice Cohn.

Projeto gráfico do miolo, revisão e editoração eletrônica: Trema Assessoria Editorial

Este número é publicado com o suporte financeiro do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS

Catálogo: Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades/UFRGS

Bibliotecário: Maycke Young de Lima – CRB 10/1920

Horizontes Antropológicos / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. – Vol. 1, n. 1 (1995)-. – Porto Alegre : UFRGS. IFCH, 2009. – Quadrimestral. Continua: Cadernos de Antropologia. – ISSN 0104-7183 (impresso), ISSN 1806-9983 (on-line).

1. Antropologia. 2. Ciências sociais. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.*

Horizontes Antropológicos está indexada em:

1FINDR

BASE – Bielefeld Academic Search Engine

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Google Scholar

IBSS – International Bibliography of the Social Sciences

LAPTOC – Latin American Periodical Tables of Content

LatinRev – Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades da FLACSO

OJS – SEER

OpenEdition

Portal LivRe

ProQuest Social Science Journals via IBSS
Researching Brazil

ROAD

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SCIMAGO – Web of Science

SCOPUS

SHERPA ROMEO

Social Compass via IBSS

Signatory of



Sumário | Summary

Apresentação | Introduction

- 7 A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos
Anthropology and children: from the consolidation of a field of studies to its contemporary unfoldings
Fernanda Cruz Rifiotis; Fernanda Bittencourt Ribeiro; Clarice Cohn; Patrice Schuch

Artigos | Articles

- 31 O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança
What can Indigenous children teach us? Bringing closer amazonist anthropology and the anthropology of childhood
Clarice Cohn
- 61 Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos
Do you understand or want me to draw? Drawings in research with children and their insertion in anthropological texts
Emilene Leite de Sousa; Flávia Ferreira Pires
- 95 A “mãe do corpo”: conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno sobre gestação, parto e puerpério
The “mother body”: Karipuna and Galibi-Marworno women knowledge about pregnancy, childbirth and puerperium
Antonella Tassinari

- 127 Entre apropiaciones, resistencias e intentos de conversión religiosa. Niños y niñas indígenas ante propuestas escolares católicas en Argentina
Between appropriations, resistances and attempts of religious conversion. Indigenous children facing Catholic schools projects in Argentina
Mariana García Palacios; Andrea Szulc
- 163 Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina
Children's agency located. An analysis from the experiences of girls and boys working in contexts of social inequality in Argentina
Laura Frasco Zuker; Rocío Fatyass; Valeria Llobet
- 191 A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós
Anthropological perspectives on learning: reflections from an ethnography on the lower Tapajós region (Brazilian Amazon)
Chantal Medaets
- 223 “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)?
“Come! Just hold the violin like this and look straight ahead” – what can children teach us about making music (and anthropology)?
Paula Bessa Braz
- 255 Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST – DF)
Playing at the Canaã occupation (MST – Federal District, Brazil)
Gustavo Belisário

- 285 A cidade e as crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ)
The city and the children: drawings and paths from Morro do Estado (Niterói, RJ)
Beatriz Soares Gonçalves
- 317 “Mãe, Maria *nunca* existiu! Me chama de João?” Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de “crianças trans”
“Mom, Maria *never* existed! Can you call me João?” Reflexions on the experiences of transgender children with family relations and medicalization
Arthur Leonardo Costa Novo
- 351 “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo
“Viene, está acá y tá”. An approach to children experiences on migration in a school in Montevideo
Leandro Piñeyro; Pilar Uriarte Bálsamo
- 379 A idade do santo. Crianças e autoridade ritual no candomblé
The age of the saint. Children and ritual authority in Candomblé
Christiane Rocha Falcão

Espaço Aberto | Open Space

- 405 Futuros possíveis dos mundos sociais mais que humanos: entrevista com Anna Tsing
Possible futures of the more-than-human social worlds: interview with Anna Tsing
Luz Gonçalves Brito

- 419 Cultivando proliferações indomáveis: considerações antropológicas sobre as políticas de proteção à infância

Cultivating feral proliferations: anthropological considerations on child protection policies

Claudia Fonseca

- 453 Comunicabilidad y mediatización de los discursos psicoanalíticos en Buenos Aires

Communicability and mediatization of psychoanalytic discourses in Buenos Aires

Xochitl Marsilli-Vargas

A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos

Anthropology and children: from the consolidation of a field of studies to its contemporary unfoldings

Fernanda Cruz Rifiotis^I

<https://orcid.org/0000-0002-7307-2254>

frifiotis@gmail.com

Fernanda Bittencourt Ribeiro^{II}

<https://orcid.org/0000-0003-2357-8625>

feribeiro2@gmail.com

Clarice Cohn^{III}

<https://orcid.org/0000-0002-5446-7891>

clacohn@gmail.com

Patrice Schuch^I

<https://orcid.org/0000-0002-0073-3496>

patrice.schuch@gmail.com

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil

^{II} Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil

^{III} Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP, Brasil

O presente número de *Horizontes Antropológicos* nos convida a pensar na configuração contemporânea do campo da antropologia da criança, o qual é alimentado não só por temáticas múltiplas, mas também pelas contribuições das diferentes disciplinas que o conformam. Tal interdisciplinaridade tanto confere forma a esse campo, cujas articulações teórico-metodológicas são organizadas desde a antropologia, como também coloca desafios e descobertas aos pesquisadores que se dedicam ao universo plural da infância. Em termos de um estado da arte do campo da antropologia da criança, seria possível afirmar, em diálogo com Cohn (2013), que de fato a antropologia dedicada às crianças e às infâncias se consolidou plenamente: a excelência, as possibilidades (metodológicas, analíticas e epistemológicas) e a legitimidade dos estudos realizados nesse campo são reconhecidas nacional e internacionalmente.¹ Além da participação nos eventos da antropologia através dos grupos de trabalho e mesas-redondas que vêm ocorrendo sistematicamente, cabe destacar os dossiês temáticos que, na última década, contribuíram de forma expressiva para a consolidação de redes de pesquisa e desse campo de estudos no Brasil e na América Latina.² Nesse sentido, não precisamos mais nos preocupar em legitimar esse campo; em “nos fazer ouvir”. Mas se avaliarmos a contribuição que temos dado e podemos dar à antropologia, bem como a contribuição que a antropologia tem dado e pode dar ao campo dos estudos das crianças e das infâncias, ainda temos um trabalho pela frente para ampliar interlocuções e entrecruzamentos. E isso não se faz sem desafios e obstáculos.

Na etnologia indígena, é possível observar algumas dessas dificuldades que ainda são encontradas para tal empreendimento. Nesse campo, argumenta Cohn (2013), os estudos das infâncias indígenas e crianças indígenas vêm

1 Cabe lembrar que o diálogo entre trabalhos desenvolvidos em diversos países da América Latina ainda merece aprofundamento. Congressos internacionais têm demonstrado que o campo da antropologia da criança se consolida em toda a América Latina, mas são poucos os trabalhos comparativos. Poderíamos citar aqui o esforço de pensar as semelhanças e as particularidades do campo no Brasil e na Argentina (Szulc; Cohn, 2012) e o trabalho comparativo de estudos de caso no Brasil, França e Uruguai (Ribeiro, 2016).

2 Ver os dossiês: “Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas” (Civitas, 2013, p. 205-380); “Crianças: um enfoque geracional” (Política & Trabalho, 2015, p. 13-218); “Ser criança no Brasil de hoje” (Latitude, 2016, p. 171-454); “Crianças e infâncias indígenas” (R@u, 2019, p. 10-473); “Entre experiencias y tramas institucionales. Niños, niñas, adolescentes y familias” (Runa, 2019, p. 7-16, 57-272); “La administración de la infancia y la adolescencia hoy” (Cuadernos de Antropología Social, 2021, p. 7-19, 55-169).

florescendo e revelando muito do que as crianças têm a dizer de seu mundo. Um mundo que, às vezes, só é acessível por meio delas, já que embora conhecido é obliterado pelos adultos (lembrando que esse “obliterado” não significa necessariamente negado, ou recusado, mas às vezes apenas não explicitado). No entanto, os estudos com as crianças têm tido pouco efeito no debate da etnologia indígena em geral – poucos etnólogos leem os estudos sobre as crianças dos povos com os quais trabalham. “Este é um problema real que devemos reconhecer e enfrentar para que nossos estudos não falem apenas para nós mesmos [...] mas ganhem um alcance maior e mais efetivo nos debates da antropologia e no debate sobre o mundo” (Cohn, 2013, p. 223).

O chamado de Cohn (2013) é por maior interlocução, mais entrecruzamentos. Ainda necessitamos ganhar maior abrangência tanto no debate antropológico quanto na intervenção e na atuação pública. E um bom começo para tal empreendimento é reconhecer o que as pesquisas com e sobre crianças têm podido revelar e que nem sempre é visibilizado pelos demais estudos. Esse é o principal compromisso assumido pelos artigos selecionados para este número. A diversidade das temáticas abordadas, nestes textos, permite problematizar as diferentes concepções de “infâncias” e “crianças”, além de contribuir para uma inovação teórica, conceitual e metodológica da própria antropologia. Dessa forma, este número nos inspira a pensar nas contribuições dos estudos do campo da antropologia da criança não para o “ser” da antropologia (os contornos e o que constituiu e constitui a “substância” da antropologia), mas o seu “vir a ser” (o que pode a antropologia – a sua potência transformadora) (Cardoso de Oliveira, 2018; Montero, 2004).

Um campo consolidado

Pensar as contribuições dos estudos do campo da antropologia da criança para o “vir a ser” da antropologia passa pela retomada crítica do percurso de construção e consolidação desse campo. Esse olhar retrospectivo e com inspiração genealógica, ainda que sem a pretensão de esgotar e recobrir a totalidade desse campo, nos permite destacar caminhos possíveis na busca pela ampliação dos entrecruzamentos e interlocuções sugeridas por Cohn (2013), como também faz emergir fios teórico-conceituais cujos desdobramentos contemporâneos

são problematizados, a partir de uma diversidade de temáticas e abordagens, nos artigos que conformam o presente número.

A proposta de criação de uma antropologia da criança surge de modo explícito, conforme observam Lopes da Silva e Nunes (2002), apenas em 1973 com a introdução provocativa e suscitadora do artigo de Hardman intitulado “Can there be an anthropology of children?” (republicado em Hardman, 2001). A partir desse momento, somam-se ao interesse científico pela infância questões de ordem política em âmbito nacional e internacional, de maneira que começa a proliferar o aparecimento de diferentes organizações não governamentais e movimentos sociais voltados à proteção da infância. No Brasil, ainda que a consolidação desse campo tenha se dado mais recentemente, as crianças estiveram presentes, mesmo que de forma espectral, nos estudos sobre organização social e parentesco, sobre família, rituais, etc. No país, será a exploração do trabalho infantil e o aumento da chamada “delinquência infantil” que não só mobilizarão as atenções nacionais, como também acabarão por transformar as “questões da infância pobre em problema da alçada jurídica” (Lopes da Silva; Nunes, 2002, p. 16). Entretanto, será somente no decorrer dos anos 1990 que a “nascente antropologia da criança” assistirá à emergência de um “novo paradigma” para o estudo da infância. Dentre os princípios de tal paradigma, é importante ressaltar o fato de a infância ser entendida como construção social, não sendo, portanto, uma característica natural nem universal, como variável de análise social, assim como as crianças serem merecedoras de estudos em si mesmas e devem ser vistas como ativas na construção da sua própria vida social.

O reconhecimento das diferentes habilidades das crianças frente aos adultos, assim como também da autonomia e o potencial de decisão destas nos ajudam a pensar em outra categoria de infância não mais universal, mas fundamentalmente relacional. Nessa perspectiva, a infância é concebida como um campo de relações de diferentes ordens, entre grupos etários e de gênero e também entre instituições. No entanto, essa passagem do universal ao relacional remete a uma virada que acompanha o próprio processo de constituição do campo da antropologia da criança e que tem como base teórica central a revisão e os desdobramentos do conceito de socialização. Logo, essa revisão epistemológica propiciada pelo novo paradigma foi central não somente para ampliar o número de pesquisas sobre infância, mas sobretudo para revisitar

criticamente os paradigmas evolucionistas e funcionalistas que confundiam as etapas da maturidade biológica e o desenvolvimento social.

A observação de diferentes culturas, em especial da infância em sociedades tradicionais, aos poucos nos revelou um universo diferente daquele assumido pelas sociedades ocidentais. A posição teórica, sustentada por um longo tempo por estudos clássicos na antropologia, sobretudo os de orientação funcionalista, de que o desfecho da socialização já era conhecido apontava, como bem lembra Toren (1993), para uma matriz de estudos cujo foco não estava na infância. As crianças, quando apareciam nas etnografias, assumiam papéis secundários nas narrativas e serviam simplesmente para ilustrar as relações entre os adultos em uma dada sociedade. Assim como as mulheres, as crianças eram tomadas enquanto “grupos silenciados”, “grupos despercebidos ou evasivos”, e como tal demoraram até se tornar objeto válido a ser estudado. Tanto as reflexões propostas pelos evolucionistas do século XIX (os quais estabeleceram estágios do desenvolvimento, considerando o comportamento, pensamento e crenças das crianças como suporte necessário para suas teorias sobre os primitivos) quanto as suscitadas pelos antropólogos psicanalíticos (que viram a gênese da personalidade individual e também um todo da personalidade cultural corporificada na infância) não revelaram ou marcaram o começo da antropologia da criança. O uso possível da criança em campo pode ser visto somente em 1929, no trabalho clássico de Margaret Mead sobre a infância em Samoa. A autora, que sempre manteve o compromisso de contemplar aspectos da infância e adolescência em suas etnografias, ao final de sua carreira, como lembram Lopes da Silva e Nunes (2002), ainda se questionava sobre o pouco interesse dos antropólogos por tais questões.

Na sua experiência junto aos samoanos, Mead observou que toda civilização primitiva e, inclusive, outras modernas diferiam da sociedade norte-americana pelo número de escolhas que são permitidas a cada indivíduo. Ao contrário das crianças norte-americanas que se confrontam com diversos códigos morais, para os samoanos, o grau de individualização é mais reduzido e eles não se deparam com eleições contraditórias que os obriguem a rechaçar as normas do grupo social. Isso porque as relações de parentesco não são postas a priori, mas sim emergem das interações cotidianas. A criança samoana, como observa Mead (1961), aprende, desde muito cedo, que o seu mundo está composto por uma hierarquia de adultos (masculinos e femininos) em todos os quais pode confiar e aos quais deve obediência.

Mead também chamou atenção para o fato de que a inteligibilidade da vida de uma criança na sociedade norte-americana só pode ser medida em função da conduta de outras crianças, enquanto para a criança samoana, os atos de trabalho ou de diversão são medidos em função de toda a sua comunidade. Isso significa que cada aspecto da conduta é honrado em razão da sua relação verificada com o único modelo que a criança conhece: a vida de uma aldeia samoana. Ainda que a autora confira um certo isolamento à infância samoana, é interessante perceber que as ações das crianças são pensadas no âmbito das relações sociais mais amplas, o que nos fornece pistas para pensar na importância do papel social que estas assumem na manutenção da organização social. Além disso, salvo as limitações postas pelo comparativo entre as duas sociedades, a etnografia empreendida por Mead (1961) nos permite observar como a infância, por ser experimentada de diferentes maneiras, em diferentes culturas, pode ser compreendida não em sua universalidade, mas enquanto categoria a ser construída socialmente.

No lugar da convencional ênfase na socialização, que por vezes tem trivializado o status social da infância, Enid Schildkrout (1978) buscou no cotidiano da sociedade *hausa* elementos para pensar a interação entre crianças e adultos, a autonomia do mundo das crianças e a relação entre distintas definições culturais na infância e fatores socioeconômicos. Entre os *hausa*, as crianças ocupam um papel central na articulação das relações sociais, de maneira que os papéis sociais não poderiam ser definidos e mantidos como eles são sem que as crianças performem certos papéis que são ao mesmo tempo distintos e complementares aos dos adultos. As crianças são cruciais na manutenção da instituição do *purdah*, em certas classes econômicas e na definição dos papéis sexuais, tanto que a mudança no papel das crianças implica alterações não só nas próprias crianças, mas em toda a estrutura da sociedade *hausa*. Há, por exemplo, um número limitado de atividades econômicas abertas às mulheres no *purdah* que não requerem a assistência das crianças.

Assim como em Schildkrout, a reflexão sobre a autonomia do universo infantil também aparece em Hardman (2001), em especial, na sua proposta de estudar as crianças “nos seus próprios termos” e não simplesmente como receptáculos dos ensinamentos dos adultos. Diante da perspectiva de psicólogos e antropólogos funcionalistas, os quais optaram por pensar o desenvolvimento infantil em termos diacrônicos, reforçando a ideia da infância como

algo que não é, exceto em termos de seu desenvolvimento, Hardman (2001, p. 504, tradução nossa) optou pela perspectiva sincrônica, nos desafiando a pensar na possível existência de uma autorregulação na infância, ou seja, um “mundo autônomo que não necessariamente reflete um desenvolvimento prematuro da cultura dos adultos”. Esse desafio passa pela revisão da concepção de socialização mencionada anteriormente, que é tensionada em função do reconhecimento de que as crianças aprendem entre si e de que há contextos que reservam papéis sociais às crianças.

O reconhecimento da agência infantil e da possibilidade de as crianças atuarem como mediadores importantes nas relações entre os adultos foi ganhando visibilidade à medida que as/os pesquisadoras/es conseguiram desconstruir a ideia de infância como fenômeno universal. Uma vez que a infância é desatrelada da concepção de desenvolvimento centrada exclusivamente em questões biológicas (distribuídas em etapas, as quais precisam ser cumpridas e identificadas em qualquer criança, independentemente do seu contexto social, cultural e econômico), as pesquisas que reconhecem a infância como categoria construída socialmente acabam por ganhar visibilidade. Assim, foi possível problematizar a concepção de infância como etapa de “preparação” e de entretenimento, a qual tinha como pressuposto o fato de as crianças serem tomadas como estáticas, assumindo uma única função que seria a de receber passivamente as pautas dos adultos.

Logo, o processo de desontologização da categoria de infância e o reconhecimento do seu caráter construído e, portanto, não estático e tampouco homogêneo, nos permitiram falar em “infâncias”, no plural, como forma de atentar para objetos de estudo dinâmicos, flexíveis e autônomos. Autonomia esta que permitiu às/aos pesquisadoras/es estudar as crianças “por si mesmas” ou “em seus próprios termos” e não mais como futuros adultos. Se existem devires que inspiram tais infâncias, estes apontam para um “vir a tornar-se” que é permanente e não tem necessariamente como ponto máximo a vida adulta. É possível, portanto, pensar na infância em termos de “possibilidades”, sem que estas se refiram simplesmente a uma espécie de preparação para a vida adulta. Todos esses devires, próprios da infância, põem em xeque, como bem lembra Toren (1993), a concepção de que as crianças simplesmente se tornam o que os adultos já são. “Parece que as crianças e os adultos, em grande medida, são vistos como ontologicamente diferentes, habitantes de mundos que não devem correr

o risco de misturar-se” (Pires, 2007, p. 44-45) e, além disso, quando existe contato, o mundo infantil estaria organizado apenas para cumprir as demandas do mundo adulto, onde são efetivamente criadas as regras, os valores e aprendizagens socialmente aceitas. Dessa forma, a pretensa separação entre mundo adulto e infantil só acaba por alimentar e reificar dicotomias tão conhecidas e combatidas no campo da antropologia como a posta na relação nós-eles. Nesse caso o universo infantil será o “outro” a ser caracterizado e narrado pela perspectiva do universo adulto.

Nesses termos, pleitear a autonomia, em termos epistemológicos, do universo infantil em relação ao universo adulto significa reconhecer tais universos em relação de complementariedade. Claro está que essa complementação nem sempre se dará de forma pacífica e, portanto, sem tensões, até mesmo porque a interdependência que se deseja não se coloca apenas para que se possa pensar um universo em comparação ao outro, como forma de estabelecer qual é mais completo ou melhor, mas, sim, permite conhecer melhor cada universo e consequentemente colocá-los em perspectiva. “Isso significa que o universo infantil não é mais visto como experiência parcial do mundo social, no sentido de conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante” (Cohn, 2002, p. 233). O reconhecimento de que as crianças criam e negociam suas próprias regras e hierarquias nos diz muito não só sobre a criatividade desses sujeitos e sobre formas alternativas de aprendizagem, como também nos informa sobre a possibilidade de tensionar as convenções próprias do mundo adulto.

O desafio de pensar a autonomia do universo infantil ainda é maior quando nos deparamos com questões de ordem metodológica que têm se colocado nesse campo de estudos. Questões como as postas por Pires (2007), “em que medida estudar crianças requer métodos e técnicas especiais?”, “talvez devêssemos continuar aplicando os mesmos instrumentos empregados no estudo dos adultos?”, “qual o lugar do pesquisador adulto na pesquisa com crianças?”, nos têm levado a pensar nos esforços para sair dessa posição e nos problemas decorrentes de tal desafio. As experiências em campo têm nos mostrado que a etnografia, tomada enquanto movimento epistemológico privilegiado para pesquisar crianças, é revestida de estratégias capazes de dar conta do dinamismo do universo infantil. Ou seja, estar atento para tais recursos e para as próprias demandas das crianças em relação à pesquisa tem permitido, às pesquisadoras

e pesquisadores, tanto desconstruir categorias adultocentradas, as quais, além de não darem conta da especificidade do universo infantil, estão focadas nas expectativas dos adultos em relação às crianças, como especialmente pensar que tanto as brincadeiras como os jogos são espaços reveladores do potencial de agência desses sujeitos (Pires, 2007).

Desdobramentos contemporâneos

Tendo em vista essa revisão, com ares genealógicos, do campo da antropologia da criança, seria possível identificar pistas acerca das contribuições da antropologia *da e com* crianças, pensando no “vir a ser” da própria antropologia. Ao tensionar o conceito de socialização, as pesquisas desenvolvidas nesse campo têm apontado para a desconstrução da categoria “infância universal” (sobretudo em função da revisão e dos desdobramentos do conceito de socialização) para concebê-la enquanto relacional. Uma vez que reconhecemos a criança como agente, esta deixa de ser dependente da trama de relações que supostamente a constituiria e passa a ser vista a partir das suas ações, em especial aquelas que são travadas nos interstícios das convenções e negociações estabelecidas pelos diferentes atores e instituições. Nesse sentido, a criança passa a ser percebida como inseparável das diversas relações que conformam a trama social da sua existência (Fonseca, 2006; Strathern, 2006).

Ao propor a desontologização das categorias “infância” e “criança”, a antropologia da criança permite repensar outras tantas noções, como a de parentesco, família, instituições, etc. Acompanha os debates mais contemporâneos da antropologia ao trazer para o primeiro plano das análises o potencial de agência das crianças e o papel de mediadoras que estas assumem nos mais diversificados contextos sociais (Fonseca, 2006; Tassinari, 2007). Permite também problematizar a relação entre universo adulto e infantil e, conseqüentemente, as ações das crianças no âmbito de relações mais amplas, visibilizando inclusive as relações entre as próprias crianças e não somente em função das ações dos adultos. O reconhecimento da autonomia do universo infantil nos leva a reconhecer a presença de outras temporalidades e formas de estar no mundo e a criatividade desses sujeitos. Ou seja, as contribuições desse campo, consolidado e em processo de consolidação, apontam para a constatação de que

as pesquisas antropológicas podem ser enriquecidas ao considerarem o ponto de vista das crianças acerca das suas experiências no mundo: visibilizando aquilo que nem sempre é objeto de estudo em pesquisas focadas nos adultos. Alinhados com esse argumento, os artigos reunidos neste número abrem possibilidades que vão além da pluralização da noção de infância. Eles permitem sugerir a hipótese de que a inclusão das crianças nas pesquisas antropológicas pode acrescentar perspectivas conceituais e analíticas aos diversos campos de estudos da disciplina. Abordadas a partir de suas práticas, as crianças dos artigos deste número de *Horizontes Antropológicos* vendem, pedem e cuidam, estão em conflito com as normas de gênero, ocupam terra e brincam, têm autoridade ritual, pensam e desenham a cidade, migram, aprendem, são artistas.

Em termos metodológicos e epistemológicos, cabe observar então que essas etnografias que captam as participações ativas das crianças nas diversas dimensões da vida social são elas mesmas plurais e estão em diálogo com diferentes campos de estudo: do trabalho e da economia, do gênero, da família e do parentesco, dos movimentos sociais, da religião, da cidade, das migrações, da aprendizagem, das artes e muitos outros. Ao não reiterar que a ludicidade, as brincadeiras ou os desenhos sejam restritos ao universo infantil, as experimentações e estratégias usadas nas pesquisas com crianças aqui apresentadas podem contribuir com reinvenções da própria etnografia. Por outro lado, interrogar o pressuposto de que a pesquisa com crianças demanda habilidades específicas pode contribuir para ampliar a participação das crianças nas pesquisas antropológicas de um modo geral.

Dito isso, os artigos que conformam o presente número temático contribuem ao menos em três frentes para os debates contemporâneos da antropologia (o vir a ser desta). A primeira frente está relacionada às *epistemologias e metodologias das pesquisas* do campo da antropologia da criança, abordadas nos artigos de Clarice Cohn, de Antonella Tassinari e de Emilene Leite de Sousa e Flávia Ferreira Pires, e também nas discussões sobre agência e apropriação presentes nos textos de Mariana García Palacios e Andrea Szulc e de Laura Frasco Zuker, Rocío Fatyass e Valeria Llobet. A segunda frente diz respeito às reflexões sobre *aprendizagens e brincadeiras*, nos textos de Chantal Medaets, de Paula Bessa Braz, de Gustavo Belisário e de Beatriz Soares Gonçalves. A terceira frente tematiza questões de *diversidades/diferenças* (através das relações de gênero, das experiências religiosas e de migração), como nos textos de

Arthur Leonardo Costa Novo, de Leandro Piñeyro e Pilar Uriarte Bálsamo e de Christiane Rocha Falcão. Esses 12 artigos reforçam, de forma mais ou menos direta, a ideia de que a cultura é inventada e aprendida e que o papel das crianças nesse processo é incontornável, são elas que, como bem lembra Cohn em seu artigo, frequentemente recebem e acompanham os etnólogos em campo, tornando possível o acesso e a compreensão de outros mundos. A observação de suas práticas nos permite tensionar dicotomias tais como biológico/social, universal/relacional, local/estrangeiro, masculino/feminino, atividade/passividade, etc. Suas brincadeiras são “boas para pensar” as relações entre a antropologia da criança e outros campos da disciplina antropológica. Tais brincadeiras, que não são exclusivas do universo infantil, também nos lembram como crianças e adultos são produzidos uns a partir dos outros. E que em certos espaços, como nos rituais, os ogãs-crianças possuem autoridade ritual sobre adultos e crianças, sinalizando a relativização da noção de criança e consequentemente das formas pelas quais nos acostumamos a conceber e a operar hierarquias e regras.

A ampliação da concepção de criança, em função das experiências de gestação, parto e puerpério, nos convida à problematização de noções caras à antropologia, como as de pessoa, corpo e parentesco. As aprendizagens, longe de seguirem lógicas formais e universalizantes, são produto de práticas e concepções locais. E, nesse sentido, as crianças, comumente pensadas no lugar de aprendizes, se tornam mestras, nos ensinando sobre contingências e agenciamentos múltiplos. Os desenhos, tomados enquanto técnica importante de pesquisas com crianças, tensionam a ideia de representação, trazendo para o primeiro plano das reflexões a “criação”, os modos de criar, de se colocar no mundo e de inventar novas possibilidades de vida para que as políticas públicas também possam ser outras, múltiplas e atentas às particularidades dos sujeitos.

Epistemologias e metodologias de pesquisa

Iniciamos esse número com o artigo de Clarice Cohn intitulado “O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança”, que nos inspira a pensar nos desafios postos pelo encontro entre antropologia da criança e a etnologia indígena. A partir de uma revisão de fôlego dos estudos sobre crianças indígenas no Brasil produzidos nos últimos

tempos, a autora identifica uma clivagem sistemática: ou o texto etnológico foca nas crianças ou não as tem como interlocutores. Diante de tal diagnóstico, a autora propõe uma mudança de postura que passa pelo reconhecimento das crianças não como figurantes nesses trabalhos, mas como atores centrais que podem contribuir e ampliar os debates antropológicos mais contemporâneos. O que a antropologia da criança, ou da infância, nos tem ensinado, lembra Cohn, é que a centralidade das crianças nas etnografias passa pelo reconhecimento de que essas são membros plenos das sociedades e também plenamente competentes nas culturas em que vivem. Se toda cultura é inventada e aprendida, cabe a nós atentarmos, segundo a autora, para a parte importante reservada às crianças nesse processo. Não é possível compreender e apreender as infâncias indígenas sem uma boa etnologia, assim como não teremos uma boa etnologia, em termos teóricos e epistemológicos, enquanto insistirmos em não olhar mais atentamente para as crianças e as suas próprias concepções de infância, ressalta Cohn. Instigante pensar, seguindo a autora, como uma reflexão sobre as crianças e a inserção destas nos debates mais amplos da própria etnologia pode colaborar na construção de uma antropologia ampliada. A fim de dar conta das novas formulações da etnologia, há que se considerar, seguindo os argumentos da autora, para além das concepções indígenas de infância, os processos de fazer pessoas e aparentamento, levando em consideração os compósitos múltiplos das crianças.

Na sequência, o artigo “Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos”, de Emilene Leite de Sousa e Flávia Ferreira Pires, aborda questões epistemológicas e metodológicas mais abrangentes para o campo de estudos da antropologia da criança. As autoras analisam a utilização dos desenhos produzidos por crianças em pesquisas antropológicas, a partir de dois argumentos. O primeiro seria o reconhecimento da legitimidade dos desenhos como técnica de pesquisa com crianças (sem estabelecer hierarquias em relação a outras técnicas), e o segundo chama atenção para a necessária visibilidade do processo de produção de tais desenhos nas pesquisas. Ao percorrerem criticamente as formas pelas quais os desenhos têm sido tratados/pensados em pesquisas antropológicas clássicas e contemporâneas, em âmbito nacional e internacional, as autoras constatam que, embora não seja necessário criar novos métodos para dar conta do ponto de vista das crianças, é fundamental reconhecermos o potencial e a eficácia de métodos e técnicas, tais como os desenhos, no trabalho com crianças.

Não sendo apenas uma representação, mas sobretudo criação, os desenhos têm o potencial de dar vida, segundo as autoras, a uma experiência que até então não existia. Ao desenhar, as crianças constroem sentidos sobre a realidade e por isso mesmo os desenhos são um modo privilegiado de acessar as percepções dos sujeitos. As autoras ressaltam que, mais do que o produto final, o que conta para as crianças é o processo de criação, o qual por vezes acaba sendo omitido ou ganhando o segundo plano nas etnografias. Seguindo tal perspectiva, as autoras ressaltam a possibilidade de articulação dos desenhos com outras estratégias metodológicas, sobretudo a observação participante, uma vez que parte importante do processo de produção dos desenhos são as narrativas que as crianças tecem sobre estes. Os desenhos, ressaltam as autoras, permitem uma maior participação das crianças nas pesquisas, tornando-as coautoras do fazer etnográfico. E, nesse processo, as autoras nos convidam a pensar que mais do que um caminho para se aproximar das crianças em campo, as técnicas, como os desenhos, são potentes no sentido de revelarem aquilo que o corpo, os gestos e a própria retórica eventualmente deixam escapar.

O artigo “A ‘mãe do corpo’: conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno sobre gestação, parto e puerpério”, de Antonella Tassinari, é de fundamental importância neste número por nos permitir, acompanhando as noções indígenas de infância, nesse caso dos Karipuna e Galibi-Marworno do Amapá, ampliar a ideia mesmo de criança a ser tratada em pesquisas no campo da antropologia da criança. A partir de uma etnografia muito rica, a autora discute a gestação, o parto, a puericultura, demonstrando que a criança já o é muito antes do recorte, muitas vezes assumido inadvertidamente, em extensão a uma ideia ocidental, seja biomédica, religiosa, etc., que marca o ponto de inflexão no nascimento. A agência das crianças aparece no texto desde antes desse acontecimento, mas principalmente nele. Questões clássicas da etnologia, como a formação do corpo e a construção do parentesco, assim como os conhecimentos genderizados – os conhecimentos femininos e em especial das parteiras, mais ou menos interligados com práticas biomédicas – são tratados de modo inovador e que, portanto, muito tem a contribuir com o campo.

A partir de reflexões sobre o conceito de apropriação e de agência infantil, Mariana García Palacios e Andrea Szulc escrevem o artigo intitulado “Entre apropiaciones, resistencias e intentos de conversión religiosa. Niños y niñas indígenas ante propuestas escolares católicas en Argentina”. O texto investiga

a recepção de propostas de distintas congregações da igreja católica, feita por crianças mapuches na província de Neuquén e de crianças tobas/*qom* em Buenos Aires e Chaco. Percorrendo o histórico de intervenções dessas congregações católicas, marcado pelo interesse na assimilação cultural na “civilização” das crianças indígenas, as autoras salientam o quanto tais empreendimentos compreendem a infância como a fase ideal para a renúncia à cultura autóctone dos indígenas e sua conversão ao catolicismo. Isso se dá pelo acionamento de uma noção de infância que a liga à inocência, bondade e maleabilidade. De acordo com García Palacios e Szulc, em que pese tal similaridade, entre os mapuches os cristãos salesianos empregaram propostas abertamente sincréticas, ao passo que entre os tobas/*qom* a ênfase se deu através das práticas de caridade; nos dois casos, entretanto, a agência infantil foi dada em acordo com as estratégias variadas de governo, o que a posiciona como um elemento contextual e histórico.

A preocupação com a noção de uma “agência situada” é central também no artigo de Laura Frasco Zuker, Rocío Fatyass e Valeria Llobet, intitulado “Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina”. O texto preocupa-se em realizar uma análise comparativa de experiências de investigação com crianças que vendem, pedem e cuidam nas províncias argentinas de Córdoba e Misiones. Na interseção das problematizações das relações entre trabalho e desigualdades, as autoras propõem que as análises sobre o tema devam não apenas descrever as variadas atividades de trabalho realizadas por crianças, mas também se perguntar sobre as suas condições de produção e realização, levando-se em conta também o caráter histórico e socialmente constituído das categorias “trabalho” e “infância”. O artigo realiza um diálogo com o campo de debates sobre trabalho, cuidado e infância em contextos de desigualdade social, afirmando o caráter situado da agência e o sentido contextual da participação de meninas e meninos nas atividades produtivas. A partir de uma potente etnografia, as autoras argumentam que as crianças constroem, mediante usos específicos das tarefas produtivas e reprodutivas, diferenças morais e hierarquias sociais intra e entre grupos. Como explicitam: “Recursos materiales y simbólicos, distinciones y jerarquías morales y sociales son transformadas, producidas o reforzadas por las tareas de cuidado y reproducción.”

Aprendizagens e brincadeiras

O artigo “A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós”, de Chantal Medaets, é uma importante contribuição para o debate já antigo sobre como a antropologia pode contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem. Com uma extensa etnografia na região do Baixo Tapajós, ela demonstra que é exatamente a etnografia que permite que se veja a diversidade de modos de ensino e aprendizagem. Sua demonstração é desenvolvida no texto em diálogo com esses modos, evidenciando que a aprendizagem não precisa vir com o ensino ou a instrução, mas, como nesse caso, exatamente ao contrário – as crianças frequentemente lhe afirmavam, aliás, terem aprendido sozinhas. Práticas centradas nas crianças, de observação, de interesse, de se acostumar e garantir e se garantir, como aprende e nos ensina a autora, nos permitem pensar a aprendizagem – como ela propõe – a partir de processos e concepção locais e, portanto, em oposição a um pressuposto de universalidade, contribuindo assim com um aprofundamento e uma ampliação da noção mesma de aprendizagem.

O artigo “‘Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente’ – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)?”, de Paula Bessa Braz, nos apresenta, por meio de uma cuidadosa etnografia em que a pesquisadora utilizou diversas metodologias e mídias e estabeleceu relações múltiplas com as crianças, uma situação valiosa que nos permite também rever muitos dos estereótipos que marcam as infâncias. Tratando de crianças que se organizam – e organizam um espaço formativo – para ensinar outras crianças a tocar instrumentos sinfônicos, normalmente relacionados à música dita erudita, o texto nos permite essa ampla inversão: o das crianças aprendizes que são também mestras, e o das crianças de periferia que se dedicam a uma musicalidade normalmente relacionada à não periferia, à elite. A capacidade de organização, articulação e gestão das crianças – junto a suas famílias – está sempre presente em suas preparações para figurar como instrumentistas e implementar projetos, assim como em seu papel formativo. O texto traz ao debate deste número essa outra amplitude do campo em uma empreitada verdadeiramente antropológica, em que os estereótipos são desafiados em diálogo com o campo e, mais precisamente, com as crianças.

Gustavo Belisário, no artigo “Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST – DF)”, traz uma instigante análise que propõe a flexibilização dos limites entre a antropologia da criança e os demais campos da antropologia. O autor argumenta que pensar as brincadeiras a partir de sua endogenia pode mudar perspectivas da disciplina antropológica. A etnografia realizada num acampamento do MST, e que se estendeu a outros espaços, coloca em movimento a segmentação adultos e crianças e a própria noção de brincadeira como algo restrito ao universo infantil. Através de uma cena inspiradora, recuperada no texto, e na qual três crianças iorubás brincam de antropólogo, o autor situa a própria antropologia como um jogo de deslocamentos e movimentações de ideias, conceitos e sentimentos em analogia com o brincar que também coloca em jogo essas atividades da mente. As brincadeiras de queimada, pique-esconde e dominó, cujas cenas são ficcionadas pelo autor, são o contexto a partir do qual os significados conceituais de *café-com-leite*, *guardar caixão* e *licença* são por ele levados a sério como modos de pensar e agir. A abordagem proposta no artigo pode ser lida como uma resposta ao risco de reificação das categorias adulto e criança como designações de uma alteridade fundamental. Se, por um lado, a antropologia da criança remete a essa segmentação, por outro, como o próprio artigo evidencia, as produções desse campo, ao problematizarem a noção de criança universal, abrem a possibilidade de perguntar sobre a universalidade do ser adulto. Ao incorporar os adultos nessa pesquisa com crianças, vê-se a possibilidade de pesquisar as diferentes concepções e formas de ser adulto e explorar, contextual e relacionalmente, os modos como adultos e crianças são produzidos uns a partir dos outros. O artigo suscita pensar que os conceitos deleuzianos de limite-tensão e limite-contorno mobilizados pelo autor para a análise das brincadeiras poderiam servir também para pensar sobre as relações entre a antropologia da criança e os outros campos da disciplina antropológica, interrogando o alcance da primeira em relação aos contornos que delimitam a própria antropologia.

No artigo “A cidade e as crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ)”, Beatriz Soares Gonçalves coloca em diálogo os campos de estudo da antropologia urbana, da antropologia da criança e das políticas públicas para a cidade. Os desenhos de crianças a partir de seis anos de idade, realizados no âmbito de um projeto que desenvolve atividades no contraturno escolar, são o suporte para as reflexões da autora acerca da sua posição no

trabalho de campo, das potencialidades do desenho na pesquisa etnográfica e da contribuição das crianças para o desenvolvimento de políticas públicas. Para a pesquisa e na análise dos dados, os desenhos desempenham múltiplos papéis atuando ora como mediadores das relações da pesquisadora com as crianças, ora como um recurso através do qual foi possível aproximar os conhecimentos, memórias e ideias que elas têm sobre o bairro e a cidade em que vivem. Os desenhos apresentados no artigo não são abordados em si mesmos, mas contextualizados como uma prática proposta no Projeto Socioeducativo em que a autora atua como educadora, e lidos em perspectiva com os dados de sua etnografia no bairro. Na leitura do texto, ainda que essa intenção não seja explicitada, alguns conjuntos de desenhos funcionam também como um recurso através do qual nosso olhar é conduzido pela perspectiva das crianças. As escadas e os becos desenhados, quando colocados lado a lado, produzem o efeito de contextualizar a afirmação das crianças que, para surpresa da pesquisadora, dizem não morar numa rua. Eles servem também para facilitar a troca de ideias e para imaginar o futuro. Ao serem provocadas a desenhar como gostariam que o bairro fosse, a imaginação das crianças dá ideias para um planejamento urbano que favoreça as relações de amizade, os jogos e brincadeiras, em espaços arborizados e pacíficos. O artigo ilustra bem o argumento de que as pesquisas com crianças, ao contrário de fecharem-se sobre si mesmas, apresentam potenciais de experimentação metodológica, de abertura de diálogos com outras antropologias, como a antropologia urbana, e de participação no debate acerca da cidade e das políticas públicas.

Diversidades e diferenças

Arthur Leonardo Costa Novo, no artigo “‘Mãe, Maria *nunca* existiu! Me chama de João?’ Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de ‘crianças trans’”, aborda o entrelaçamento entre as explicações e práticas das ciências médico-psi e a reorganização das relações familiares num percurso de transição de gênero. A partir da interlocução com Penélope, uma mulher de camada média, psicóloga e mãe de Lucas, um “menino trans”, o autor coloca em relevo o modo como a busca de explicação e de alternativas terapêuticas para o filho mobiliza valores e concepções contemporâneas

de família e infância que se configuram em relações complexas de medicalização e tutela. Por um lado, a ênfase afetiva na definição do lugar da família, assim como o reconhecimento da criança como um sujeito de agência, amparam as decisões da mãe e mesmo a renegociação de sua autoridade diante do conflito de gênero vivido pelo filho. Na relação com os saberes médicos, que figuram no artigo como dinâmicos e em estreita relação com os parâmetros legais de intervenção, observa-se a sutileza com que Penélope apoia-se nas alternativas existentes, sem necessariamente aderir a um discurso patologizante que não se revela hegemônico nem mesmo nas posições médicas em relação às demandas de intervenção. Destaca-se também a condição de tutela que posiciona Lucas enquanto criança nas relações familiares e com profissionais de saúde, estendendo o alcance e a autoridade médico-psi para diferentes esferas no cotidiano da família. As nuances trazidas pela análise permitem observar que essa condição tutelar não implica total submissão: a determinação de Lucas em relação ao seu conflito identitário é o que sustenta as atitudes da mãe que passa a apoiá-lo, assim como a legitimidade e o vocabulário explicativo da medicina e suas práticas terapêuticas colaboram para que a mãe sustente suas posições nas relações familiares e com as demais instituições. Ao debruçar-se sobre as tensões e conflitos que atravessam essas relações, o artigo demonstra como a transição de Lucas implica mudanças profundas também para sua mãe, que constrói uma ética determinada a fazer com que a vida do filho seja possível. Valores, emoções e concepções de infância, família e moralidade atuam em diferentes níveis evidenciando o caráter ativo dessas concepções nas experiências de crianças e familiares engajados em processos transicionais com relação às normas de gênero.

O artigo *“Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo*, de Leandro Piñeyro e Pilar Uriarte Bálsamo, resulta de uma experiência de trabalho de mais de três anos junto a crianças da escola Portugal, de Montevideu, que acolhe uma alta porcentagem de população migrante. Ao analisar as formas como as crianças da escola vivenciam os fenômenos migratórios, o artigo confere visibilidade aos sentidos que têm sido silenciados nos estudos sobre migração, tradicionalmente focados nas narrativas dos adultos. Ao longo do texto, os autores nos conduzem através de uma reflexão que articula migração e escola e que tem sido potencializada sobretudo na última década, quando o Uruguai

começa a receber população migrante proveniente de diversos países latino-americanos. Tendo em vista que a escola pública tem recebido e executado o mandado de “transformar” em uruguaios a descendência do grupo heterogêneo de migrantes que conformam a base da população do país, é instigante a experiência dos estudantes de uma escola considerada como modelo pelas autoridades do sistema educativo uruguaio. No lugar de exaltar uma possível generalização das reflexões em torno da forma como a migração é trabalhada na escola Portugal, os autores se concentram nas especificidades de uma experiência escolar em que a diversidade e as formas de interculturalidade se colocam como possibilidades abertas e em permanente construção e, portanto, para além da já desgastada dicotomia local/estrangeiro. Dentre tais especificidades, chama atenção a forma criativa e inspiradora de empreender a análise: se trata de um processo simultâneo de intervenção e investigação tornado possível a partir de uma oficina sobre antropologia, a qual, além de conformar as propostas educativas do centro, se constituiu enquanto dispositivo metodológico para a pesquisa. O rico material etnográfico que dá vida ao artigo nos convida a pensar na infância como disputa de sentidos, como fato político, e permite desconstruir/ressignificar as fronteiras e as inscrições nacionais sem, no entanto, apagá-las. As experiências das crianças da escola Portugal propõem alternativas às formas de significar a migração e vincular-se à diferença e funcionam como um chamado a outras formas de conceber a própria antropologia.

Tendo como base uma longa experiência de pesquisa sobre candomblé *ketu*, Christiane Rocha Falcão, em seu artigo “A idade do santo. Crianças e autoridade ritual no candomblé”, coloca em questão a relativização da noção social e biológica da “criança”. Pesquisando com crianças no terreiro de candomblé *ketu* Ilê Axé Omin Mafé em Sergipe, o artigo discute o lugar ritual do ogã-criança, segundo a teoria nativa, e sua relativa autoridade ritual sobre adultos e crianças. Argumenta que o lugar social da criança não é necessariamente o lugar social de alguém com pouca idade, e que essas duas noções são complementares e negociadas. Focando-se nos processos de aprendizagem e transmissão do conhecimento religioso, a autora destaca que é através da experiência perceptiva que os ogãs-crianças compreendem o seu estar no mundo e são esses esquemas conceituais que permitem que as crianças percebam o mundo natural e social como um todo orgânico. Sobre a autoridade ritual dos ogãs-crianças, a autora conclui que tal autoridade “parece contribuir para o projeto

de reformulação dos limites entre o que é natural e o que é sobrenatural, entre o que é socialmente ‘estabelecido’ e o que possibilita o ritual”.

Muito do que se tem dito nesta apresentação sobre a formação do campo é testemunhado e ilustrado pelo desenho escolhido para a capa deste número. O desenho coletivo de meninos xikrin do Bacajá, realizado na década de 1990 e ofertado à antropóloga Clarice Cohn, nos fala muito sobre metodologia e sobre os fazeres das crianças. Experimento metodológico do início das pesquisas com crianças indígenas no Brasil, a partir da sugestão de Lux Vidal de levar a campo lápis de cor e de cera e folhas de papel A4, os desenhos se revelaram importante meio de compreensão de como as crianças veem seu mundo e as relações que neles estabelecem. Mais que isso, revelou à pesquisadora os modos de se relacionar e organizar as atividades das crianças xikrin. Feitos coletivamente, levando a entusiasmados debates sobre temas, cores, formas de desenhar, em um uso muito livre do suporte do papel, foram também realizados a partir de uma organização de atividades e de coletivos feita pelas crianças. À antropóloga só restava fornecer o material demandado quando as crianças decidiam dedicar o seu tempo ao desenho – e que foram na época muitas horas diárias, uma atividade frequente e prazerosa. Dar os desenhos feitos à pesquisadora foi também uma iniciativa das próprias crianças – respeitando o jeito dos não indígenas de colecionar registros e valorizar o papel, pareceu-lhes o destino ideal, permitindo a montagem de uma verdadeira coleção com motivos diversos. No desenho, é possível identificar temas fundamentais aos Xikrin vistos pelos olhos das crianças. As aldeias circulares, típicas dos povos jê, como são os Xikrin, são vistas em um plano aéreo. Roberto DaMatta (1976) já havia indicado pelos desenhos de homens adultos apinajé que, mesmo com a vivência à época em uma aldeia feita em formato de rua, como se diz, ou seja, com casas paralelas, a aldeia foi desenhada por eles nessa mesma perspectiva aérea, a partir da única imagem que lhes era possível da aldeia, circular. No desenho das crianças xikrin, tal perspectiva acerca das aldeias não só é permitida como é sobretudo enriquecida pelo avião que a alude, na medida em que este compõe a imagem com as novas tecnologias que fascinam as crianças. Mais que isso, elas povoam todo o desenho com a presença humana. O pátio, lugar das festas mas também tomado cotidianamente pelas crianças brincando, está povoado; assim também, a pista de pouso do avião está sendo usada como campo de futebol e brincadeiras. Relações de parentesco, rituais, brincadeiras das crianças entre

si e com as tecnologias não indígenas estão retratadas neste pequeno excerto comentado do desenho, que se complementa no papel com outra aldeia, com um cubo caracteristicamente aprendido na escola, com motivos diversos. Só temos a agradecer a essas crianças – hoje homens, pais e avôs – o (literal) presente do desenho com toda sua riqueza.

Em seu conjunto, portanto, este número vem, para além de reafirmar a importância e a consolidação da antropologia feita com e sobre crianças, provocar e instigar debates mais ampliados, e esperamos que venha a ter efeitos múltiplos nos mais diversos campos de estudo a que se dedica a antropologia.

No presente número de *Horizontes Antropológicos*, a seção Espaço Aberto apresenta uma entrevista com a antropóloga Anna Tsing, um texto de Claudia Fonseca e um texto de Xochitl Marsilli-Vargas. A entrevista com Anna Tsing foi realizada na cidade de Santa Cruz, Califórnia, por Luz Gonçalves Brito, doutoranda do PPGAS-UFRGS, durante o seu estágio de doutorado-sanduíche na Universidade da Califórnia-San Diego. Nessa entrevista, Anna Tsing discorre sobre a sua carreira acadêmica e os seus interesses de pesquisa, apresenta detalhes sobre a trajetória de seu pensamento, aborda conceitos que lhe são caros, tais como Antropoceno, escala e socialidade mais que humana, além de ressaltar a contribuição da pesquisa antropológica na atualidade.

A proposta analítica de Tsing, Mathews e Bubandt (2019) formulada originalmente para o debate sobre Antropoceno é transposta de forma inspiradora para o campo da proteção da infância (em particular a adoção de crianças) por Claudia Fonseca no artigo “Cultivando proliferações indomáveis: considerações antropológicas sobre as políticas de proteção à infância”. No texto, a autora assume um objetivo, um tanto “paradoxal”, o de “cultivar o indomável”, conferindo visibilidade aos elementos que fogem às simplificações da política formal e enfrentando questões urgentes como a que se coloca em torno do desenvolvimento de pesquisas e formulação de conclusões diante dos cenários problemáticos da atualidade. Diante da lógica simplificada que permeia e orienta as políticas públicas, Fonseca recorre às orientações de Tsing, Mathews e Bubandt, sobretudo à ideia de “proliferações selvagens”, para buscar uma ponte possível entre os dados etnográficos (densos e ao mesmo tempo efêmeros e contextualmente situados) e os sistemas abrangentes (com consequências em larga escala e de longo alcance). A autora alia tais reflexões a sua longa e reconhecida trajetória de pesquisa no campo da adoção, para pensar

caminhos possíveis que mesclam valor, burocracia e emoção. Devido às “proliferações indomáveis”, Fonseca nos instiga a refletir sobre as transformações dos atores “pivôs” do processo adotivo e a vislumbrar os espaços “remendados” do sistema de proteção à infância não como problemas, mas sobretudo como “oportunidades produtivas”.

Por fim, o artigo “Comunicabilidad y mediatización de los discursos psicoanalíticos en Buenos Aires”, de Xochitl Marsilli-Vargas, analisa a circulação de discursos psicanalíticos para além da clínica, através do humor gráfico, de programas de televisão e de anúncios publicitários que circulam em Buenos Aires. Um argumento-chave da análise é que a escuta psicanalítica desempenha um papel importante na disseminação e reprodução na esfera pública de discursos psicanalíticos através da recepção e contínua reciclagem desses discursos por parte do público leigo.

Referências

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O que é isso que chamamos de antropologia brasileira?. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 227-246, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6365>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CIVITAS: Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio/ago. 2013.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002. p. 213-235.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, p. 211-234, 2013.

CUADERNOS DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL. Buenos Aires, n. 53, 2021.

DAMATTA, R. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. São Paulo: Vozes, 1976.

FONSECA, C. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 11-43, 2006.

HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children?. *Childhood*, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001.

LATITUDE. Maceió, v. 10, n. 2, 2016.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002. p. 11-33.

MEAD, M. Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana. In: MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós, 1961. p. 180-219.

MONTERO, P. Antropologia no Brasil: tendências e debates. In: TRAJANO FILHO, W.; RIBEIRO, G. L. (org.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: Associação Brasileira de Antropologia, 2004. p. 117-142.

POLÍTICA & TRABALHO: Revista de Ciências Sociais. João Pessoa, ano 32, n. 43, jul./dez. 2015.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. In: PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. p. 39-65.

R@U: Revista de @ntropologia da Ufscar. São Carlos, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

RIBEIRO, F. B. A proibição legal de castigos físicos na infância: alguns contrastes entre Brasil, Uruguai e França. *Desidades: Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 19-28, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507518>. Acesso em: 27 jun. 2021.

RUNA: Archivo para las Ciencias del Hombre. Buenos Aires, v. 40, n. 2, 2019.

SCHILDKROUT, E. Age and gender in Hausa society: socio-economic roles of children in urban Kano. In: LA FONTAINE, J. S. (ed). *Sex an age as principles of social differentiation*. London: Academic Press, 1978. p. 109-137.

STRATHERN, M. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade melanésia*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2006.

SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and childhood in South America: perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, [s. l.], n. 1, 2012. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=427>. Acesso em: 27 jun. 2021.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138>. Acesso em: 27 jun. 2021.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man: New Series*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 461-478, Sept. 1993.

TSING, A. L.; MATHEWS, A.; BUBANDT, N. Patchy Anthropocene: landscape structure, multispecies history, and the retooling of anthropology. *Current Anthropology*, [s. l.], v. 60, supl. 20, p. S186-S197, Aug. 2019.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança

What can Indigenous children teach us? Bringing closer amazonist anthropology and the anthropology of childhood

Clarice Cohn¹

<https://orcid.org/0000-0002-5446-7891>

clacohn@gmail.com

¹ Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP, Brasil

Resumo

Neste texto, proponho o encontro da antropologia da criança, um campo bastante consolidado na antropologia, com a etnologia indígena. Partindo da percepção de que, de um lado, os estudos sobre crianças indígenas estão igualmente consolidados no Brasil, mas, de outro, a etnologia indígena não os tem levado em consideração, e que os modelos analíticos recentes têm falhado em incorporar as crianças, proponho meios para essa incorporação. Para isso, discuto a revisão de conceitos que têm balizado a antropologia, mas por vezes persistido na etnologia indígena, e trago exemplos de etnografias com crianças indígenas, de modo a propor uma etnologia indígena que possa levar a sério o que as crianças têm a revelar.

Palavras-chave: crianças indígenas; antropologia da criança; etnologia indígena; parentesco.

Abstract

This text presents an analytical proposition for a better dialogue between the anthropology of children, a consolidated field, with studies about Indigenous Peoples. Starting from the perception that, on the one hand, studies on Indigenous children are also consolidated in Brazil, but, on the other hand, Indigenous studies and their comparative proposals have not yet taken them into account, and that recent analytical models have failed to incorporate children, I propose paths for this incorporation. The text discusses the revision of concepts that have marked anthropology, but sometimes persisted in Indigenous studies, and brings examples from ethnographies with Indigenous children in order to propose ways for Indigenous studies to take seriously what children have to reveal.

Keywords: Indigenous children; anthropology of children; Indigenous Peoples; kinship.

Introdução

As crianças, testemunham muitos etnólogos, são em muitos casos suas companhias mais frequentes. Com frequência também, contam como muito do que aprendem para viver nestes mundos antes desconhecidos vieram das crianças e de sua convivência com elas.¹ Porém, essas mesmas crianças desaparecem dos textos e das análises. Mais do que isso, nas últimas décadas, uma literatura extensa e de grande qualidade tem se dedicado ao estudo das crianças indígenas. Mas a clivagem tem permanecido: ou o texto etnológico foca nas crianças, ou não as tem como interlocutoras. Este texto é uma proposta para – usando uma frase que ficou clássica – levar as crianças, seus afazeres, seus olhares, suas falas e seus conhecimentos a sério na etnologia. É uma proposta que busca demonstrar que as crianças indígenas têm muito a ensinar sobre seu povo, seu mundo, e ontologias; é uma proposta de que possamos aprender que as crianças xikrin têm muito a ensinar sobre o que é ser Xikrin, as crianças xakriabá sobre o que é ser Xakriabá, as crianças galibi-marwono, o mesmo, e assim por diante.²

-
- 1 E, se pesquisadores se sentissem convidados a olharem seus registros fotográficos, não me surpreenderia se percebessem que as crianças também foram muito favorecidas como escolha de imagens.
 - 2 Fruto de quase três décadas de reflexão, meus agradecimentos seriam infindáveis. As pesquisas e o período de reflexão e elaboração no pós-doutorado contaram com financiamentos, imprescindíveis, de Fapesp, Capes e CNPq. Lux Vidal, minha orientadora no mestrado, que me levou aos Xikrin, ainda graduanda, me acompanhou em meu esforço etnográfico com as crianças xikrin, e Aracy Lopes da Silva me abriu o campo dos estudos com crianças indígenas. Ao lado delas, agradeço a todos do MARI – Grupo de Educação Indígena da USP, hoje inexistente, mas que forneceu por mais de década um debate interdisciplinar e frutífero sobre o tema. Agradeço ainda a Manuela Carneiro da Cunha, minha orientadora de Iniciação Científica, que me acompanhou nos estudos jê, e a todos da equipe do NHII/USP, um ambiente de muito diálogo entre colegas e de aprendizado com pesquisadoras mais experientes. A Antonella Tassinari, minha parceira neste campo de estudos ao longo desse tempo todo, com quem organizei diversas instâncias de debate em eventos acadêmicos que muito contribuíram para essas reflexões, assim como com Andrea Szulc. A Peter Gow e Christina Toren, que têm sido importantes interlocutores. A Philippe Erikson, que me acompanhou nos últimos desenvolvimentos da proposta quando pude estar com eles no LESC, na Universidade de Nanterre, e a Fernanda Riffotis, que me acompanhou nesse processo, e a Bonnie Chaumeil, Isabelle Daillant, Anath Ariel de Vidas pelo convite em debater este tema no Séminaire d'Anthropologie Américaniste. Agradeço ainda aos organizadores do II Encontro de Etnologia, História e Política, realizado na UFSCar, em especial a Aline Iubel, pelo convite para abri-lo com esta conferência, assim como a todo o público que muito contribuiu para essas novas formulações da discussão que aqui elaboro. E a todos os meus alunos, orientandos e estudantes em sala de aula, que comigo desenvolveram pesquisas e reflexões sobre o tema, me ensinando muito. Por fim, mas claro que em primeiro lugar, aos Xikrin, às crianças xikrin, e a todas as crianças indígenas que tanto têm me ensinado.

O atraso da etnologia indígena em assumir essa postura é mais impressionante ainda quando se toma por referência os campos que têm sido nomeados de antropologia da criança, antropologia da infância, ou, nas ciências sociais mais amplamente, sociologia da infância. Este é um campo que tem se desenvolvido desde a década de 1980, e conseguiu alcançar um reconhecimento, na academia internacional, de que as crianças têm muito a ensinar sobre o mundo, além de, claro, sobre si mesmas. Estudar com crianças, portanto, tem sido um modo para entender outras infâncias, e a diversidade de infâncias, mas também para acessar a diversidade de mundos pelos seus olhares.

O que a antropologia da criança, ou da infância, nos ensinou é que as crianças são membros plenos das sociedades, e plenamente competentes nas culturas em que vivem. Esse foi um passo importante na mencionada década, quando sociedade e cultura ainda eram conceitos inabalados, ou ainda pouco abalados, na antropologia, e afirmar que crianças são seres sociais plenos e produtores de cultura era então uma posição revolucionária. Em Cohn (2005), demonstrei como os conceitos de socialização e enculturação – os termos que marcavam as antropologias sociais e culturais da época, em cada lado do Atlântico, e que excluíram as crianças por muito tempo como um adulto em miniatura, um projeto de futuro, um ser a se tornar plenamente cultural ou social – foram se ampliando para começar a de fato incluir as crianças nas análises.³ Mas, proponho, ainda há muito a ser feito.

Esses campos das ciências sociais que se abriram às contribuições das crianças tiveram impacto na academia brasileira desde a década de 1990. Na etnologia indígena também, e os primeiros trabalhos sobre crianças indígenas se iniciaram nesse período, tendo sido compilados em Lopes da Silva, Nunes e Macedo (2002); na introdução à coletânea, Lopes da Silva e Nunes (2002) – e, portanto, há quase 20 anos – iniciam o arremate desses dois campos, sintetizando as propostas dos estudos sobre e com crianças feitos pela sociologia da infância e começado um diálogo entre eles e o que se abria de possibilidades para a etnologia indígena, e os estudos sobre e com crianças indígenas. Sendo

3 Essa proposta surge com os textos de Corsaro (2005), James e Prout (1990), James, Jenks e Prout (1997), Prout (2005) e James e Christensen (2010), a quem se deve acrescentar Toren (1999). Cf., para uma visão a partir do Brasil, Nunes (2003), Lopes da Silva e Nunes (2002), Cohn (2000b, 2002b, 2005, 2013), Pires (2007, 2010). Para uma análise comparativa entre as antropologias brasileira e argentina no tema da antropologia da criança, cf. Szulc e Cohn (2012).

assim, as ciências sociais como um todo têm se voltado às crianças como foco de suas atenções analíticas, mas também como interlocutoras. No entanto, se muito se aprendeu com a sociologia da infância e a antropologia da criança e da infância para estudos com crianças indígenas, a etnologia indígena pouco aprendeu, até o momento, sobre o tanto que as crianças podem revelar do mundo que pesquisadores buscam desvendar.

Há décadas, Christina Toren (1999) já alertava que olhar para e ouvir as crianças nos permite ver o que está frequentemente obliterado pelos adultos. Naquele texto, ao elaborar a partir de quatro inversões de formulação dos adultos e das crianças sobre temas e questões fundamentais para os povos estudados, a autora conclui que “não podemos entender plenamente a relação entre adultos se não investigamos o que as crianças sabem sobre essas relações e como elas o sabem” (Toren, 1999, p. 115, tradução minha). Ou seja, não podemos fazer antropologia sem as crianças, porque nosso conhecimento estará incompleto. Mas ousar ir além: nos mundos ameríndios, isso é para lá de importante, é fundamental. Os testemunhos de pesquisadores não são só aqueles com que comecei esta introdução, o da curiosidade das crianças frente a esses estranhos e seus modos, a companhia frequente, os aprendizados que elas lhes fornecem – as etnografias também demonstram que as crianças são, de modos diversos, o centro, o fundamento, desses mundos (Cohn, 2019). E não é à toa que, embora um levantamento sistemático ainda tenha que ser elaborado, se pode perceber que grande parte dos estudos realizados por pesquisadores indígenas têm por foco as crianças. Se não se confirmar como dado estatístico, fiquemos com a demonstração da riqueza da experiência dos trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural da UFSC sobre crianças e educação, apresentada por Tassinari, Cavalheiro de Jesus e Melo (2019).

Neste texto, elaboro um exercício de pensar como uma descrição etnográfica sobre indígenas pode ser feita tendo as crianças como foco. Isso porque, apesar das décadas em que estudos com e sobre crianças têm sido desenvolvidos e seu valor acadêmico reconhecidos (Cohn, 2013; Tassinari, 2007), e apesar dos estudos que têm sido feitos com crianças indígenas demonstrem que, a partir delas, se pode acessar temas tão amplos como parentesco, guerra, xamanismo, política, ontologia, regimes de conhecimentos e a noção de cultura (Cohn, 2019), seu impacto na etnologia indígena continua, a meu parecer, desproporcional, não refletindo adequadamente o potencial de descobertas e análise que esses

textos trazem. É, em suma, um corpus etnográfico subaproveitado pela etnologia, uma situação que este exercício busca contribuir para reverter.

Mas como lidar, nessa etnologia indígena que inclui as crianças, com as crianças e os modos de conceber as infâncias e a criação (de crianças, dentre outros)? Esta é grande parte do desafio – porque a tomada de posição de uma sociologia da infância, se foi valiosa, parte (ou tende a partir) de uma ideia de infância, aquela que, classicamente, Ariès (1988) demonstrou ter sido construída para um certo Ocidente (Cohn, 2005, 2013). Se as infâncias indígenas são diversas entre si, fundamentalmente diferem dessa noção de infância acima referida, como demonstra Tassinari (2007). Portanto, nem entenderemos as infâncias indígenas sem uma boa etnologia – mas tampouco, provooco aqui, teremos uma etnologia tão boa como merece enquanto não olharmos mais atentamente para as crianças, as concepções de infância e os cuidados que a elas se dedicam.

Socialização, enculturação, humanização – ou como a etnologia pode aprimorar o olhar sobre as crianças indígenas

Se o primeiro, e grande, passo das ciências sociais rumo a um olhar às crianças foi o de reconhecer sua plenitude, essa, como anunciado, estava pautada em imagens de sociedade e cultura que têm sido discutidas pelo campo como um todo, mas, em especial, quanto a seu rendimento analítico quando estamos estudando com ameríndios. Afinal, esses estudos têm demonstrado cada vez mais que o social, e a noção mesma de humanidade, devem ser muito ampliados, em relação aos que pautaram as primeiras formulações das ciências sociais, para dar conta do modo como ameríndios os veem e vivem. O mesmo, aliás, para o conceito de cultura – e a divisão natureza/cultura (Viveiros de Castro, 2002).

Em primeiro lugar, deve-se salientar a revisão do conceito de sociedade, pelo qual se propõe que não a tomemos, ou o viver em sociedade, como um dado em si, mas prestemos atenção como diversos povos se pensam e às relações. Frequentemente, ainda, indevidamente utilizada textualmente, como substituto de “vida social” ou sociabilidade, a ideia de socialidade prescinde do fundo da sociedade, e principalmente da clivagem durkheimiana presente em muitas abordagens entre sociedade e indivíduo, e nos propõe olhar para

as relações que compõem as pessoas (Strathern, 1988, 1992, 1996, 2014; Toren, 1996). Não se trata, evidentemente, de permutar sociedade por socialidade e indivíduos por pessoas – ao contrário, trata-se de demonstrar e levar às últimas consequências que entre ameríndios as pessoas não se pensam e agem como indivíduos vivendo em sociedade, e são frequentemente frutos e compósitos de relações, e seres relacionais.

E para fazermos isso, em termos práticos, temos apoio em uma antropologia mais recente. Ingold (2000, p. 86) propõe que devemos atentar para “o engajamento humano no estabelecimento das condições de crescimento” nos processos de “making things, growing plants, raising animals and bringing up children”;⁴ Strathern (1988), que, como vimos, nos permite rever a ideia de “socialização” das crianças;⁵ e Toren (1993, 1999), cuja proposta da análise da micro-história, ou da ontogênese, nos ajuda a perceber que é neste processo – o de criar, de cuidar, de fazer crescer, de se criar, mais do que de “socializar” ou “enculturar”, por exemplo – que podem estar as mais interessantes perguntas que podemos fazer, e as mais interessantes respostas.

Para quem estuda crianças, essa passagem foi fundamental. Isso porque, muito embora a sociologia da infância tenha nos alertado para o valor do que as crianças sabem e dizem, a noção de socialização permanecia sombreando as pesquisas e reflexões. Concepção forte, também de origem durkheimiana em suas reflexões sobre educação, ela pautou os estudos estrutural-funcionalistas britânicos em um tema especialmente caro a eles, os rituais, tidos como “de passagem”. De fato, uma coletânea foi toda dedicada a esse tema (Mayer, 1973). E teve seu efeito nos estudos na etnologia, que, em seus primeiros esforços para tratar das crianças, como no lindo texto de Fernandes (1976), lidava, dentre outras coisas, de como a educação das crianças criava o “Nós coletivo”, em caixa alta.

Pude demonstrar como essa noção poderia ser revista para os estudos sobre crianças ameríndias ao me referir às noções de pessoa (Cohn, 2000a, 2000b, 2002b). Nesse momento, referia-me às sugestões sobre a construção da pessoa

4 Decidi manter no original, e ressalto a dificuldade em expressar esses processos de outro modo que não remeta à produção, como o produzir algo, dificultando a tradução para o português; agradeço a Piero Leirner por apontar essa dificuldade, já que nosso léxico tem por fundo sempre algo marcado por um modo capitalista e industrial de ver o mundo – produção, fabricação, etc.

5 Cf. também Cohn (2000a, 2000c, 2002b).

e a fabricação de corpos, e o idioma da corporalidade (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979), para propor que, ao invés de se pesquisar como as crianças indígenas são socializadas – o que tomaria a sociedade e a ideia de que crianças teriam que ser e seriam socializadas –, deveríamos olhar as noções de pessoa e os modos ameríndios de construir a pessoa. Mas, novamente, um passo a mais deve ser dado, já que essa crítica à ideia de socialização está, ainda, pautada em um alcance do social que toma, por outro lado, uma ideia não ameríndia do que é social, relações sociais, e humanidade. Assim, a antropologia transespecífica tem muito a nos ensinar, assim como o debate sobre o perspectivismo ameríndio (Stolze de Lima, 1996, Viveiros de Castro, 1996, 2002) ou o animismo (Descola, 2005).

O mesmo se dá com a noção de cultura, que se viu com tantas propostas de reformulação (Carneiro da Cunha, 2009; Sahlins, 1997a, 1997b; Wagner, 2010). A sociologia da infância nos ensinava que as crianças eram produtoras de cultura, e não apenas receptáculos dela. Uma reação às ideias de enculturação, que pautaram por tanto tempo uma outra antropologia, a dos Estados Unidos (Bar-nouw, 1967), e que se tornaram clássicas nos estudos de Margaret Mead (1963a) sobre as crianças da Nova Guiné. Na divisão *nature/nurture*, ou o que é inato e o que é aprendido, a ênfase na criação estaria no inculcar nas crianças uma dada cultura, que daria a personalidade cultural e respeitaria um ideal, como propôs Benedict (2013). Pensar que às crianças não são apenas inculcadas culturas, ou que elas não são “enculturadas” (Mead, 1963b), mas produtoras elas mesmas de cultura, foi fundamental. Essa abordagem também teve efeitos nos primeiros esforços de etnólogos ao focar o olhar nas crianças, refletindo sobre sua educação, nos trabalhos de Fernandes (1976) e Schaden (1945, 1976). Mas, se toda cultura é inventada, ou objetivada, se os regimes de conhecimento ameríndios são outros e diversos, e se a cultura vivida é também apresentada como “cultura”, uma expressão política da diversidade, a parte que cabe às crianças nesse jogo – que pude já demonstrar em Cohn (2017) – deve ser considerada.

Mas sigamos: dentre outras coisas, as ideias mesmo de cultura, natureza, sociedade e humanidade foram demonstradas muito diversas para os ameríndios. Sendo assim, se a etnologia pode nos ajudar a entender melhor as crianças indígenas, deve ser, hoje, a partir desse ponto de inflexão. As propostas analíticas que apontam a importância do perspectivismo ameríndio (Stolze de Lima, 1996; Viveiros de Castro, 1996, 2002) e do animismo (Descola, 2005)

demonstram, de várias maneiras, algo parecido ao que os melanésios inflexionaram na antropologia por meio de Strathern – que a noção de sociedade, e humanidade, com que havia trabalhado a antropologia devia ser revista para dar conta de outros modos de relação, que abrange não humanos, e de humanidade, em que a perspectiva faz a humanidade e dá o ponto de vista da cultura. Evidentemente, essa reflexão, tão complexa, está aqui resumida, mas o ponto é que não podemos mais pensar nas crianças indígenas, e suas criações, do modo como a antropologia, e mesmo a etnologia, vinha fazendo até recentemente.

Portanto, se, de um lado, a antropologia da criança tem demonstrado que as crianças são “seres sociais plenos” e plenamente produtores de cultura, em uma resposta direta à ideia de que elas seriam e deveriam ser “socializadas” ou enculturadas, demonstração essa que tem sido feita em diversas etnografias e aprofundadas com debates conceituais como a revisão do conceito mesmo de socialização (Cohn, 2000c, 2002b), tais estudos têm, no entanto, restringido esse debate a uma “sociedade humana”, muito embora a demonstração, há décadas, de que as socialidades ameríndias extrapolam o “humano”, englobando não humanos tais como animais, plantas, espíritos e objetos, ou, para formular de outro modo, estendendo a pessoalidade para além da humanidade tal como concebida pelo Ocidente, ou, nos dizeres de Descola, as ontologias naturalistas, e, no de Viveiros de Castro, o multiculturalismo, em que a natureza (humana) seria a mesma e a cultura variaria, proposição oposta à ameríndia. Desde então, o debate sobre pessoalização e humanização tem sido diversamente efetuado (cf., por exemplo, Vilaça, 2005; Coelho de Souza, 2001). A revisão de “socialidade” para os ameríndios, e a crítica à utilização do termo “sociedade”, vem a par dessas demonstrações. Porém, o debate e a crítica à socialização das crianças indígenas sugere – ainda, e na melhor das hipóteses – uma criança que é ator social pleno em meio a uma sociedade que é humana.

Para dar um exemplo nesse sentido, tomemos o trabalho de Álvares (2004) sobre as crianças maxakali, que são participantes principais dos rituais porque tanto os espíritos que deles tomam parte são crianças (são as crianças mortas que voltam para ser alimentadas pelas suas mães) como são as crianças (viventres) que neles dançam. Como demonstra Álvares, o ritual é o que faz a pessoa maxakali por uma diversidade de meios, porque traz os cantos e os conhecimentos que fazem as pessoas. No entanto, o modo como essa participação fundamental das crianças tem sido analisada é por meio da “mediação” que realiza

com os espíritos e com o sobrenatural; é nesse sentido também que Tassinari (2007) retoma essa etnografia para apresentar um dos aspectos fundamentais que propõe para o entendimento das infâncias indígenas, o de “mediadores cosmológicos”. Ora, a ideia mesmo de uma sobrenatureza tem sido revista junto com a revisão do par natureza/cultura (Viveiros de Castro, 2002). Assim, a leitura que sugiro possamos fazer desses casos e nas pesquisas sobre crianças indígenas é a de que é a própria revisão de “sociedade” – e sua contraparte “sobrenatureza” que se entrelê no uso do termo cosmologia – que deve ser feita. As crianças maxakali, assim, não seriam mediadoras, mas atuariam de modo privilegiado nessa socialidade maxakali, que compreende os espíritos, filhos das mulheres maxakali, doadores de cantos e conhecimentos, e alimentados por elas. São análises deste tipo que proponho deverão nos revelar muito sobre as socialidades ameríndias, assim como sobre suas crianças.

O caso dos Guaraní Mbyá também nos auxilia a repensar essa questão. Em pesquisa em que propõe a duração como mote de sua análise da pessoa guarani, em que a busca pela alegria e mobilidade é uma capacidade da pessoa, Pissolato (2007) demonstra que as crianças, seres que até nascer convivem com os espíritos, devem ser convencidas por seus parentes para permanecer entre eles, e, para tal, têm que mantê-las alegres e engajadas nessas relações. As crianças que não se convencem voltam a se relacionar apenas com os espíritos, e quebram os laços com os vivos. Assim, o nascimento não seria uma “passagem” do mundo dos espíritos, sobrenatural, para o humano, cultural/social, mas parte de um esforço constante de fazer com que a criança que chega se sinta acolhida e feliz com suas novas relações – o que é, como demonstra a autora, o trabalho mesmo do parentesco. Nessa socialidade ampliada (em relação ao “humano”, como concebeu classicamente a antropologia), crianças são espíritos e vivos, transitam, potencialmente, entre eles, e o trabalho dos humanos é o de conquistá-las a suas relações.

Mas outro ponto deve ser feito: onde estão as crianças nessa nova antropologia, nessa nova etnologia indígena, quando o trabalho não a toma como foco principal? E como uma reflexão sobre elas pode colaborar na construção de uma antropologia assim ampliada? Como a antropologia transespecífica, e os estudos sobre as técnicas, os objetos, a subjetivação, abordam as crianças? Retomando meu argumento da clivagem que se vive atualmente na etnologia – ou se estuda crianças como foco principal ou elas desaparecem das análises –,

faço a partir de agora um exercício buscando demonstrar como um olhar para as crianças poderia ampliar e contribuir com esses debates.

Crescer como crianças indígenas: o que as crianças têm a ensinar para a etnologia

Nas novas propostas analíticas comparativas na etnologia, as crianças permanecem como figurantes, apesar da história que acabo de contar e da consolidação dos estudos sobre crianças indígenas no Brasil (Cohn 2013, 2019; Tassinari, 2007). O que proponho aqui é tomar algumas dessas propostas e demonstrar como as crianças poderiam (ou deveriam) ser incorporadas à análise, mas, mais ambiciosamente, como elas (ou o olhar para elas) poderiam colaborar com essas mesmas análises. Parto, ainda, de uma proposta que tenho feito, e que é um desdobramento daquela a que me referi acima, que se voltava ao questionamento das noções de socialização e enculturação para dar conta (ou levar a sério, como formulei acima) das crianças indígenas – ou seja, a de que, em qualquer antropologia com e sobre crianças, mas mais especialmente aquela que trata de crianças indígenas, deve-se levar em conta as concepções de infância. Em Cohn (2013), já sugeria que os modos como se lida com as crianças estão voltados a uma certa ideia do que é ser criança, e que, na outra ponta, as crianças, conhecedoras disso, agem a partir dessas concepções. Assim, o que é ser criança para cada povo indígena é a primeira pergunta, penso, que etnólogos interessados nesse tema devem fazer.

Se as crianças permanecem como figurantes, é porque elas ainda são tidas como dadas, conhecidas previamente. Questões como essas – o que é ser criança para o povo com quem estou estudando, e para elas mesmas, e como, conseqüentemente, elas devem ser criadas e se criam⁶ – são exatamente as que não são feitas, inclusive em propostas analíticas que se propõem abrangentes.

6 Insisto, mais uma vez, na ideia de que elas se criam, para além de ser criadas. A bela ideia de Ingold (2000) de se pensar em “fazer [deixar?] crescer”, permitir, criar, fornecer um ambiente favorável ao crescimento, em oposição a “fazer”, “moldar”, etc., é inspiradora nesse sentido. Foi por essa mesma razão que, provocativamente, intitulei um texto “*Crescendo como um Xikrin*” (Cohn, 2000c), em referência ao “*Crescendo em Nova Guiné*”, o clássico de Margaret Mead (itálicos inseridos).

E é a algumas dessas propostas a que me volto, trazendo da frutífera literatura sobre crianças indígenas exemplos de como elas poderiam colaborar, ou complementar, ou mesmo sugerir reformulações. Concepções de infância, modos de ser criança e de crescer e de cuidar e ser cuidada, podem fornecer melhores analogias nesses esforços comparativos e nessas propostas analíticas.

Um dos textos que desenvolvem de modo mais interessante essa questão, e mais diretamente, será um bom exemplo para iniciarmos essa reflexão. Trata-se da introdução que Santos-Granero (2009) escreve para a coletânea que organiza sobre objetos, objetivação e subjetivação para os ameríndios. Nela, ele demonstra a produtividade de uma visão em conjunto dos muitos modos de fazer coisas, elencando os trabalhos que reúne para discutir os modos de se fazer os corpos dos artefatos, suas confecções. Sugere, de modo muito interessante, que, para tal, devemos fazer uma analogia com a fabricação dos corpos, para usar o jargão clássico referido acima, ou, em seus termos, uma característica artefactual dos corpos (humanos). Assim, propõe, a analogia mais interessante para entender os mundos ameríndios seria a construção artefactual dos corpos, em uma passagem de um modelo animal do corpo, aquele de que bebe a tradição antropológica, para um modelo artefactual do corpo.

Para tanto, ele traz elementos dos muitos textos publicados no livro, mas deixa de abordar exatamente a questão de como os corpos humanos são fabricados – ou seja, qual a construção artefactual dos corpos humanos. Se desde a década de 1970 se fala em fabricação de corpos, e do idioma da corporalidade, e se desde sempre a etnologia – em sua maior parte nos capítulos relativos ao ciclo de vida – tem discutido a concepção e a gestação, o papel de sêmen e sangue na formação do feto, e o resguardo como ligado a substâncias, é exatamente, e paradoxalmente, esse aspecto, e seus desdobramentos, que se silencia no livro.

Nesse mesmo volume, Miller (2009) mostra que os Nambikwara chamam suas filhas que tomam parte do ritual pubertário de “minha coisa”; Velthem (2003) lembra que para os Wayana as coisas fabricadas são pessoas, e vivem uma vida, e uma morte (e, para ser justa, ela acrescenta: mesmo as crianças); McCallum (2001) comenta sobre a analogia feita pelos Kaxinawá (ou Huni Kuin) entre fabricar coisas e pessoas, em especial bebês. Mas então: o que é, ou o que são, essas fabricações dos corpos, em sua analogia com o modelo artefactual?

São as etnografias da outra ponta que o respondem – reiterando a clivagem mencionada tantas vezes neste texto. Por exemplo, Miranda (2014) mostra, em texto e registros fotográficos, as muitas, e belas, analogias feitas pelos Asurini do Kwatinemo entre crianças e objetos. A mãe oleira é, ao mesmo tempo, alguém que faz corpos e cerâmica; é a pintura corporal, feita pelas mães com jenipapo, que faz crescer os corpos das crianças. As crianças asurini nascem na rede como se espreme o sumo da mandioca, e devem ser endurecidas, moldadas e pintadas como os potes de cerâmica feitos pelas mulheres, sendo a olaria e o idioma culinário cruciais para se entender, aqui, o que é moldar e fazer um novo corpo e uma nova pessoa. A mesma relação entre pintura e corpos se faz entre os Mebengokré (também conhecidos como Xikrin ou Kayapó), em que as pinturas e a ornamentação das crianças são uma das atividades mais importantes, diferentes para crianças e adultos, e para quem as aldeias estarão bonitas com muitas crianças, em especial com muitas crianças adornadas (Cohn, 2000a), em análise aprofundada por Demarchi (2018), que tem demonstrado como as pinturas moldam e fortalecem esses corpos.⁷ Lagrou (2007) demonstra a importância também da pintura corporal e suas diferenças para crianças e adultos, sendo a pintura facial do iniciando feita como o que chama de uma malha mais fina, que o protege; demonstra também a complementaridade e o paralelo com o banco em que senta, um banco que emula a forma humana, que é feito, especialmente, de sapopemba, e “invoca a estabilidade de um ser enraizado. Como a árvore, a criança está enraizada em sua aldeia” (Lagrou 2007, p. 502). Walker (2009) mostra a ligação entre o bebê e sua rede, assim como Erikson (1987, 1996, 2002, 2003, 2009) mostra a conexão entre os materiais e os objetos que fazem as pessoas e seus corpos, e são cruciais para sua iniciação.

O curto-circuito parece se dar pela dificuldade, exatamente, em admitir que os corpos são fabricados, ou seja, que as crianças são como coisas, como artefatos. De um lado, a dificuldade é óbvia – é difícil fazer essa formulação; mas a antropologia é feita de formulações difíceis e inusitadas. Por outro, ela seria resolvida pela própria argumentação do autor, ao enfatizar que as análises sejam feitas a partir dos processos de objetivação e subjetivação. Assim, a questão poderia ser reformulada, tomando-se um duplo processo de objetivação e

7 Ressalte-se que essas pesquisas só puderam ser assim desenvolvidas em continuidade e diálogo com as análises seminais de Vidal (1992) sobre as pinturas corporais entre os Xikin do Cateté.

subjetivação, de quem (o que) faz e de quem (o que) é feito, em como se dariam, então, os processos de subjetivação das crianças, e, também, em que medida, e como, elas são objetivadas. Nesse sentido, Lolli (2014, p. 291) demonstra, para os Hupda do Rio Negro, as possibilidades de transformação de processos de objetivação em processos de personificação, em um contexto em que “as transformações metamórficas trazidas aqui à tona não se juntam somente pelo tema da composição do corpo da pessoa e por tratarem do modo artefactual de sua fabricação, mas também por explicitarem que tanto humanos como animais e objetos compartilham dessa técnica de fabricação”. Assim também, entre os Mamaindê, para quem Joana Miller (2015) mostra que seus corpos estão sempre enfeitados, sejam seus enfeites externos ou internos, visíveis ou invisíveis, entre os quais, não à toa, os momentos da vida em que mais se cuida em usar determinados enfeites corporais são a infância, sendo as crianças consideradas especialmente frágeis, e a iniciação feminina, em que as meninas estão em análogo estado de vulnerabilidade. Lembre-se ainda das contas de conhecimento adquiridas pelos Piaroa, que devem aprender a usá-las e administrar sua quantidade pela força que têm de controlá-las (Overing, 1988). Fazer corpos, para os ameríndios, é um compósito – e se isso se sabe desde há muito, sendo as partes dos viventes separadas em morte com destinos próprios (vejam-se os seminais estudos de Carneiro da Cunha, 1978 e de Viveiros de Castro, 1986, para análises que permitem perceber isso), se deve admitir aqui que esse compósito é mais abrangente, e extrapola a tríade natureza/cultura/sobrenatureza, com seus compostos corpóreos e espirituais ou sua redução ao que seria a natureza; corpos ameríndios são compósitos, literalmente, de muitas coisas.

O mesmo se passa na interessante proposta iniciada por Carlos Fausto (2008) e complementada com Luiz Costa (Fausto; Costa, 2013) sobre maestria, elaborada a partir dos materiais kanamari, como se pode ler em Costa (2013). Neste trabalho, Costa elabora uma distinção entre dois modos de se alimentar – o alimentar alguém, uma criança, um xerimbabo, os seguidores de um chefe – e a comensalidade, e os define como duas faces de um processo de aparentamento que tem início na dependência – as crianças, portanto, sendo inteiramente dependentes dos adultos, com alguns dos quais estabelecem relações de afetos, até poderem ser elas mesmas produtivos. No trabalho conjunto, em específico, um texto em que abordam a análise realizada por Strathern sobre comer e dar de comer (Strathern, 2013), desenvolvem o argumento de que

alimentar outrem é parte do processo mais amplo de maestria. As análises conjuntas, que retomam os trabalhos etnográficos de ambos os autores, junto aos Parakanã e aos Kanamari, e as propostas analíticas da predação familiarizante (Fausto, 2001) e da maestria (Fausto, 2008), sugerem que o tema da alimentação, no sentido de nutrir alguém, estabeleceria sempre uma relação assimétrica, mesmo que ambivalente. Em suas palavras, diferenciando o alimentar alguém da comensalidade, “dar de comer para conter o outro em seu corpo não é o mesmo que comer junto para fazer parte do mesmo corpo” (Fausto; Costa, 2013, p. 160).

Aqui, surpreende a articulação de análises de ciclo de vida – levando a crer que se tem em mente os ciclos do grupo doméstico (Fortes, 2011), sobre o qual já tive oportunidade de discutir, em sua influência nos estudos em etnologia indígena sobre o crescimento das crianças e seu amadurecimento (Cohn, 2000a), com referência a uma bibliografia muito anterior (o que é, para mim, mais um argumento para a revisão mútua dessas discussões) – e da produção da parentalidade nessa análise. Além disso, a escolha analítica dos autores lhes afasta das muitas referências etnográficas do “dar de comer”, ou de suprir desejos, como base do parentesco em um outro enquadramento de uma relação de mutualidade, que envolve também afeto, reciprocidade e comensalidade (Gow, 1991, por exemplo, para citar um trabalho seminal). Mas aqui nos interessa, sobretudo, o papel das crianças nessa proposta analítica que se quer abrangente e comparativa. Afinal, as crianças aparecem aqui junto a xerimbabos, que nunca serão plenamente aparentados, e a seguidores de chefes, como dependentes, e jamais participantes da relação se não em uma posição assimétrica. Vale mencionar que, em nota de rodapé, citam o comentário de Aparecida Vilaça, que não reconhece tal assimetria a partir de sua convivência com os Wari'. Mas esse é o caso de muitas outras etnografias.

Início com os Xikrin, que, se não têm, quando crianças, seus meios de produção que lhes permita fazer parte da rede de reciprocidade – o que, é fato, só o farão quando se tornarem pais e mães e vierem a ter sua própria roça –, nem por isso deixam de contribuir para a provisão de suas famílias. A começar, por sua participação ativa nas idas rotineiras das mulheres às roças, onde ora participam da colheita, ora cuidam de seus irmãos mais novos, próximo de suas mães, sem o que o trabalho das mulheres seria impossibilitado. Mais frequentemente, com a mudança nas atividades de subsistência que vieram

com a residência na beira do Rio Bacajá – os Xikrin eram “da floresta”, como dizem, e passaram a uma vida ribeirinha há cerca de meio século, após o contato (Cohn, 2006, 2010; Fisher, 2000; Tseouluko, 2018) –, os meninos passaram a ser cada vez mais importantes provedores como pescadores nos arredores da aldeia. Dentre os primeiros a dominar a nova técnica de pesca com anzol e linha – em oposição ao timbó utilizado pelos mais velhos –, a imagem de meninos, alguns bem pequenos, atravessando a aldeia com uma vara de peixes para sua casa – peixes que entram na reciprocidade entre parentes e casas, também, além da comensalidade – se tornou cada vez mais comum. Além disso, relações entre crianças envolvem também a caça e o processamento de alimentos, quando meninos levam a suas irmãs pequenos pássaros caçados nos arredores da aldeia para que elas os possam preparar para eles. Como argumentei, ao contrário da resposta que viria da imagem de adultos em miniatura de um ensaio (meio incestuoso, diga-se de passagem) para a vida marital, essa é uma atividade imprescindível para a construção gradativa da reciprocidade entre irmãos – ou aqueles que se chamam de irmãos –, que não é determinada pela terminologia do parentesco, mas, dentre outras, por práticas como essas (Cohn, 2000b). Ou seja, recíproca-se mais com alguns dentre aqueles que se chama de irmão/irmã, e isso se faz desde criança.

Os Maxakali nos dão outro exemplo, e com ele podemos ampliar o debate para além do que alguns poderiam argumentar ser (“apenas”) uma relação entre pares, entre crianças. E o fazem a partir de um caso extraordinário, envolvendo a merenda escolar. Como descreve Álvares (2004), em um primeiro momento, quando a merenda estava pronta, todos vinham comer; insatisfeita com isso, e argumentando que a merenda deveria ser só das crianças, a Secretaria da Educação proibiu que se servisse a merenda a quem não fosse aluno. O modo de essas crianças respeitarem a etiqueta da comensalidade foi certamente improvisto a esses técnicos: passaram a levar saquinho em que guardavam parte que separavam da merenda para poderem partilhar no retorno a casa após as aulas. As crianças maxakali não são meras receptoras de alimentos, seja de parentes, seja de professores e merendeiros – são parte da comensalidade mais ampla, e se recusam a comer sem partilhar, mesmo que para isso tenham que usar de inventividade e criatividade.

Como aponta a autora, isso demonstra que a criança não está apenas sendo instruída a ser generosa – quando for produtora genderizada, nos termos de

Fausto e Costa –, mas está praticando a comensalidade, um valor importante para os Maxakali. Ou seja, elas não são um vir-a-ser que compartilha alimentos, mas pessoas que, como todas, compartilham os alimentos que recebem (ou produzem, lembrando o caso xikrin), e isso nos mostra que a passagem abrupta feita pelos autores acima da nutrição enquanto bebê à fase da vida em que é produtor genderizado deve ser refinada tomando-se, como a antropologia da criança tem sugerido e demonstrado há muito, atores e agentes. As crianças também são dentre os Maxakali as que têm maior liberdade de comer em outras casas – mas sempre partilhando a comida entre seus pares. Como demonstra a autora, as crianças maxakali não só obedecem aos preceitos de compartilhar alimentos, como são, a não ser em alguns casos, as que mais praticam esse preceito – “apenas as crianças realizam este ideal maxakali da partilha dos alimentos entre os iguais” (Álvares 2004, p. 54-55, nota 5).

Como dizia acima, olhar para as crianças poderia ampliar, modificar, dar outras formulações a propostas comparativas. E, nesse caso, sugiro que não se atenta como poderiam – e isso fica mais evidente se pensarmos na atenção recente dada por etnografias a *pets* e xerimbabos, por exemplo – para as crianças e sua autonomia, o que já foi largamente demonstrado nas pesquisas sobre as crianças indígenas (Tassinari, 2007). Assim, a passagem do recém-nascido que deve ser alimentado em uma relação de dependência ao adulto que se insere como produtor autônomo em relações de mutualidade aparece mais como um pressuposto do que como uma análise etnográfica, e sugiro aqui que uma atenção etnográfica às relações que as crianças estabelecem antes de serem “produtoras plenas” é crucial para que elas não apareçam como um pressuposto, mas a partir do que efetivamente fazem.

Uma etnografia recém-traduzida para o português, de um autor muito reconhecido nos estudos de etnologia transespecífica, nos oferece mais uma demonstração desse descuido na análise sobre as infâncias indígenas em um esforço de empreender uma analogia com outros cuidados, ou outras criações, nesse caso, os cães. Kohn (2016) desenvolve uma instigante análise dos sonhos dos cães de caça que são criados pelos Runa, a partir de uma extensa etnografia por ele realizada. Sua análise, que busca discutir o modo como os Runa interpretam os sonhos de seus cães, em uma comparação com como interpretam seus próprios – o primeiro metonímico, o segundo metafórico –, e que é um manifesto do que denomina uma análise semiótica das relações transespecíficas,

sugere uma relação da comunicação com os cães com aquela com as crianças. Ambas seriam pautadas pelo aconselhamento, mas tanto crianças quanto cães são tornados equivalentes entre si, mas diversos de adultos por “não possuírem total capacidade linguística” (Kohn, 2016, § 60).

Nessa comparação proposta de que cães e crianças são equivalentes em sua capacidade linguística parcial, volto a enfatizar os estereótipos que se manejam comumente no que diz respeito às crianças e às infâncias indígenas, que os estudos em etnologia voltados a elas já têm permitido há muito rever. A comparação deveria acontecer apenas se se pudesse demonstrar que o que ele chama de “pidgin transespecífico” seja efetivamente equivalente a um “pidgin intergeracional”, o que só poderia ser feito baseando-se em uma análise tão refinada das comunicações com as crianças – jamais apresentada no texto, sem o qual essa comparação parte do que é, de fato, um pressuposto – quanto a cuidadosa etnografia sobre a comunicação com cães.

Pensemos as habilidades comunicativas das crianças tal como entendidas pelos Xikrin e, assim, as possibilidades de se analisar etnograficamente um “pidgin intergeracional”, ou o que seria uma habilidade comunicativa parcial das crianças. Embora os Xikrin não afirmem que as crianças sejam capazes de uma comunicação equivalente à dos adultos, e embora os adultos prestem muita atenção ao desenvolvimento das crianças com que se relacionam, comentando, entre outras, suas habilidades linguísticas, e eventualmente intervindo quando elas não são consideradas boas, eles, por outro lado, não utilizam uma linguagem adaptada para se comunicar com elas. De fato, fala-se normalmente com elas, e desde muito cedo se canta e conta histórias e mitos para elas. Como em diversas áreas da vida, se não se espera que elas compreendam tudo o que se diz, os Xikrin pensam esse conhecimento como algo processual, que deve ser adquirido aos poucos e sempre que há oportunidade. De fato, essa é a ênfase de uma teoria da aprendizagem dos Xikrin: às crianças deve-se dar a oportunidade de tudo ver e ouvir, de modo a tudo aprender, protegendo-as somente em casos de perigo, mas, ao mesmo tempo, deve-se sempre lembrar que, como crianças, não vão aprender tudo de uma só vez (Cohn, 2000a, 2002a). Além disso, há uma ênfase no momento, não de aprender, mas de se realizar o que se sabe – assim, só se saberá se alguém efetivamente aprendeu quando for o momento adequado de se praticar e pôr em prática esse conhecimento (Cohn, 2000a). Quanto à comunicação, as artes comunicativas, verbais, mais preciosas

para os Xikrin, a fala formal masculina e os choros rituais femininos, só serão praticados depois de um certo momento da vida – quando serão já “avós de muitos netos”, quando já não forem férteis. Isso não quer dizer não ter ouvido, e portanto aprendido, anteriormente – mas só poder colocar em prática esse conhecimento no momento certo, como é o caso para muitos outros conhecimentos e habilidades, como o de fazer o grande cocar *krokrotire*, que, se feito prematuramente por alguém, o deixará, também prematuramente, com os cabelos brancos (Cohn, 2000a).

Se as pessoas falam “normalmente” com as crianças, não adaptando a linguagem a uma percepção de sua inabilidade comunicativa, os Xikrin também fazem uso de uma técnica de diálogo própria às crianças pequenas (e aos antropólogos), que estão começando a falar. Assim, quando duas mulheres se encontram e uma delas está com uma criança no colo, é comum ver uma das mulheres dirigir à criança perguntas, muitas vezes provocativas, para as quais a mãe, ou quem estiver carregando a criança, sugere respostas, igualmente provocativas, que devem ser repetidas pela criança para dar continuidade à conversa, que em geral leva a muitas risadas de todos os presentes. Isso é, efetivamente, o contrário do pidgin: é incorporar as crianças (e os antropólogos) em diálogos que usam de habilidades verbais refinadas, muito usadas nos diálogos jocosos no cotidiano da aldeia.

As crianças maxakali nos promovem uma inversão nesse tema. Porque são elas que são os cantos, o próprio conhecimento, os espíritos que vêm dançar e os dançarinos. Sem as crianças, em muitos sentidos, o mundo maxakali não giraria. E, nesse sentido específico, das habilidades comunicativas, de um modo muito fundamental e fundante: elas são os cantos, os espíritos, que são crianças, ensinam, dão os cantos, elas são a comunicação, inclusive verbal, do amplo e diverso mundo maxakali (Álvares, 2018). São esses espíritos – que, mais do que cantores, são o próprio canto (Álvares, 2004, p. 57) – que dão aos vivos as músicas dos rituais. Além disso, são as crianças que “se transformam nos próprios espíritos presentes na terra. Cantam e dançam para os humanos, atualizam assim a união entre os vivos e os espíritos” (Álvares, 2004, p. 60-61).

Entre os Guaraní de M’Biguaçu (SC), as crianças estão também envolvidas em diversas atividades comunicativas, que se utilizam de diversas habilidades linguísticas, mas não só. Quando Oliveira fez sua pesquisa lá, a busca por uma revitalização da tradição era centrada, em diversos espaços, e variadas

atividades, nas crianças. Na reza, na casa de reza, e no “coral das crianças”, como o chamam, elas são participantes ativas e protagonistas, e a ligação dessas atividades é demonstrada pela afirmação de que a casa de reza teria sido construída tanto para a reza quanto para o ensaio do coral. Cantar, rezar, participar das rezas, fazer apresentações nos corais aos não indígenas, como pequenos *sondaro*, guerreiros – tarefas em que as crianças se engajam, como se refere a autora às apresentações do coral, “de modo apaixonado” (Oliveira, 2005, p. 85). Mas essas crianças também vão à escola, e a valorizam pela conquista de uma escola em que se fale tanto sua língua guarani como o português – e essas crianças-religiosas, crianças-cantoras e crianças-estudantes, aprendizes ouvintes de seus líderes religiosos *karai*, de Nhanderu, e de professores, soldadas-cantoras, transitam e ligam mundos e perfazem, com suas muitas habilidades comunicativas, o mundo guarani de M’Biguaçu.

A centralidade das crianças aparece também em outros contextos, estes voltados aos projetos de desenvolvimento com que se confrontam povos indígenas, ou em políticas públicas voltadas a esses povos, embora estas tenham tido por ênfase a educação escolar indígena. Nesse caso, o trabalho de Marqui (2018), em outro contexto, também entre os Guarani, mas de Nova Jacundá (PA), demonstra como as crianças são, ao mesmo tempo, uma primeira geração que cresce como indígena e experimenta a escolarização, o que revela de modo único aspectos fundamentais do que venho argumentando aqui. Não por acaso escrito por um pesquisador indígena, o trabalho de Marcondes Namblá (2019) é o único até o momento, por mim conhecido, que analisa os impactos da construção de uma barragem em seu território para as crianças xokleng-laklâno. Dentre todos os campos de estudo aqui revisados, penso que esses são os que ainda merecerão maior atenção futura. Para reforçar a importância disso, remeto à carta publicizada pelos Xikrin em livro sobre os impactos da Usina Hidrelétrica de Belo Monte para os povos indígenas, em que a centralidade das crianças está claramente posta (Carta..., 2014, p. 327), de que trago um excerto: “Se o rio for barrado, por onde vamos passar? Temos muitos filhos e netos, o rio tem que continuar para que as crianças possam beber a água, comer o peixe, comer da caça, as pessoas possam trabalhar para cuidar dos filhos, e estes cuidarem dos seus.”

As novas abordagens que se abrem à etnologia indígena, ou cujos caminhos estamos percorrendo, portanto, nos permitem melhor abordar as infâncias

indígenas; mas, para tanto, devemos permitir que elas contribuam com a potência dessas mesmas abordagens. Espero ter demonstrado até aqui que, se muito já aprendemos com e sobre crianças indígenas, há muito ainda a ser feito para inclui-las no debate mais amplo da própria etnologia. A questão que se coloca, portanto, é como uma reflexão com e sobre crianças pode contribuir ao debate contemporâneo da antropologia – e vice-versa.

A etnologia indígena e as crianças: crianças e outras criações

O que seria a alternativa a socializar ou enculturar então, para dar conta das novas formulações da etnologia? Sugiro que, além das concepções indígenas de infância, devemos nos voltar aos processos de fazer pessoas e parentamento. Essa é uma proposta que deve ser seguida evitando o risco de repor a clivagem humano/animal, e levando em consideração esses compósitos múltiplos das crianças. E devemos fazê-lo levando a sério a dificuldade, já indicada em Coelho de Souza (2001), de se definir o que seria uma pessoalização, ou uma humanização, nesses mundos – em que “pode-se tornar mais ou menos humano, mais ou menos parente”.

Desde as primeiras formulações sobre o perspectivismo indígena, Stolze de Lima (1996, p. 27) já nos contava, com os Yudjá, como as “características humanas [...] não pertencem de direito ao humano. Temos que produzi-las em nós mesmos, no corpo. Cada um, animal ou humano, pode produzir as características que melhor lhes agrade”. É também, portanto, de afecções dos corpos que se trata.

Lembremos que tornar um outro, uma criança, parente, é também se tornar (fazer) parente, e que ao aparentar outro se faz parente também, se aparenta também. Isso vale, e deveria valer, para as relações entre as várias, digamos, grades geracionais. E, remetendo ao caso descrito acima de se fazer parente entre crianças xikrin, acrescentemos que esse processo pode ser entendido, a partir das crianças, em um parentamento por consaguinização, mas também por afinização. Entre os Galibi-Marwono, Codonho (2007) mostra como a afinidade é marcada desde a infância, com a asserção de que se casa com aquele com quem, quando criança, não se brincou. Para os Xikrin, crianças a serem criadas podem ser as gestadas, adotadas ou tomadas como cativos – todas de modos

diversos aparentadas, tornadas parentes, em um longo e contínuo processo que é a própria conformação do ser *mebengokré*, como eles denominam o que eu glosso como uma condição de existência (Cohn, 2000a, 2006). As mulheres kadiwéu, por seu lado, nos oferecem uma inversão extrema – com sua ênfase em criar crianças raptadas ou seduzidas, e que não são (somente) as por elas gestadas (Lecznieski, 2005).

De fato, olhar para e com as crianças nos permite rever e reformular, ou ver de modo mais amplo – como nos lembrava já Toren (1999), citada acima – questões clássicas da etnologia indígena e que se revelam cada vez mais importantes, e mesmo questões de relevância política cada vez maior: o parentesco, o aparentamento, as relações de alteridade e a inimizade; a gestação, o parto, a couvade, e a fabricação de corpos; a estética, a fabricação de objetos, a ornamentação e a construção de pessoas; a criação, a relação de maestria, e a comensalidade; a humanização, personificação, subjetivação; os regimes de conhecimentos, em análise ampliada para os processos de ensino e aprendizagem; as relações transespecíficas; a gestão e o manejo territorial, e os futuros propostos frente aos projetos de desenvolvimento, e os impactos desses projetos para as crianças; as políticas públicas e o lugar das crianças em suas propostas, etc.

Portanto, a linha a seguir deverá ser a de olhar, com as crianças, e a partir das diversas concepções de infância indígenas, os processos múltiplos de subjetivação e objetivação, as produções de corpos e suas afecções, que possam melhor elaborar aquela crítica à socialização que já fizemos – mas que permanece sombreando a etnologia indígena sem que se a perceba explicitamente – de modo a dar conta dessas múltiplas sociologias, ontologias e teorias sociais indígenas, que não só incidem sobre suas crianças, mas são feitas, e praticadas, por elas também. A conclusão final é, na realidade, muito simples: como sugiro fazer antropologia com crianças indígenas e o movimento da escrita com as crianças? E como sugiro que a etnologia possa vir a levar a sério o que se pode aprender com as crianças? Sugiro, afinal, fazer etnologia, uma etnologia que considere o modo como indígenas reconhecem as muitas competências e a autonomia de suas crianças, e, mais ainda, a centralidade que elas ganham em seus mundos.

Referências

ÁLVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ÁLVARES, M. M. *Alteridade e história entre os Maxakali*. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ARIÈS, P. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

BARNOUW, V. *Cultura y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1967.

BENEDICT, R. *Padrões de cultura*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARNEIRO DA CUNHA, M. *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os Krahó*. São Paulo: Hucitec, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, M. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARTA produzida e assinada pelos homens da aldeia Bacajá, terra indígena trincheira-Bacajá, segundo fac-símile. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J.; COHN, C. (org.). *Belo Monte e a questão indígena*. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2014. p. 326-333. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Belo_Monte_Questao_Indigena_-_Joao_Pacheco_de_Oliveira_&Clarice_Cohn.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

CODONHO, C. G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COELHO DE SOUZA, M. Nós, os vivos: “construção da pessoa” e “construção do parentesco” entre alguns grupos jê. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 69-96, 2001.

COHN, C. *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

COHN, C. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 13-26, 2000c.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002a. p. 117-149.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002b. p. 213-235.

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

COHN, C. *Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COHN, C. A criança, a morte e os mortos: o caso mebengokré-xikrin. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 93-115, jul./dez. 2010.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, p. 211-234, 2013.

COHN, C. Les dessins d'enfants et l'anthropologie: une étude chez les Xikrin (Pará, Brésil). In: PIERROT, A.; CARVALHO, I.; MEDAETS, C. (dir.). *Domination et apprentissage: Anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris: Hermann Éditeurs, 2017. p. 212-234.

COHN, C. Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *R@u: Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 10-34, 2019.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005.

COSTA, L. Alimentação e comensalidade entre os Kanamari da Amazônia ocidental. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 473-504, 2013.

DEMARCHI, A. Pinturas terapêuticas: corpos e tintas em alguns grupos Jê. In: BICALHO, P. S. dos S.; MACHADO, M. (org.). *Artes indígenas do cerrado*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2018. p. 142-166.

DESCOLA, P. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.

ERIKSON, P. Pères Fouettards en Amazonie. Bats-moi, mais tout doucement. *L'Univers du Vivant*, Paris, n. 20, p. 99-115, 1987.

ERIKSON, P. *La griffe des aïeux: marquage du corps et démarquages ethniques chez les Matis d'Amazonie*. Louvain: Peeters: SELAF, 1996.

ERIKSON, P. Le masque matis. Matière à réflexion, réflexion sur la matière, *L'Homme*, Paris, n. 161, p. 149-164, 2002.

ERIKSON, P. "Comme à toi jadis on l'a fait, fais-le moi à présent...". Cycle de vie et ornementation corporelle chez les Matis (Amazonas, Brésil). *L'Homme*, Paris, n. 167-168, p. 129-152, 2003.

ERIKSON, P. Obedient things. Reflections on the Matis theory of materiality. In: SANTOS-GRANERO, F. (ed.). *The occult life of things: Native Amazonian theories of materiality and personhood*. Tucson: University of Arizona Press, 2009. p. 173-191.

FAUSTO, C. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.

FAUSTO, C. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 329-366, 2008.

FAUSTO, C.; COSTA, L. Feeding (and eating): reflections on Strathern's eating (and feeding). *Cambridge Anthropology*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 159-165, 2013.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, E. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 63-86.

FISHER, W. H. *Rain forest exchanges: industry and community on an Amazonian frontier*. Washington: Smithsonian Institution Press, 2000.

FORTES, M. *O ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. (Série Tradução, 05). Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/serie-traducao/st%2005.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GOW, P. *Of mixed blood*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

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

JAMES, A.; CHRISTENSEN, P. (ed.). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press, 2010.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1997.

JAMES, A.; PROUT, A. *Construction and reconstructing childhood*. Balisingstoke: Falmer Press, 1990.

KOHN, E. Como os cães sonham: naturezas amazônicas e as políticas do engajamento transespécies. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 19, 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/68251370-Ponto-urbe-revista-do-nucleo-de-antropologia-urbana-da-usp.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LAGROU, E. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica* (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LECZNIESKI, L. K. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOLLI, P. Atravessando pessoas no Noroeste amazônico. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 281-305, 2014.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002. p. 11-33.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp: Global: Mari, 2002.

MARQUI, A. *Tornar-se aluno(a) indígena*. São Paulo: Editora Prisma, 2018.

MAYER, P. (ed.). *Socialization: the approach from social anthropology*. London: Tavistock, 1973.

MCCALLUM, C. *Gender and sociality in Amazonia: how real people are made*. Oxford: Berg, 2001.

MEAD, M. *Growing up in New Guinea*. London: Penguin Books, 1963a.

MEAD, M. Papers in honor of Melville J. Herskovits: socialization and enculturation. *Current Anthropology*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 184-188, 1963b.

MILLER, J. Things as persons: body ornaments and alterity among the Mamaindê (Nambikwara). In: SANTOS-GRANERO, F. (ed.). *The occult life of things: Native Amazonian theories of materiality and personhood*. Tucson: University of Arizona Press, 2009. p. 60-80.

MILLER, J. *As coisas: os enfeites corporais e a noção de pessoa entre os Mamaindê* (Nambiquara). Rio de Janeiro: Mauad, 2015.

MIRANDA, X. B. *Kunumi Rukara: terreiros de criança asuriní*. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

NAMBLÁ, M. O banho de rio, a Barragem Norte e as transformações nos processos de produção do corpo entre as crianças laklânô. *R@u: Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 308-329, 2019. Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/10/13.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

OLIVEIRA, M. S. de. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 75-89, 2005.

OVERING, J. Personal autonomy and the domestication of the self in Piaroa Society. In: JAHODA, G.; LEWIS, I. M. (ed.). *Acquiring culture: cross cultural studies in child development*. London: Croom Helm, 1988. p. 169-191.

PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?*: religião e infância no semi-árido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PISSOLATO, E. *A duração da pessoa*: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya-guarani. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

PROUT, A. *The future of childhood*. New York: Routledge Falmer, 2005.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997a.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997b.

SANTOS-GRANERO, F. Introduction. In: SANTOS-GRANERO, F. (ed.). *The occult life of things: native Amazonian theories of materiality and personhood*. Tucson: The University of Arizona Press, 2009. p. 1-29.

SCHADEN, E. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 271-274, 1945.

SCHADEN, E. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, ano 14, n. 152, p. 23-32, 1976.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

STOLZE DE LIMA, T. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

STRATHERN, M. *The gender of the gift*. Berkeley: University of California Press, 1988.

STRATHERN, M. Parts and wholes: refiguring relationships in a post-plural world. In: KUPER, A. (ed.). *Conceptualizing society*. London: Routledge, 1992. p. 75-106.

STRATHERN, M. 1989 debate: the concept of society is theoretically obsolete: for the motion (1). In: INGOLD, T. (ed.). *Key debates in anthropology*. London: Routledge, 1996. p. 60-66.

STRATHERN, M. Eating (and feeding). *Cambridge Anthropology*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 1-14, 2013.

STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and childhood in South America: perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, Liège, n. 1, 2012. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=440>. Acesso em: 30 mar. 2020.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, A. M. I.; CAVALHEIRO DE JESUS, S.; MELO, C. R. de. Infância indígena no Sul do Brasil: considerações a partir de uma disciplina de Licenciatura Indígena. *R@u: Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 401-423, 2019.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man: New Series*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 461-478, Sept. 1993.

TOREN, C. 1989 debate: the concept of society is theoretically obsolete: for the motion (2). In: INGOLD, T. (ed.). *Key debates in anthropology*. London: Routledge, 1996. p. 60-63.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. In: TOREN, C. *Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography*. London: Routledge, 1999. p. 102-115.

TSEOULIKO, S. *Entre ciel et terre: socio-spatialité des Mebengôkré-Xikrin*. Terre Indigène Trancheira Bacajá (T.I.T.B.) (Pará, Brésil). 2018. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie) – École des hautes études en sciences sociales, Paris; Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VELTHEM, L. H. van. *O belo é a fera: a estética da produção e da predação entre os Wayana*. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia: Assírio & Alvim, 2003.

VIDAL, L. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, L. (org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Edusp: Fapesp: Nobel, 1992. p. 143-189.

VILAÇA, A. Chronically unstable bodies: reflections on amazonian corporalities. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 445-464, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Araweté, os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Anpocs: Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALKER, H. Baby hammocks and stone bowls: Urarina technologies of companionship and subjection. In: SANTOS-GRANERO, F. (ed.). *The occult life of things: native Amazonian theories of materiality and personhood*. Tucson: The University of Arizona Press, 2009. p. 81-102.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos

**Do you understand or want me to draw? Drawings
in research with children and their insertion in
anthropological texts**

Emilene Leite de Sousa^I

<https://orcid.org/0000-0003-2608-6677>

emilene.sousa@ufma.br

Flávia Ferreira Pires^{II}

<https://orcid.org/0000-0003-0572-3542>

ffp23279@gmail.com

^I Universidade Federal do Maranhão – Imperatriz, MA, Brasil

^{II} Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, PB, Brasil

Resumo

Este artigo analisa a utilização dos desenhos produzidos por crianças em pesquisas e sua inserção nos textos antropológicos, a partir de dois argumentos: o de que a produção de desenhos deveria ser considerada como técnica legítima de pesquisa com crianças; o de que é preciso descrever o processo de produção dos desenhos, deixando claras as condições em que se deu e reforçando sua utilização em conjunto com outras técnicas de pesquisa. Para além dessa dupla linha argumentativa, tecemos uma crítica à reduzida relevância que se dá aos desenhos – no que se refere a sua pouca inserção nos textos antropológicos. Neste artigo analisamos um conjunto de textos a partir dos seguintes aspectos: a) sua afirmação da importância dos desenhos para os achados da pesquisa; b) a descrição dos processos de produção dos desenhos; e c) se há a inserção dos desenhos no texto e de que maneira essa inserção é feita.

Palavras-chave: desenhos infantis; técnica de pesquisa; pesquisa com criança; textos antropológicos.

Abstract

This article analyzes the use of drawings produced by children in research and their insertion in anthropological texts, based on two arguments: that the production of drawings should be considered as a legitimate research technique with children; that it is necessary to describe the production process of the drawings, making clear the conditions in which they occurred and reinforcing their use in conjunction with other research techniques. In addition to this double line of argument, we criticize the reduced relevance that is given to drawings – with regard to their little insertion in anthropological texts. In this article, we analyze a set of texts based on the following aspects: a) their affirmation of the importance of drawings for the research findings; b) the description of the production processes of the drawings; and c) if the drawings are inserted in the text and how this insertion is done.

Keywords: children's drawings; technique; research with children; anthropological texts.

Apresentação

Este artigo tem como objetivo analisar a utilização dos desenhos produzidos por crianças em pesquisas e sua inserção nos textos antropológicos. Ele parte da observação de que as pesquisas realizadas com crianças que fazem uso do desenho como técnica argumentam, em sua maioria, em favor do desenho como um importante artifício para a construção dos caminhos da pesquisa e dos dados conclusivos. No entanto, temos algumas ressalvas sobre como isso é feito, que ficarão claras ao longo do texto.

Muitos trabalhos antropológicos terminam por colocar os desenhos em segundo plano sem lhes dar a devida importância. Isso se dá através: 1) do posicionamento dos desenhos, muitas vezes em anexos ou completamente ausentes; 2) do seu tamanho reduzido, comprometendo a visualização; 3) da ausência de referência a eles no decorrer dos textos; 3) da falta da descrição minuciosa do seu processo de elaboração; 4) da falta de um desenvolvimento das implicações epistemológicas decorrentes dos seus resultados. Todos esses problemas acabam sendo um impedimento para que o desenho das crianças seja plenamente utilizado, possibilitando uma compreensão da técnica de pesquisa como importante para alcançar percepções de crianças em contextos diversos.

Com base nisso, este artigo investiga o modo como os desenhos têm sido utilizados nos textos antropológicos. Sugerimos que o desenho é uma técnica eficaz de pesquisa, grande aliada nas investigações com crianças, cuja importância estaria no auxílio à manifestação das “vozes” de crianças¹ – menores ou maiores – na construção retórica lúdica e imagética de suas percepções.

1 Sabemos como a questão de dar voz aos chamados nativos é complexa do ponto de vista antropológico. Ela se torna ainda mais delicada quando tratamos de crianças, uma vez que, para nós, elas podem falar e devem ser ouvidas enquanto sujeitos plenos, mas do ponto de vista jurídico essa autonomia não está franqueada a esse grupo social considerado tutelado. Para além disso, a antropologia hermenêutica ou pós-moderna abalou toda a nossa suposta segurança em falar a partir do outro. Dar voz implica franquear a palavra a quem não tem essa possibilidade. É uma permissão dada por quem está em condições de poder a um grupo considerado subalterno. É importante lembrar, no entanto, que as crianças sempre tiveram vozes, nós, os acadêmicos, é que não tínhamos condições (ou não nos era interessante) de escutá-las. Para um debate aprofundado sobre a questão das vozes das crianças sugerimos a leitura do artigo “Giving voice to children’s voice” de Allison James (2008).

É importante lembrar que as antropólogas² parecem se sentir atraídas a usar a técnica do desenho ao mesmo tempo que temem não saber como utilizá-la corretamente. Tememos tirar conclusões apressadas, tememos um certo colonialismo na interpretação dos traços dos nativos, interpretando seus desenhos por eles, e tudo isso também pode contribuir para essa evitação de uma análise séria e bem feita dos desenhos, relegando-os ao anexo, nota de pé de página ou apresentados sem legendas.

Este texto se faz necessário porque, apesar da utilização dos desenhos cada vez mais frequente nas pesquisas com crianças, não aprendemos em nossa formação acadêmica – diferentemente da psicologia³ – a trabalhar com a técnica e há pouco material que nos oriente sobre os modos de proceder no uso dos desenhos em campo, tampouco sobre suas limitações. Esperamos que este artigo contribua para o debate em torno do uso do desenho, incentivando-o e, ao mesmo tempo, auxiliando-nos a nos apossar de forma concreta dos seus benefícios.

Além de problematizar a função do desenho nas pesquisas e nos textos antropológicos, este artigo reflete sobre a sua produção e as razões pelas quais sua confecção é uma importante ferramenta de pesquisa e aliada da pesquisadora que investiga crianças. Para isso precisamos estar dispostos a analisar não apenas os usos dos desenhos e sua inclusão nos trabalhos finais, mas o ato da produção em seus distintos contextos.

Nesse sentido, são duas as linhas argumentativas principais deste texto. A primeira é a de que a produção de desenhos deveria ser considerada como técnica legítima de pesquisa com crianças, desde que se reconheça a autonomia e as interpretações feitas pelas próprias crianças. A segunda é a de que é preciso, além de reconhecer a importância da técnica, descrever o processo de produção dos desenhos, deixando claras as condições em que se deu e revelando/reforçando sua utilização em conjunto com outras técnicas de pesquisa. Para além dessa dupla linha argumentativa, tecemos uma crítica à reduzida

2 Optamos por usar o gênero feminino porque, além da maioria das autoras serem mulheres, tomamos como fundamental o uso da língua para suscitar mudanças importantes.

3 Diferentemente dos psicólogos, os antropólogos não são treinados para inferir qualquer conclusão a partir de um desenho (Pires, 2007, p. 52).

relevância que se dá aos desenhos – no que se refere a sua pouca inserção nos textos antropológicos.

Logo, neste artigo trabalhamos com um conjunto limitado de textos que serão analisados a partir dos seguintes aspectos: a) sua afirmação da importância dos desenhos para os achados da pesquisa; b) a descrição dos processos de produção dos desenhos – em que lugar, em que condições, com que material, em que espaço de tempo, etc.; e c) se foi feita a inserção dos desenhos no texto e de que maneira essa inserção se dá.

Entendeu ou quer que eu desenhe?

Uma vasta literatura pode ser encontrada sobre o uso dos desenhos em pesquisas de abordagens psicológicas, artísticas e na área da educação (Gibim; Müller, 2018; Gobbi, 2012; Goldberg; Frota, 2017). Em se tratando da antropologia a utilização dos desenhos infantis tem aparecido como técnica a se somar à observação participante em uso no empreendimento etnográfico (Cohn, 2006, 2008; Delgado; Müller, 2005; Faria; Dermatini; Prado, 2009; Faria; Finco, 2011; Ferreira, 2020; Mendonça, 2018; Müller; Carvalho, 2009; Müller; Dutra, 2018; Pimentel, 2020; Pires, 2007, 2009; Pires; Santos, 2019; Sanches, 2014; Santos, 2014; Sousa, 2017a; Tassinari, 2015, 2016; Toren, 1993, dentre outras pesquisadoras).

As antropólogas têm se utilizado da produção de desenhos como senha de acesso ao campo ou aos sujeitos da pesquisa – as crianças. Da mesma forma como os etnólogos utilizavam-se das crianças como senha de acesso aos adultos, em situações como as descritas por DaMatta (1978) e Seeger (1980). O uso dos desenhos como maneira de facilitar o estar entre as crianças tem se mostrado um recurso benéfico, utilizado inclusive pelas autoras (Pires, 2011; Sousa, 2017a⁴). No entanto, argumentamos que, para além do primeiro contato com as crianças buscando uma interação prazerosa, os desenhos também podem ser utilizados como um recurso de acesso às narrativas infantis.

4 Também utilizamos recursos como contação de histórias, brincadeiras livres e direcionadas, produção de fotografias, oficina de papel reciclado, dentre outros, a fim de facilitar nossos primeiros contatos.

Enquanto nós, pesquisadoras de/com crianças, chegamos a elidir os desenhos ou relegá-los às últimas páginas dos nossos textos, as nossas interlocutoras, ao serem questionadas sobre a pesquisa, comumente lembrarão: “naquele tempo que a gente desenhava para ela [fazendo referência à pesquisadora]” (Sousa, 2015). Negligenciar os desenhos no produto final da pesquisa pode manifestar uma falta de apreço em relação ao esforço das crianças que se dedicaram com esmero para desenhar. Um modo de não reconhecer sua agência e sua autonomia nos modos de dizer de si mesmo (Sousa, 2018).⁵ Se o desenho ocupa um lugar importante na leitura que as crianças fazem da realização de uma pesquisa (Paula, 2012; Sousa, 2015), se é feito e apresentado às pesquisadoras como dádiva carinhosa (Ferreira, 2020; Mendonça, 2018; Santos, 2020) e nos conecta tão intimamente aos nossos interlocutores, como não levar a fundo a sua viabilidade na pesquisa antropológica?

Mas é preciso cautela, pois o uso do desenho apresenta vários riscos. Um deles está na constatação da importância da técnica durante a pesquisa, mas na sua ausência no decorrer do texto e na sua presença apenas em anexos. Quando colocados no meio do texto corre-se o risco de serem pouco explorados, sendo apresentados sem legendas ou com legendas precariamente ilustrativas. Acessamos as crianças através da confecção de desenhos e depois relegamos estes desenhos a um segundo plano, subestimando o potencial criativo da técnica, que não é explorada nas análises finais. O desenho infantil é um rico material ainda pouco valorizado.

A partir de uma leitura crítica ao material produzido na antropologia da criança recentemente, uma problematização dos usos atuais da técnica e a inclusão dos desenhos nos textos deve estar atenta aos seguintes riscos:

- a) da redução de sua importância a mero artifício de interação entre pesquisador e interlocutores;
- b) de uma suposta precária habilidade das antropólogas em lidar com desenhos;
- c) e do uso limitado do potencial da técnica na produção de dados.

5 Embora agência e autonomia infantis sejam conceitos disputados no meio acadêmico, nos referimos aqui a ideia de que as crianças, ao desenharem, tem garantida a sua autonomia de escolha sobre o que desenhar, o que contribui para o exercício da sua agência.

Por fim, argumentamos que os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, manifestando sua importância como uma técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos e reencontrantes com as crianças. Eles também proporcionam a interpretação infantil sobre suas obras e seus contextos, uma autorreflexão que só em casos de trabalho de campo bem sucedido pode ocorrer.

Por exemplo, Sousa (2014) demonstrou como não havia percebido a força da relação das crianças capuxu, sertão da Paraíba, com os animais, tampouco atentado para um sistema de nomenclatura próprio dos bichos até que as crianças incluíssem os animais nos desenhos, além de nomeá-los nas obras quando nem mesmo os adultos apareciam nomeados. Foram também os desenhos das crianças capuxu que revelaram à autora a importância das estradas nas representações que as crianças tinham do Sítio Camponês, fugindo da dicotomia clássica dos estudos de campesinato que se limitava à casa e ao roçado.

Foi também o que aconteceu com Pires (2011) quando teve a surpresa de se deparar com uma árvore e uma lata de lixo ao pedir que as crianças desenhasssem um mal-assombro. Esses desenhos foram primordiais para a análise que se seguiu ao sugerir que mal-assombros são complexos e variados aos olhos infantis, diferentemente do que se passa com os adultos, o que se transfigura no processo de introdução ao cristianismo (Pires, 2011).

Também Santos (2020) foi levada a compreender a presença primordial das TICs entre as crianças rurais e a relação de ensino/aprendizagem entre elas e os adultos – que mostravam dificuldade em usar as novas tecnologias – ao ter acesso a um desenho da tela de um celular exibindo a página do Facebook feito por uma criança, tendo esta relação intergeracional se tornado um dos fios condutores de sua pesquisa.

Goldberg e Frota (2017) afirmam privilegiar o desenho como via de acesso para uma pesquisa com crianças e não sobre elas. Defendem o desenho infantil como um porta-voz do seu universo, uma expressão singular e original das crianças, espaço em que representam o que sentem, pensam e querem dizer. É um recurso de fala da criança, especialmente da criança pequena, já que em geral expressa algo que não encontra caminho no discurso oral (Sarmiento; Trevisan, 2017). Além disso, a inquietude típica da infância impossibilita quase sempre a realização de entrevistas, mas a confecção de desenhos associada às conversas informais pode ser útil às pesquisas com crianças menores. É nesse

sentido que os desenhos têm sido utilizados com o objetivo de aprender com as crianças e com a realidade que as cerca através de uma linguagem essencialmente infantil – embora não exclusivamente infantil.

Alguns autores defendem o desenho infantil como artes visuais (Cunha, 2017; Lowenfeld, 1977). Para Cunha (2017, p. 80), “essas imagens não podem ser pensadas apenas como representações da realidade”. Para Sarmento (2011, p. 30), o desenho das crianças necessita ser analisado segundo “uma gramática interpretativa das ‘culturas da infância’”⁶

Outras autoras entendem o desenho como representação da realidade (Gobbi, 2012; Grubits, 2003). Para Gobbi (2012), o desenho não é um recorte da realidade, mas uma representação do social informado por um tempo histórico e cultural do qual a criança participa. Segundo a pesquisadora (Gobbi, 2012, p. 155), “é um fragmento bom para pensar sobre diferentes questões teóricas e práticas referentes às dinâmicas sociais, envolvendo ou não as crianças, mas que podem seguramente partir delas”.

Mas o desenho é capcioso. Um interessante exemplo disso é a sugestão de Pires (2011, p. 307):

Para a criança pequena, o desenho não representa um mal-assombro; é o mal-assombro. Uma vez, durante o trabalho de campo, uma criança desenhou um monstro-mal-assombro dizendo-me que já o tinha visto. Perguntei onde ela tinha visto aquele mal-assombro, ao que ela respondeu que ali não existia monstro. Indaguei: “E como foi que você já viu um?” E ela respondeu: “Eu desenhei!”

Nesse sentido, o desenho não é apenas uma representação, mas é ele mesmo criação. Ele traz à existência. Não significando ou sendo um símbolo de qualquer coisa, sendo, ele mesmo, a coisa criada, capaz de dar vida a algo que até então não existia. É preciso entender que mesmo interlocutores adultos produzem leituras de mundo à medida que falam. Ora, se os adultos constroem sentidos à medida que narram as experiências através da fala, as crianças também constroem sentidos à medida que desenharam. Desenhar, nesse caso, é contar algo

6 Culturas da infância referem-se à capacidade da atuação das crianças como atores sociais críticos que desenvolvem modos de significação e ação próprios, que se distinguem dos modos de ação e significação dos adultos (Sarmiento, 2004).

que pode, inclusive, não existir até que o desenho fique pronto. São os desenhos formas de exploração do real e processos constitutivos de sua compreensão:

Tudo se passa como se a criança procure no seu desenho não propriamente representar um real exterior ao desenho, mas, desenhando-o, o inscreva como o real da representação, válido em si próprio e interpretável no quadro da polissemia tolerada pelos códigos em que ele foi desenhado. (Sarmiento, 2011, p. 39).

Aludimos, apenas, que os desenhos na pesquisa antropológica com crianças não têm o intuito de discutir fases de desenvolvimento ou informar um tratamento clínico, como o faz a psicologia, nem tampouco o valor ou as impressões artísticas de cada desenho, sendo o desenho, para a pesquisa antropológica, um modo de acessar as percepções dos sujeitos.

As contribuições de Margareth Mead e Christina Toren

Os desenhos já são utilizados na pesquisa antropológica há tempos, como exemplo temos a pesquisa de Mead e Bateson em Bali, na qual teriam coletado mais de mil desenhos feitos em sua maioria por adultos. Preocupada com a distinção entre o inato e o adquirido, Mead (1963, 1985) realizou pesquisas entre as crianças *manu* revelando-as voltadas à exatidão e ao detalhe preciso, ao contrário da visão que se tinha da infância universalizada pela sociedade norte-americana, como imaginativa e fantasiosa. Para tanto, Mead se utilizou da observação participante somada à análise dos desenhos produzidos pelas crianças, fornecendo os meios para o desenho sem predeterminar o que desenhar. Conforme Mead (1985, p. 211, tradução nossa):

Jamais tinham tido um lápis em mãos. Comecei dando papel e lápis aos meninos de 14 anos, sugerindo que desenhassem e deixando-os livres para escolher o tema. No dia seguinte dei instrumentos de desenho para o grupo que se seguia imediatamente a este em idade e assim continuamos até que foram recrutados a essa tarefa os pequenos de três anos. Compreendi que esse era o sistema mais aproximado ao ensino normal que eu podia aplicar, evitando que os adultos desenhassem, pois isso teria modificado os termos da investigação.

Recolhidos os desenhos e catalogados, com informações sobre o sexo e a idade das crianças, Mead os analisa enquanto tece comentários sobre eles. Os desenhos das crianças *manu* revelavam o gosto pelo exato e à capacidade mnemônica sem confirmar a universalidade da imaginação fantasiosa infantil, demonstrando a dicotomia entre inato e adquirido (*natureza versus nurture*). Essa conclusão se dá a partir da análise dos desenhos aliada à observação de seu cotidiano.

Toren (1993) dedica-se ao estudo de crianças fijianas e se utiliza dos desenhos buscando entender os sentidos que as crianças de Fiji dão ao mundo. Segundo a autora a hierarquia é um tema central em Fiji, e as relações devem ser vistas como manifestações diversas desse tema. Logo, os desenhos têm por tema a hierarquia e sua inserção no espaço, já que para Toren os desenhos seriam instrumentos de pesquisa capazes de capturar a percepção de hierarquia das crianças. Logo após desenhar, as crianças faziam um relato sobre o desenho. A pesquisadora acreditava que as percepções sobre hierarquia das crianças seriam reveladas a partir da disposição espacial das pessoas nos desenhos, uma vez que a hierarquia em Fiji surge da composição de ranking, senioridade e gênero distribuindo as pessoas no espaço, de acordo com um eixo acima/abaixo. Toren afirma que só teve acesso a essa compreensão porque buscou entender a percepção das crianças sobre essas situações, sobre a hierarquia e as posições relativas, sobre gênero e senioridade: “esse achado me permitiu desafiar a teoria de que a hierarquia fijiana estava baseada apenas em uma distinção de *rank* entre chefes e o povo” (Toren, 1993, p. 463, tradução nossa). Assim, a autora enfatiza a importância de se considerar as crianças nas pesquisas sob pena de se ter uma visão incompleta da realidade.

Sua análise dos desenhos parte desses temas – a ocupação das posições; percepções sobre gênero e sua relação com a hierarquia; a percepção das crianças das diferenças em determinados contextos e reuniões; e as idades e gênero das crianças. Esses dados são complementados por entrevistas com as crianças sobre desenhos.

Não faz sentido descartar as ideias das crianças como imaturas, ou afirmar que elas não entendem o que de fato está acontecendo. As crianças têm que viver suas vidas a partir dessa compreensão, assim como os adultos o fazem; suas ideias estão baseadas em suas experiências e portanto são igualmente válidas. O desafio para o antropólogo é analisar o processo que torna possível que as crianças

levem a vida efetivamente a partir de ideias que são uma inversão daquelas abraçadas por seus pais e outros adultos. (Toren, 1993, p. 463, tradução nossa).

Cohn (2006, p. 7, grifo da autora) analisa a descoberta de Toren:

Ela afirma o valor *para toda análise antropológica*, e não apenas a que se dedica às crianças, de perceber o ponto de vista das crianças, que se torna revelador do mundo tal como vivido por aqueles que são objeto das reflexões antropológicas. Se a inversão de sentido é tão eficaz para informar o comportamento e as ações quanto o sentido atribuído pelos adultos, é porque ela é tão verdadeira quanto, e portanto expressa tão bem quanto o mundo concebido e vivido. Desse modo, ouvir as crianças é completar uma percepção sobre o mundo que ficaria efetivamente incompleta se só se ouvisse os adultos.

Recentemente, ao ser indagada sobre os usos dos desenhos em suas pesquisas, Toren descreve sua experiência na entrevista concedida a Aline Regitano e publicada na revista *Proa*, da Unicamp:

Eu não fui a criadora dessa ideia brilhante. Mas eu acho que usei os desenhos de uma forma diferente de qualquer outra pessoa, porque eu estava realmente interessada em descobrir o que as crianças sabem sobre o mundo em que vivem e eu não estava “testando” elas. Eu não estava tentando descobrir sobre o desenvolvimento de sua perspectiva, digamos. Eu não tinha noção de que tipo de fim de desenvolvimento elas iriam chegar, eu estava usando os desenhos absolutamente para mostrar quais ideias as crianças tinham sobre o jeito que as coisas são. (Toren, 2019, p. 296).

Toren aponta as vantagens de se utilizar a técnica dos desenhos como forma de deixar as crianças à vontade, sem que elas se preocupem em fornecer as respostas certas aos adultos.

As crianças pequenas eram bastante cautelosas comigo, não apenas porque eu era uma pessoa de aparência incomum em seu grupo, mas porque elas eram cautelosas com os adultos em geral. E elas tinham certeza de que havia uma resposta certa, entende o que eu digo? Não faz sentido perguntar coisas para

as crianças, a menos que você esteja fazendo isso de maneira muito informal, e ainda assim elas podem ficar um pouco preocupadas. Os desenhos pareciam uma maneira de fazer as crianças me contarem coisas, porque elas se divertiam fazendo isso, eu sabia que elas adoravam fazer isso, sabe, eu dei um papel legal e um lápis com borracha na ponta. Se você quer que uma criança fale é muito mais fácil ser capaz de dizer “puxa, esse é um ótimo desenho, quem é esse? Me fale sobre isso”. E, naturalmente, elas vão contar tudo sobre todas as coisas para você. (Toren, 2019, p. 296).

A autora defende que não devemos fazer interpretações dos desenhos por eles mesmos, mas devemos usá-los como meios para acessar as interlocutoras e suas narrativas. Além de um caminho até as crianças os desenhos podem ser, para nós, antropólogas, um caminho até os pontos de vista das crianças, suas representações e suas leituras de mundo. Dessa forma, Toren assume uma postura ativa no processo de realização dos desenhos, ao perguntar para as crianças, por exemplo: “Quem são essas pessoas? Há mulheres aí? Onde elas estão sentadas? Por favor, me mostre. E quanto aos homens – há homens aí? Por favor, me mostre. Onde eles estão sentados?...” (Toren, 1990, p. 198, tradução nossa). Logo, a pesquisadora levava as próprias crianças a compartilharem suas ideias transpostas para o papel em uma narrativa.

Ao ser questionada sobre como definir os limites de expressão das imagens e se haveria uma hierarquia sobre a escrita e a fala em relação às imagens, Toren (2019) afirma que as imagens têm limitações tanto quanto a fala na pesquisa antropológica. A autora defende que o que importa é a análise etnográfica, que pode ser feita de um filme ou desenho. O que define, portanto, o caráter etnográfico de um trabalho é a natureza de sua análise.

O processo de produção dos desenhos e sua associação com outras técnicas na pesquisa com crianças

Tratar as crianças como sujeitos e não como objetos de pesquisa é a ideia-base da antropologia da criança (Christensen; James, 2008), que volta a pesquisa às vozes das crianças. Nesse sentido, as pesquisas com crianças devem considerar o processo de produção de desenhos a ser acompanhado por diálogos, e sua análise

deve ser feita a partir do que foi dito pelas crianças e os significados atribuídos por elas mesmas. “Os desenhos úteis para a pesquisa antropológica são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeraram nos comentários” (Pires, 2007, p. 52).

Na pesquisa de Pires (2007) foram feitos três tipos de desenhos: 1) livres; 2) temáticos; e 3) temáticos controlados. São chamados de desenho livre os desenhos sem tema definido a priori, onde as crianças decidem por elas mesmas, às vezes individualmente, às vezes coletivamente, o que desenhavam.

Muitas vezes, elas mesmas tomavam a iniciativa de pedir para desenhar; outras vezes, eu sugeria. Este tipo de desenho é interessante principalmente em um primeiro momento da pesquisa porque, a partir dele, pode-se melhor definir os temas que devem ser aprofundados. (Pires, 2007, p. 237).

Ainda que chamemos a técnica de desenhos de espontânea ou livre, concordamos com Mèredieu (2017) que em primeiro lugar somos nós, os adultos, que oferecemos os instrumentos para as crianças desenharem e decidimos a importância dos desenhos para a nossa pesquisa, se estes são dignos de serem analisados e incluídos nos trabalhos finais. Mèredieu (2017) também afirma a inegável influência do universo adulto sobre o infantil, de modo que não existiriam desenhos infantis livres de qualquer influência. Por isso, reforçamos a importância de atentarmos para o processo de produção dos desenhos e para a influência externa às crianças que podem orientá-las mesmo quando eles nos parecem absolutamente livres.

Sousa (2017a), analisando a produção da pessoa capuxu através da fabricação dos corpos das crianças, viveu uma interessante experiência ao solicitar às crianças que desenhassem algo para ela, deixando-os desenhar “livremente”. Qual foi a surpresa quando se deu conta de que todos os desenhos apresentavam o Sítio Santana-Queimadas onde vivem os Capuxu. Curiosa com a escolha unânime das crianças, Sousa entendeu mais tarde que tal feito era produto do modo como os adultos do sítio se referiam à pesquisadora e a apresentavam para as crianças, sempre pensando em seus interesses de pesquisa, “ela faz uma pesquisa sobre o Sítio” ou “a menina que pesquisa o Sítio”. Assim, as crianças entenderam que poderiam contribuir para a pesquisa desenhando o sítio.

Se, em um primeiro momento, Sousa (2017a) avaliou que aquele conjunto de desenhos lhe parecia inútil, aos poucos foi se dando conta da quantidade de

elementos presentes nos desenhos “do sítio” que revelam as singularidades da organização social capuxu. Assim, a autora conta como os desenhos das crianças lhe orientaram por importantes aspectos da organização social capuxu para os quais não havia atentado, dentre eles o sistema de nominação dos bichos e a agência infantil presente nele (Sousa, 2014). No entanto, a autora não detalhou o processo de produção dos desenhos para além da informação de que, apesar do seu objetivo não estar relacionado com aprendizagem escolar, os desenhos foram realizados em sala de aula.

Outra coisa a se considerar no processo de confecção dos desenhos é que, em algumas circunstâncias, as crianças não se apegam à sua obra, especialmente as crianças pequenas. Uma vez concluída a torna descartável, lhe é efêmera. As maiores podem presentear pesquisadoras (Ferreira, 2020; Mendonça, 2018; Santos, 2020), pais, amigos com as suas obras, mas as menores as descartam no lugar mesmo em que as fizeram, passando a uma nova atividade. O que conta para a criança parece ser o processo. Elas se divertem durante o processo, talvez mais do que com o produto final. Ainda assim, tendemos a omitir o processo de criação dos desenhos nos textos.

Manter conversas com as crianças durante e após a produção dos desenhos sobre o que se desenhou é essencial, devendo as pesquisadoras recorrerem à oralidade sempre que possível (Gobbi, 2012; Pires, 2007; Sarmiento; Trevisan, 2017; Toren, 1993, 2019), embora seja possível que os significados atribuídos pela criança ao mesmo desenho variem de um dia para o outro, o que não constitui um problema.

James, Jenks e Prout (1998, p. 189, tradução nossa) concordam que a eficácia da técnica do desenho é potencializada na medida em que eles são motivos de discussões posteriores:

Conversar com as crianças sobre os significados que elas atribuem para seus desenhos ou pedir a elas que escrevam uma história permite que as crianças se engajem mais produtivamente com as nossas questões de pesquisa, usando os talentos que elas possuem.

Além disso, o desenho mostra-se uma técnica adequada para trabalhar com as crianças, dentre outras coisas, porque desenhar é um ato que não requer nenhuma habilidade especial na nossa sociedade, uma vez que constantemente

as crianças desenham por lazer. Além disso, “o desenho está menos sujeito à crítica, se comparado ao texto escrito (em relação, por exemplo, à correção gramatical e ortográfica) e, portanto, menos associado às atividades desenvolvidas no ambiente escolar” (Pires, 2011, p. 52-53).

Há que se considerar ainda que à medida que crescem, as crianças tendem a se demorar mais desenhando, deixando seu produto caprichado. O fato é que quanto mais legível o desenho, mais influenciado pela escola e os adultos ele foi, embora, em termos práticos, mais úteis à pesquisa antropológica se tornem. Se forem duradouros os anos de pesquisa, poderá se obter desenhos com percepções diferenciadas ou mais amadurecidas da mesma criança, no início e no final dos anos da pesquisa. Esse amadurecimento e diferença na leitura de mundo também ocorre aos adultos ao longo da vida, mas de maneira mais lenta. No caso das crianças esse processo se torna mais acelerado, podendo tornar-se perceptível em pesquisas realizadas ao longo de dois anos, por exemplo (Mèredieu, 2017).

Na busca por *ouvir a voz* das crianças é preciso atentar para mais do que a voz, pois há modos de produzir discursos que são distintos da fala, e precisam ser considerados por quem pesquisa com crianças pequenas.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo ato de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (Sarmiento, 2011, p. 28-29).

Pois, se as crianças têm modos próprios de dizer de si e do mundo que as cerca, e esses modos não estão circunscritos ao universo da linguagem apenas, precisamos estar atentas às formas pelas quais as crianças escolhem falar, ou seja, a maneira como falam para além do conteúdo – sobre o que falam.

O lugar e as circunstâncias em que os desenhos são produzidos devem também ser considerados. Constatamos que desenhos feitos em salas de aula de escolas (Bordin; Bussoletti, 2014; Müller; Dutra, 2018), consultórios psicológicos (Mueller, 2019) ou até mesmo prisões (Ferreira, 2020) são permeados por uma preocupação das crianças com o certo e o errado típico das avaliações escolares. Acreditamos que é preciso desvencilhar o processo de elaboração de desenhos em pesquisas antropológicas da sala de aula, sempre que possível, para dissipar a associação frequente dos desenhos produzidos com fins de pesquisa e as tarefas escolares. Ou seja, seria interessante que sempre que a pesquisa ocorresse em outros âmbitos que não o da escola, os desenhos fossem produzidos em outros espaços por onde ocorre a pesquisa, não condicionando a produção de desenhos às salas de aula da escola nem legitimando a associação feitas pelas crianças de que esses desenhos são obrigatórios como as demais tarefas escolares.⁷

Cohn (2008) fez uma observação interessante da diferença de desenhos feitos em sala de aula para professores não indígenas e os espontâneos elaborados a pedido da antropóloga. Os primeiros solicitaram desenhos com o tema “coisas tradicionais de sua própria cultura”:

Esses desenhos guardam algumas particularidades frente ao que denominei “desenhos espontâneos”, de tema livre, feitos fora da escola, para mim. Nestes, poucas vezes se criam situações, e os elementos são organizados pelo papel ao girarem-no para acrescentar novos elementos (o desenho escolar segue uma orientação vertical, respeitando o formato do papel na exata forma da leitura). Os temas e elementos representados mudam também: dentre os preferidos, animais, como a onça, o tatu, peixes; o campo de futebol com seus jogadores e a bola; a aldeia em seu formato circular; caminhões e tratores puxando a madeira; barcos a motor; aviões; e uma casa em que pessoas são vistas pelos cômodos banhando em seus chuveiros... Para os professores, nada de animais: quando seres animados são representados, são pessoas, em seus afazeres cotidianos, dançando no ritual, pescando, caçando. Para os professores, também, nada de objetos de brancos – que no entanto são largamente desenhados quando se lhes

7 Em relação a desenhos produzidos em escolas, ver Bordin e Bussoletti (2014) e Müller e Dutra (2018).

dá a liberdade de desenhar qualquer coisa que lhe cative a atenção e o interesse. (Cohn, 2008, p. 10).

Sousa (2017a) na intenção de dar conta das representações das crianças que moram ao longo do corredor da Estrada de Ferro Carajás sobre a empresa Vale, a linha de trem e o próprio trem – que cruza seus municípios, seus caminhos e suas vidas – optou por solicitar às crianças que fizessem desenhos nas estações e nos vagões do trem durante as viagens, o que tornou os desenhos românticos, divertidos, sem refletir a pobreza e os impactos causados pelo trem e pela própria EFC, objetivos da pesquisa. Nesse caso, as crianças foram orientadas a desenhar o trem, a linha de ferro, as estações e o que mais desejassem (Sousa, 2017a). Isso nos leva a refletir sobre como os lugares onde os desenhos são feitos e as condições, de maneira geral, podem ser determinantes dos desenhos que obtemos das crianças.

Antropólogas que investigam a infância têm defendido que não são necessários métodos de pesquisa específicos para se pesquisar com crianças porque “o estudo das crianças não requer técnicas especiais, mas, simplesmente, uma aplicação rigorosa de exigência metodológica geral” (Prout, 1999 *apud* Christensen; James, 2008, p. X, tradução nossa). Se não precisamos criar métodos para dar conta do ponto de vista das crianças, concordamos que alguns métodos e técnicas já tradicionais da antropologia são especialmente eficazes para trabalhar com elas.

Pesquisas contemporâneas têm apresentado um esforço no processo de escuta às crianças por meio da utilização de diferentes estratégias metodológicas (Delgado; Müller, 2005; Müller; Dutra, 2018; Pires, 2007, 2009; Pires; Santos, 2019; Sousa, 2017a, 2019; Tassinari, 2015; Toren, 1993). Müller afirma que a antropologia da criança demanda uma abordagem diversificada, articulando observação e outras técnicas de pesquisa (cf. Corsaro, 2007).

A importância dos Odesenhos como técnica de pesquisa que pode ser aliada a entrevistas e conversas informais é comentada por Horn (2013) ao ganhar das crianças os desenhos como modo de fazê-la lembrar aquilo que lhe fora dito.

[...] propus uma conversa em grupos – geralmente grupos de quatro. Até o momento das entrevistas, percebi que as crianças daquele grupo conversavam bastante sobre si e sobre suas vidas enquanto desenhavam (desenhos diversos

– livres ou dirigidos pela educadora). Assim, optei por propor um desenho sobre o que mais gostavam na escola e, a partir disso, lancei algumas questões, deixando que elas conversassem sobre as coisas da escola enquanto desenhavam. Ao final da conversa, a maioria deixou o desenho comigo como presente, lembrança, algo para não ficar esquecido em relação àquele momento. Uma criança disse: “Fica com o meu desenho, assim tu te lembra do que eu te contei.” (Horn, 2013, p. 12).

A reflexão de Horn também enfatiza o que Pires (2011) e Toren (1993) afirmam no sentido de que são favoráveis ao uso do desenho conjugado com a técnica da observação participante, dentre outras razões, por incluir os adultos. Pires (2011) aponta ainda que a antropóloga que conhece o seu campo de estudo saberá distinguir um desenho que faz sentido num conjunto de dados. Gibim e Müller (2018, p. 78) afirmam que “dentre um leque de possibilidades, o desenho tem potencial de captar a forma expressiva por meio da qual as crianças representam o mundo”.

Silva e Melo (2009) realizaram pesquisa na cidade de Timbiras (MA) e de Guariba (SP) sobre a migração das famílias para a região canavieira de Ribeirão Preto (SP). Uma das indagações da investigação dizia respeito ao trabalho e à vida das mulheres que ficam separadas de seus maridos ou filhos durante nove meses ao ano. As autoras reuniram os desenhos de crianças sobre a representação da região de Ribeirão Preto e a família de pertencimento, com o intuito de captar “as vozes das crianças envolvidas neste processo migratório”. Conforme as autoras:

Ouvir as vozes das crianças, geralmente, alijadas da análise sociológica, em geral adultocêntrica, é um desafio para a compreensão da realidade social. Consideramos as crianças como sujeitos sociais, que possuem outras formas de expressão, sendo o desenho, uma delas. Acreditamos assim que algumas lições podem ser tiradas destas vozes. (Silva; Melo, 2009, p. 43).

Silva e Melo (2009) discorrem sobre o processo de produção dos desenhos das crianças. Elas tratam da associação entre vários métodos de pesquisa e dos modos de interpretar os desenhos a partir do que chamam de conteúdo manifesto e latente. As autoras refletem:

Portanto, a investigação precisa recorrer a outras ferramentas a fim de captar além do visível, o invisível. Os desenhos das crianças permitem a revelação

destes elementos visíveis e escondidos. Eles traduzem o mundo imaginado, desejado e também aquele que é real, embora não desejado. Revelam, portanto, a contradição entre real e irreal, entre partir e ficar, entre “ir quando inteirar idade” e ficar, “não precisar trabalhar no corte de cana, jamais” (segundo o desejo de seus pais). Ao desenhar, a criança revelou às pesquisadoras seus mundos real e imaginado, fruto de suas curtas existências, porém ricas em significados. (Silva; Melo, 2009, p. 50).

Monteiro (2015) pesquisou as concepções de infância dos ciganos *calon* do Vale do Mamanguape, na Paraíba. Para isso trabalhou com o método etnográfico, a observação participante, o grupo focal, os desenhos temáticos infantis e entrevistas com roteiros semiestruturados. As crianças *calon* desenhavam e explicavam para Monteiro os seus desenhos. A autora apresentou um conjunto de 11 desenhos colocados no corpus do texto, com rápidas legendas explicativas, uma letra identificando a criança e sua idade. Confeccionados a partir dos temas “coisas de cigano” e “*calon* versus *juron*” (não cigano), as crianças apresentaram elementos para entender a etnicidade *calon* em contrapartida à dos *juron*.

Tassinari (2016) elaborou uma etnografia das casas de farinha galibi-marworno enquanto espaços de aprendizagem intergeracional, infância e cognição. Para tanto, a autora fez a descrição de atividades na produção de farinha, a análise de desenhos infantis e entrevistas com adultos. Assim, a pesquisadora elege as categorias aprendizagem, observação, imitação, atenção e corporalidade como razões que transformam as casas de farinha em uma espécie de escola. Nesse artigo Tassinari (2016) apresenta um conjunto de 37 desenhos de três *hãs* distintos (família extensa matrilocal) com curtas legendas explicativas, revelando o caminho que percorreu junto aos desenhos para chegar às conclusões.

Na importante análise comparativa de ensino e aprendizagem entre as famílias agrícolas de Turvo no Paraná e as famílias indígenas galibi-marworno no Amapá, Tassinari (2015) também se utilizou de desenhos ao analisar a participação das crianças nas atividades produtivas familiares através das categorias aprendizagem, experiência, corporalidade, imitação e responsabilidade. Através de quatro desenhos, dois das famílias indígenas e dois das famílias agrícolas, a autora ilustra seu argumento de que as crianças aprendem através da experiência nesses distintos contextos. Os desenhos são dispostos sem a identificação da criança ou sua idade, mostrando sua força para o argumento da autora.

Müller e Dutra (2018) tratam de experiências urbanas de crianças durante os mais variados percursos realizados cotidianamente com ou sem acompanhantes em Brasília e Florianópolis. Nas duas cidades, as pesquisadoras consideraram o desenho como um recurso de comunicação por dar à criança a possibilidade de se expressar por meio de uma linguagem narrativa e simbólica, e por poder ser usado como um orientador para uma conversa com a criança. Dez desenhos estão expostos ao longo do artigo sendo analisados criteriosamente.

O lugar dos desenhos nos textos antropológicos

Ao longo deste artigo temos defendido que o uso de desenhos aceita, na antropologia, ser associado a outras técnicas de pesquisa, tendo destaque entre essas associações aquela que se faz à observação direta. Temos dito também que uma importante estratégia para utilização dos desenhos é solicitar às crianças que narrem sobre eles, digam de suas intenções, apresentem os elementos de seus produtos nas chamadas conversas informais ou pequenas entrevistas sobre suas produções, a depender da idade da criança.⁸

Considerando o fato de que a confecção de desenhos tem despontado como importante técnica de pesquisa, passamos a nos perguntar qual o lugar dos desenhos nos trabalhos finais na antropologia. Ora, o texto antropológico é mais importante do que a técnica? Por que tantas pesquisadoras se utilizam da técnica chegando a mencioná-la em seus capítulos metodológicos como uma senha privilegiada de acesso aos sujeitos, mas não expõem os desenhos nesses trabalhos?

Quanto aos modos de inseri-los nos trabalhos finais há, em geral, dois modos: a) no meio do texto, representando o que acabara de ser revelado pelo autor; ou b) em parte anexa, fazendo menção a eles – comumente através de um: *vide Anexo I* ou *vide Figura 58 no Anexo II* – quando o que fora dito no texto está relacionado ao que o desenho representa. O que essa inserção marginal dos desenhos nos textos nos informa?

8 As autoras que trabalham com desenhos deveriam sempre mencionar a idade das crianças. Toren (1993) menciona, além da idade, os meses de vida de cada criança.

É muito comum observarmos trabalhos que se delonguem na defesa do uso da técnica e até mesmo em como se deu todo o processo, sem que esses desenhos sejam inseridos no trabalho final. Assim, os desenhos desaparecem da mesma forma que as crianças desapareciam nos mais diversos relatos etnográficos da etnologia indígena: elas eram as primeiras a receberem as pesquisadoras, serviam-lhes de guias, levavam recados, faziam-lhes companhia, mas essa presença se tornava mera nota de pé de página. E agora, quando finalmente estamos nos dedicando às crianças e olhando para elas enquanto sujeitos legítimos de pesquisa, aniquilamos os seus desenhos.

O desenho encapsula a possibilidade de ouvir as crianças, mais do que dar a elas voz, na medida em que somos nós adultos que não temos ouvido as crianças, enquanto elas sempre falaram. A questão trazida por Spivak (2010) pode ser pensada também para as crianças – podem as crianças falar? De um ponto de vista adultocêntrico e colonizador, as crianças não passam de subalternos a quem não é dado o direito de fala. De outro lado, o argumento provoca uma reação em torno da escuta das crianças a partir de preceitos não infantis.

Monteiro e Goldfarb (2017) apresentam uma análise do sentido de ser criança cigana na Paraíba, e reforçam a utilização da observação participante, das entrevistas com os adultos e grupos focais com adultos e crianças e desenhos infantis. Ao longo do artigo os resultados são apresentados, mas desenho algum é inserido. Também não se exploram as condições de elaboração dos desenhos e como eles orientaram as pesquisadoras até os resultados, enquanto parte das entrevistas (a fala, propriamente) são descritas no texto.

Ao realizar uma reflexão metodológica sobre representações infantis de crianças que residem ou trafegam nas faixas de servidão sob as linhas de transmissão da Eletronorte na Ilha de São Luís, Sousa (2019) utiliza os desenhos infantis como importante ferramenta de pesquisa, mas eles não aparecem no artigo. Os resultados da pesquisa aparecem a partir de fragmentos inteiros reproduzidos das conversas com as crianças, mas a autora não insere os desenhos.

Por outro lado, quando se opta por apresentar os desenhos das crianças, eles vêm nas páginas finais do trabalho, marginalizados em itens complementares como anexos ou apêndices, juntos aos formulários burocráticos de conselhos de ética, de Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido, de roteiros de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas ou de roteiros de observação (Pires, 2011; Santos, 2014).

Quando são trazidos para o trabalho, às vezes distribuídos ao longo do corpus do texto, lugar de destaque, os desenhos se apresentam em pequena escala, reduzidos a tamanhos que os tornam quase incompreensíveis, elaborados com lápis grafite, o que os torna ilegíveis, muitas vezes sem a assinatura ou a idade das crianças – quando se expõem os desenhos, se omitem seus autores⁹ –, sendo estas informações, quando trazidas, colocadas nas legendas-padrão e em listas de figuras no preâmbulo do trabalho. Curioso, então, que as listas intermínáveis de desenhos que aparecerão nos trabalhos estejam colocadas em suas primeiras páginas, e eles apareçam apenas no final. Algumas dessas relações se referem a esses desenhos, não de balde, através da nomenclatura *ilustrações*. Muitas vezes é exatamente essa a função que os desenhos assumem nos trabalhos finais. Eles ilustram os argumentos do autor, reforçam suas teses, simbolizam suas alegações. Sendo meramente ilustrativos, não são explorados em seus sentidos diversos ou naquilo que deles disseram seus autores.

Nas reflexões metodológicas, as autoras têm dificuldade em tratar com esmero do processo de criação dos desenhos – em que circunstâncias, com que material, com que nível de interesse pelas crianças. Se foram livres ou temáticos, com ou sem orientação. Se foram individuais ou em pares, e se as crianças puderam optar por fazê-los ou não. Se no âmbito da escola, perguntamo-nos se ficou claro que os desenhos elaborados para a pesquisadora não eram uma atividade curricular, escolar, passível de avaliação e nota, ou algo pelo qual a criança seria penalizada ou chamada à atenção pela professora caso não fizesse.

Se as crianças puderam fazê-los pelo chão – como em geral gostam – deitadas (Pimentel, 2020) ou se tiveram de fazê-los sentadas em suas carteiras, com tempo determinado, material limitado e sob a supervisão da pesquisadora e/ou da professora (Bordin; Bussoletti, 2014). Se em salas de consultórios psicológicos – como em Mueller (2019) – ou em estações ou vagões de trem (Sousa, 2017b). Se escolheram as próprias cores, se cores e papel foram preestabelecidos, se desejavam ou não desenhar naquela situação.

9 Reconhecemos a complexidade que envolve a ética na pesquisa antropológica e, ainda mais, em relação às crianças. Todavia, estamos questionando os meandros do reconhecimento da autoria de um produto individual.

Todo processo desaparece da análise etnográfica, quando as antropólogas optam por se demorar destacando o fato de o desenho aproximar crianças, seduzi-las para perto do pesquisador, numa espécie de moeda de troca: a matéria-prima das crianças, conversas informais, hipnotizadas pelo processo lúdico de desenhar e pintar; a matéria-prima do pesquisador – papel e lápis de cor.

No que se refere à análise dos desenhos, em alguns casos a antropóloga se esforça por interpretá-los, sem nem ouvir as crianças. Assim, termina por construir textos explicativos e tenta, através de suas interpretações, atribuir sentidos aos desenhos, alcançar percepções e representações sobre um determinado tema, fio condutor do seu trabalho. Desse modo, os desenhos das crianças acabam sendo analisados a partir de uma referência a uma perspectiva adulta, como fez Sanches (2014).

Os usos que fazemos de tais desenhos, os lugares que escolhemos para expô-los, as escalas em que são colocados, as cores e a qualidade da impressão e as interpretações que elaboramos muitas vezes não são aprovadas pelos seus autores antes de irem ao texto final. Muitas vezes, as crianças se surpreendem com suas obras em capas e contracapas, em escala menor ou maior, sem o colorido que lhe fora atribuído, mas transformados em preto e branco ou escalas de cinza, expostos sem que apareça sua assinatura ou idade, especialmente nos produtos cuja anonimato das crianças é assegurado pelas avaliações rigorosas dos conselhos de ética.

Tudo isso fere o discurso de que se tem valido a antropologia da criança, de que é preciso reconhecer nas crianças sua agência (Lima; Sousa, 2020; Sousa, 2018), que elas são capazes de decidir se querem ou não participar das nossas pesquisas, se decidem ter seus nomes e rostos revelados ou não, e como querem que apareçam as suas produções – a exemplo dos desenhos. Fere também o esforço das crianças de contribuir para as nossas pesquisas, seja através de entrevistas, conversas informais ou desenhando.

Se vamos atribuir ao desenho a legitimidade de uma técnica a ser utilizada nas etnografias com crianças, não devemos criar hierarquias que a torne menor do que entrevistas, questionários ou conversas informais. Precisamos legitimá-la enquanto tal. Reforçar a sua importância, discorrer sobre as condições de produção dos desenhos nos capítulos metodológicos como o fazemos a respeito de quaisquer outras técnicas e parar de utilizar os desenhos apenas como moeda de troca em negociações entre pesquisadoras e crianças. Quando

os desenhos desaparecem dos textos, quem perde é a antropologia, por não ter à disposição os desenhos primorosos de crianças – valiosa matéria-prima –, que serão descartados ou arquivados sem uso adequado.

Um bom exemplo é descrito por Paula (2012), que analisou os usos sociais que as crianças faziam da mídia na vida cotidiana em uma escola de Belo Horizonte. Para isso, Paula realizou entrevistas, solicitou que as crianças fizessem desenhos e retirou fotografias das várias etapas. Ao descrever sobre o processo de negociação da produção do texto final da sua pesquisa de mestrado com as crianças participantes – de cinco a sete anos – a autora conta que levou às crianças o resultado: sua dissertação encadernada. A autora narra a curiosidade das crianças para verem o que chamavam de “livro da pesquisa”, mas foi só iniciar as apresentações que as reações das crianças foram de reprovação. Vejamos um dos diálogos que se estabelece entre a autora, denominada no fragmento de Esperança, e algumas das crianças desapontadas:

Yuri: Você tem que aumentar o desenho, eu não desenhei assim.

Esperança: Assim como?

Yuri: Pequeno. – Tá muito pequeno. Tem que aumentar.

Esperança: Mas eu tive que colocar pequeno para poder escrever o que aprendi com os desenhos.

Yuri: A gente deixa você tirar o escrito.

(Paula, 2012, p. 233).

Esse fragmento reflete sobre a importância que as crianças dão ao desenho, enquanto a pesquisadora privilegiava as explicações escritas sobre eles. Muitas vezes os desenhos elaborados ao longo de nossas pesquisas se tornam a maior referência a ela pelas crianças, a memória mais bem elaborada e o sentimento instaurado nos nossos interlocutores de sua maior contribuição. Argumentamos aqui que, se nos interessamos por tornar as crianças coautoras e cúmplices de nossos trabalhos, e desejamos reconhecer e fazer reconhecer sua participação nas pesquisas e nos textos etnográficos, devemos considerar o desenho como um dos instrumentos que permite a maior participação das crianças, tirando-as muitas vezes da situação de meros sujeitos/objetos, passivos e passíveis de observação, para se sentirem úteis e contribuindo para a pesquisa. Ansiosas, elas esperam ver em nossos trabalhos aquela contribuição que lhes parece

mais substancial, uma vez que crianças não costumam ler dissertações, teses ou artigos em antropologia. Tirar delas esse esforço nos parece um equívoco.

Sanches (2014) analisando a relação entre criança e trabalho no quilombo de Abacatal em Belém, afirma ter trabalhado com os desenhos como técnica de pesquisa, embora apresente ao longo de toda a tese apenas um desenho colado exposto em sua capa e outro no corpus do trabalho, analisado pela pesquisadora que afirma não ter tido oportunidade de conversar com a criança que o fez. Sanches (2014, p. 83, grifo nosso) afirma os desenhos entre os interesses das próprias crianças:

Constantemente, convidavam-me para jogar cartas, brincar de diversas coisas, fotografar, *desenhar*, contar histórias e piadas, tomar banho de rio, juntar e apanhar frutas das árvores e pouco se interessavam por conversas fora desses contextos.

Sanches (2014, p. 90) confirma, em diversos trechos de sua tese, ter recorrido aos desenhos, como revela o fragmento abaixo:

Mas, antes de começar a frequentar as casas ofereci para cada criança, aquela que já sabia escrever, um caderno para registrar as atividades cotidianas. Àquelas crianças que ainda não sabiam escrever, dei um álbum de papel para que tentassem reproduzir as atividades por meio de desenhos.

A antropóloga diz ainda que “ouvir a voz das crianças é ser capaz de compreender as diversas linguagens que elas empregam na comunicação com esse mundo” (Sanches, 2014, p. 92). Entretanto o que Sanches reforça em relação ao desenho desaparece na sua não inserção dos desenhos na tese.

Observamos que embora os desenhos tenham sido fundamentais no livro de Pires (2011) sobre mal-assombro, ilustrando inclusive a própria capa, eles são citados e referenciados ao longo do texto, mas só aparecem em anexos. Essa contradição aparece em quase todos os trabalhos que se utilizam de desenhos. Embora os desenhos infantis sejam a matéria-prima para as análises, sem dúvida, são preteridos em relação ao texto.

Sousa (2017a) optou na etnografia sobre a produção da pessoa capuxu por construir um capítulo que apresentava o Sítio Santa-Queimadas pela visão das

crianças, em que as imagens foram expostas com legendas, precedidas em seu conjunto por um breve texto introdutório. Assim, após a exposição do capítulo sobre a história do povo e do sítio, no meio da obra, os desenhos das crianças ganham destaque aparecendo reunidos em um capítulo exclusivo.

Mendonça (2018) buscou entender como a aprendizagem acontece para as crianças no contexto educacional de um grupo, formado por crianças e adolescentes, que vivenciam o batuque como prática coletiva nas oficinas de percussão da Escola Viva Olho do Tempo em João Pessoa. Para isso, a pesquisadora se utilizou de desenhos:

Os desenhos que se fazem presentes neste trabalho também indicam formas ativas de contações, estes são expressões simbólicas que as crianças comumente vivenciam em suas experiências na infância, principalmente aquelas em idade escolar, e se revelam como uma comunicação social que brota a partir de um ato criativo sobre o que se quer contar, como uma semântica aberta de quem realiza, seja para si ou para quem observa [...] E é frente a isto que os desenhos aqui apresentados no decorrer deste trabalho são analisados como um emaranhado de fios que se entrelaçam revelando conhecimentos, historicidades, afetos, emoções e culturas que só puderam ser interpretados com o apoio das crianças. (Mendonça, 2018, p. 44).

Na versão final de sua dissertação, Mendonça (2018) utilizou os vários desenhos no corpus do texto, mas em geral eles ilustravam algo que acabara de ser dito pela autora, acompanhados de legendas simples.

Também Pastore (2020, p. 44), tendo como objetivo a compreensão do brincar e suas implicações enquanto atividade significativa das crianças, compôs uma etnografia em que afirma que em Mabotine, Moçambique, “o método por elas escolhido, em sua grande maioria, foi o desenho e como representar, nele, as suas histórias e vivências”. Pastore afirma então que o esforço das crianças gerou 75 desenhos. Na versão final da tese, apenas dois desses desenhos foram incluídos. Um terceiro desenho chega a ser mencionado e interpretado, mas sem ser inserido no texto.

Pimentel (2020) analisou a experiência de crianças e adolescentes com a doença falciforme na Paraíba, e elegeu os desenhos como meio para tal. Dentre as qualidades do trabalho está uma apresentação das crianças e adolescentes

através de desenhos construídos por elas mesmas, numa espécie de autorretrato. Esses desenhos são acompanhados pelo perfil de cada família e criança descritos por Pimentel. O trabalho apresenta uma gama de desenhos distribuídos por todo o texto, revelando o percurso que a autora trilhou para chegar aos resultados.

Até que ponto consideramos a elaboração de desenhos, de fato, uma técnica de produção de dados tão legítima quanto as entrevistas, conversas informais, o uso de questionários ou grupos focais? Essa pergunta lembra-nos o texto de Favret-Saada (2005, p. 155, grifo nosso), no qual ela argumenta:

[...] meu trabalho põe em causa o fato de que a *antropologia acha-se acantonada no estudo dos aspectos intelectuais da experiência humana*, nas produções culturais do “entendimento”, para empregar um termo da filosofia clássica. É – parece-me – urgente, reabilitar a velha “sensibilidade”, visto que estamos mais bem equipados para abordá-la do que os filósofos do século XVII.

Ou seja, podemos incluir na pesquisa antropológica outras abordagens metodológicas que nos permitam galgar outras sensibilidades para além daquelas que podem ser expressas através da linguagem concatenada? Talvez aí resida uma das importantes razões da dificuldade da penetração dos estudos com crianças pelo mainstream: o fato de que a comunicação com as crianças prescinde da fala. E como faremos, então – perguntamo-nos? Elas não falam, não podem falar (ou foram silenciados pelo viés da palavra?).

Considerações finais

Neste artigo dedicamo-nos a analisar os usos do desenho como técnica de pesquisa na antropologia e sua inserção nos textos antropológicos. Diante disso, selecionamos uma literatura existente sobre os desenhos que os apresentam como técnica de pesquisa. Para isso, analisamos o fato de a técnica de produção de desenhos ter sido utilizada nas pesquisas como um modo de se aproximar das crianças, utilização esta que se sobrepõe ao uso da ferramenta como modo de acessar o ponto de vista das crianças. Vimos, ainda, como diversas autoras defendem o uso do desenho combinado a outras técnicas de pesquisa como a

observação direta e as conversas informais ou entrevistas com crianças sobre os desenhos por elas produzidos.

No que se refere à inserção dos desenhos nos textos antropológicos, destacamos a importância de se descrever os processos de produção dos desenhos, em que condições, lugares e tempos foram construídos, e a necessidade de colocá-los em lugar de destaque nos nossos textos, uma vez que encontramos na mesma ferramenta dois usos fundamentais: o de proporcionar o acesso a crianças de várias idades e ao mesmo tempo de traduzir leituras de mundo ou de acessar as suas narrativas.

Expomos aqui excelentes etnografias de pesquisadoras de/com crianças que afirmam ter utilizado desenhos como importante técnica de pesquisa, mas não os inserem no texto, e quando o fazem os colocam em anexos. Às vezes, quando eles vêm no corpo do texto não são explorados em sua potencialidade. Salvo raras exceções.

Avaliamos, portanto, que considerar a produção de desenhos como técnica legítima de pesquisa implica o reconhecimento e o respeito aos modos próprios de dizer de si e do mundo a sua volta que as crianças possuem. Pensamos que defender o uso da técnica unicamente como uma maneira de se aproximar, estar junto das crianças, é negligenciar a potencialidade da técnica e a sua capacidade de revelar aquilo que a retórica, o corpo ou os gestos não revelam. Ademais, se as crianças dão tamanha importância ao desenho e se comunicam ou informam algo através dele, eles devem ser considerados dignos de estar nos nossos textos finais. Para além de uma dádiva, uma moeda de troca. Embora nada disso esgote as possibilidades do desenho infantil enquanto técnica de investigação.

Cabe destacar que a antropologia, apesar de sua recente tradição no uso dos desenhos, parece tê-lo feito de maneiras diversas, o que reforça o potencial da técnica. Seja como uma senha de acesso às crianças, isto é, um passe para o campo; seja como um modo de diálogo com as crianças menores cuja fala não é ainda articulada; seja porque os desenhos dão pistas sobre algo a ser perseguido em campo, a antropologia utiliza a técnica sob diversas possibilidades de usos e compreensões. Essa possibilidade de usos múltiplos da mesma técnica reforça a importância dos desenhos na pesquisa etnográfica com crianças.

Referências

BORDIN, F. B.; BUSSOLETTI, D. Desenhos infantis, culturas da infância e a pesquisa em educação. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 439-452, jul./dez. 2014.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Research with children: perspectives and practices*. New York: Routledge, 2008.

COHN, C. *O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin*. [S. l.: s. n.], 2006. Paper apresentado. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, Goiânia, 2006.

COHN, C. A tradução de cultura pelos Mebengokré-Xikrin da perspectiva de suas crianças. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2008, Belém. *Anais* [...]. Belém: ABA, 2008. p. 1-10.

CORSARO, W. Entrevista com Willian Corsaro. [Entrevista concedida a] Fernanda Müller. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.

CUNHA, S. M. da. Pesquisa com crianças: implicações teóricas, éticas e metodológicas. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6., 2017. Atas [...]. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1142/1108>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. de O. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. p. 23-35.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, ago. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200002>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FERREIRA, N. G. de B. *Maternidade e crianças encarceradas: etnografando o dia de domingo do Presídio Maria Júlia Maranhão (João Pessoa – PB)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GIBIM, A. P. G.; MÜLLER, F. O que crianças pensam sobre família e relações de gênero?. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37 p. 76-94, jan./jun. 2018.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a10.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7474/5545>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp., p. 97-105, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300012>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-22, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/12624/8828>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 109, n. 2, p. 261-272, 2008. DOI: 10.1525/aa.2007.109.2.261.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorising childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

LIMA, J. de S.; SOUSA, E. L. de. Autonomia das crianças versus controle institucional: uma análise da agência infantil em uma casa abrigo de Imperatriz. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 17, n. 33, p. 297-318, 2020.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MEAD, M. *Growing up in New Guinea*. London: Penguin Books, 1963.

MEAD, M. *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós Studio, 1985.

MENDONÇA, K. J. R. *No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na escola viva olho do tempo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MÈREDIEU, F. de. *O desenho infantil*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

MONTEIRO, E. do N. J. *As crianças Calon: uma etnografia sobre a concepção de infância entre ciganos no Vale do Mamanguape* – PB. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MONTEIRO, E. do N. J.; GOLDFARB, M. P. L. A infância Calon: notas sobre o “ser criança” entre os ciganos no Vale do Mamanguape – Paraíba, Brasil. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 19-29, jan./mar. 2017.

MUELLER, B. “Tiro de bola”: uma etnografia de crianças, emoções e conflitos no Brasil e no México. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, F.; DUTRA, C. P. R. Percursos urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 799-818, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20103>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PASTORE, M. Di N. *Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique*. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PAULA, M. E. de. O processo e o produto da pesquisa: a negociação do texto de pesquisa com as crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 223-235.

PIMENTEL, B. T. *Colorindo conversas e desenhando histórias: experiências de crianças e adolescentes com doença falciforme na Paraíba*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIRES, F. Quem tem medo de mal-assombro?. *Etnográfica*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 291-312, nov. 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnografica/1321>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

PIRES, F.; SANTOS, P. O. S. dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p318>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANCHES, M. do S. R. A. *“No abacatal (também), uma flor”*: um estudo antropológico sobre a relação criança & trabalho. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, P. O. S. dos. *A invenção da infância*: o Programa Bolsa Família e as crianças da comunidade de Feira Nova (Orobó) no Agreste pernambucano. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, P. O. S. dos. *Infância, políticas públicas e mudanças geracionais*: um estudo socioantropológico na zona rural de Orobó. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-34, set. 2017.

SEEGER, A. *Os índios e nós*. Rio de Janeiro: Campos, 1980.

SILVA, M. A. de M.; MELO, B. M. de. Desenhos e mapas: uma contribuição aos estudos migratórios. *Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondon, ano 10, n. 20, p. 41-51, 2009. Disponível em: <https://www.trama.ufscar.br/desenhos-e-mapas-uma-contribuicao-aos-estudos-migratorios/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUSA, E. L. Nomear é trazer à existência: a onomástica (de crianças e de bichos) e os apelidos na produção da pessoa capuxu. *Campos*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 71-97, 2014.

SOUSA, E. L. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015.

SOUSA, E. L. *Umbigos enterrados*: corpo, pessoa e identidade capuxu através da infância. Florianópolis: EDUFSC, 2017a. (Coleção Brasil Plural/Instituto Brasil Plural-IBP).

SOUSA, E. L. *De passagem: uma análise do fenômeno “os Meninos do Trem” da Estrada de Ferro Carajás. Relatório Final de Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão*. São Luís: Fapema, 2017b.

SOUSA, E. L. Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês capuxu. *Temáticas: Revista de Pós-Graduandos em Ciências Sociais da Unicamp*, Campinas, n. 51, p. 181-182, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633/6946>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUSA, E. L. As crianças e as linhas de transmissão em São Luís: Perspectivas metodológicas de uma pesquisa sobre representações infantis. *Mediações*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 307-335, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/35291/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TASSINARI A. M. I. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832015000200141&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

TASSINARI, A. M. I. “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Revista Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 1, n. 43, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TOREN, C. *Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji*. London: Athlone Press, 1990.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, New Series, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 461-478, 1993.

TOREN, C. Como nos tornamos quem somos: entrevista com Christina Toren. [Entrevista cedida a] Aline de Paula Regitano. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3593>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

A “mãe do corpo”: conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno sobre gestação, parto e puerpério

The “mother body”: Karipuna and Galibi-Marworno women knowledge about pregnancy, childbirth and puerperium

Antonella Tassinari¹

<https://orcid.org/0000-0002-8649-7593>

antonella.tassinari@gmail.com

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O artigo analisa um conjunto de conhecimentos, técnicas e cuidados relativos à gestação, parto e puerpério, utilizados por uma rede de mulheres Karipuna e Galibi-Marworno do vale do rio Uaçá, Oiapoque (AP), experientes em “puxar barriga” (*halevã*). Busca-se mostrar que essa atividade articula compreensões dessas duas populações sobre fertilidade, saúde da mulher, gestação, parto e infância, enunciadas em torno do conceito da “mãe do corpo”. Ao dar relevo ao período imediatamente anterior e posterior ao nascimento, pretende-se lançar luz sobre essa fase da infância, pouco estudada, mostrando que, assim como para as crianças maiores, sua agência e vontade são também reconhecidas pelos adultos. Ao expor a composição de uma rede supraétnica de circulação de conhecimentos femininos, pretende-se contribuir para uma reflexão sobre modos de aprendizagem, noções de pessoa, corporalidade e infância.

Palavras-chave: Karipuna; Galibi-Marworno; corporalidade; gestação.

Abstract

The article analyzes a set of knowledge, techniques and care related to pregnancy, childbirth and puerperium, used by a network of Karipuna and Galibi-Marworno women from the Uaçá river valley, Oiapoque (AP), experts in “pulling the belly” (*halevã*). It aims to show this activity articulates understandings of these two populations about fertility, women’s health, pregnancy, childbirth and childhood, enunciated around the concept of the “mother body”. By emphasizing the period immediately before and after birth, it is intended to shed light on this childhood phase, which has been little studied, and to show its agency and dispositions are also recognized by adults, as it happens with older children. By presenting the composition of a supra-ethnic network for the circulation of female knowledge, the article aims to provide a reflection on modes of learning, notions of person, corporeity and childhood.

Keywords: Karipuna; Galibi-Marworno; corporeity; pregnancy.

Introdução¹

Na escuridão da noite, no meio do rio Curipi, um choro de criança recém-nascida rompe o silêncio. O choro vinha da voadeira da enfermaria da aldeia Açaizal, parada no meio do rio, onde acabara de nascer o bebê que havia feito sua mãe esperar dois dias em trabalho de parto. Ele resolvera nascer ali perto da aldeia Espírito Santo, a caminho da cidade do Oiapoque. Quem fez o parto foi Jaqueline, técnica de enfermagem, iluminada por uma lanterna de cabeça, furou a bolsa e segurou o bebê ali mesmo no barco. Ela é Karipuna, filha e neta de mulheres experientes em puxar barriga, nascida e criada na aldeia Manga, a mais populosa e movimentada aldeia indígena do Oiapoque, por ser a mais próxima e de fácil acesso à cidade. Jaqueline trabalha há dois anos na enfermaria de Açaizal e é sempre chamada para acompanhar os partos, por respeitar os conhecimentos e práticas das mulheres experientes e só intervir quando lhe solicitam. Ela se surpreendeu ao ver que ali se mantêm antigas técnicas de partejar, como ser papel da mãe cortar o cordão umbilical do bebê, usando uma ponta de flecha preparada pelo pai durante a gestação. As mulheres mais antigas já não fazem mais parto em Açaizal e as que estão atuando agora aprenderam com mulheres experientes da aldeia Espírito Santo e fizeram também cursos de parteiras promovidos pelo estado do Amapá. Ficaram inseguras, depois de dois dias acompanhando o trabalho de parto de uma jovem mãe, pois aprenderam nos cursos que poderiam ser responsabilizadas em caso de morte do bebê ou da parturiente, então pediram que Jaqueline a levasse para o hospital da cidade de Oiapoque, que fica a uma hora em viagem de voadeira e mais uma hora por estrada de terra. Jaqueline acha que a mãe estava com medo e não liberava a criança, pois, em meia hora na voadeira, o bebê começou a nascer. Não havia panos para envolvê-lo, então utilizaram os plásticos do barco para agasalha-lo até chegar na enfermaria da aldeia Espírito Santo. Ali, ele e a mãe receberam os cuidados da equipe de enfermagem e das mulheres experientes da aldeia, que haviam preparado aquelas de Açaizal. A mãe e a criança ficaram bem e, em poucas horas, Jaqueline retornou para a aldeia Açaizal. (Narrativa reconstruída a partir de conversa com Jaqueline dos Santos na enfermaria da aldeia Açaizal, 14/02/2020).

1 O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, processo número 308259/2018-1, e do INCT Brasil Plural.

Esse episódio sintetiza uma questão central tratada neste artigo, a respeito de conhecimentos, técnicas e cuidados das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno experientes em “puxar barriga”: elas compõem uma rede de aprendizagem e cooperação que extrapola a pertença a aldeias ou etnias e que estão em relação estreita com agentes do sistema público de saúde, ora de forma conflituosa, ora de forma colaborativa. A composição dessa rede é o alicerce para o que se pretende explicitar no artigo: a forma atual como as mulheres Karipuna e Galibi-Marworno colocam em prática saberes sobre fertilidade, saúde da mulher, técnicas relacionadas à gestação, parto e puerpério, articuladas em torno da ideia de “mãe do corpo”.

Destacam-se as “puxações de barriga” (*halevã*) feitas nas mulheres, para colocar a mãe do corpo no lugar e restabelecer sua saúde e fertilidade ou para acompanhar a gestação, endireitar o bebê e colocá-lo na posição correta, assim como os cuidados na hora do parto e puerpério, as dietas e resguardos da quarentena e as massagens feitas nos bebês recém-nascidos (*aple laxé*), para “chamar a carne” e fazê-los crescer forte e saudáveis. Observa-se, nesses processos, uma atenção e reconhecimento das iniciativas, atitudes e disposições do feto e do recém-nascido, inclusive em seu processo de nascimento, do mesmo modo que tem sido apontado em relação às crianças maiores (Tassinari, 2007).

As técnicas de puxar barriga são encontradas em diversas regiões do Brasil, geralmente associadas à noção de mãe do corpo e, às vezes, também relacionadas a histórias de gestações causadas por animais “encantados” ou seres invisíveis, como é o caso da região do Uaçá. As semelhanças das descrições apresentadas na tese de Soraya Fleischer (2007) sobre uma comunidade ribeirinha em Melgaço (PA) e na tese de Raquel Scopel (2014), a respeito da gestação, parto e pós-parto entre os Munduruku (AM), com o contexto etnográfico aqui descrito, indicam um complexo de conhecimentos femininos amplamente difundidos na região amazônica entre populações indígenas e afro-ribeirinhas. O trabalho de Julia Sauma (2019), junto a uma comunidade quilombola no rio Erepecuru, próximo a Oriximiná (PA), e a tese de Fernando Fileno (2017), a respeito dos Mura da região de Borba (AM), numa área próxima à dos Munduruku pesquisados por Scopel, reforçam essa ideia de uma circulação de saberes entre populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas. A dissertação de Luiza Garnelo Pereira (1993 *apud* Mindlin, 2002) realizada

entre parteiras tradicionais em Manaus também faz referência à mãe do corpo, revelando que essa circulação atinge camadas populares de contextos urbanos.

Pesquisa bibliográfica sobre gestação e parto indígenas, realizada por Mariana Ribeiro dos Santos (2019), indica que essas práticas são encontradas em populações indígenas para além do contexto amazônico. A autora encontrou uma referência à mãe do corpo na pesquisa de Verone Silva (2015 *apud* Santos, 2019) entre os Chiquitano (MT), na região da fronteira entre Brasil e Bolívia, e uma referência, na tese de Lilian de Lima (2016 *apud* Santos, 2019), à puxação de barriga entre os Apinajé, na região próxima a Tocantinópolis (TO). Embora essas referências indiquem uma ampla circulação de conhecimentos femininos sobre gestação, parto e puerpério, quando se fala do ofício de parteiras há uma tendência em obliterar a importância das puxações e concepções sobre o corpo e a destacar o momento do parto.

Os conhecimentos femininos de mulheres experientes em partejar têm sido reconhecidos por recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) desde meados de 1980 e pelo Estado brasileiro na década seguinte (Tornquist, 2005). No estado do Amapá, o Programa de Desenvolvimento Sustentável (PDSA) de 1995 já previa o Programa das Parteiras Tradicionais, criado por iniciativa de Janete Capiberibe, então deputada estadual (Mindlin, 2002), com o objetivo de valorizar o conhecimento popular de parteiras e diminuir a mortalidade infantil e materna. Esse programa, pelo seu pioneirismo e articulações nacionais e internacionais, é uma das referências do movimento pelo parto humanizado (Tornquist, 2004).²

No entanto, algumas práticas realizadas por parteiras tradicionais são classificadas pela mesma OMS como “perigosas”, dentre elas as puxações, o corte do cordão umbilical e a cicatrização do umbigo do recém-nascido (Fleischer, 2007). Aí reside a ambiguidade das ações governamentais voltadas para a formação e reconhecimento das parteiras, que acabam estimulando e formatando algumas práticas enquanto desestimulam e/ou proíbem outras.

2 Em 1998, o Programa foi uma das 20 experiências premiadas pelo Programa Gestão Pública e Cidadania (Fundação Getúlio Vargas, Fundação Ford e BNDES) (Laczynski, 1999) e, no mesmo ano, recebeu o Prêmio Paulo Freire por sua inovação (Capiberibe, 2002).

Concordo com a avaliação de Tornquist (2005), de que, apesar da importância das políticas públicas de reconhecimento e valorização da parteira tradicional, faz-se necessário um olhar atento às práticas e conhecimentos dessas mulheres e um “descentramento do nosso olhar – tão comprometido com os parâmetros modernos – a partir do contato com a alteridade que está presente nas práticas das parteiras populares” (Tornquist, 2005, p. 77). Nesse sentido, o artigo pretende contribuir em três aspectos, a partir de um descentramento de nosso olhar e uma atenção aos conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno: descentrar o parto como atividade principal dessas parteiras (ao focalizar a puxação de barriga e os conhecimentos relativos à mãe do corpo como centrais), descentrar o nascimento como início da infância, reconhecer as redes de aprendizagem e cooperação por onde circulam esses saberes.

Sobre a metodologia da pesquisa, venho realizando pesquisas entre os Karipuna desde 1990 e, com os Galibi-Marworno, a partir de 2001.³ Iniciei uma investigação mais sistemática sobre circulação de conhecimentos femininos, gestação e parto a partir de janeiro de 2010, quando realizei trabalho de campo entre os Galibi-Marworno. Na ocasião, entrevistei 11 mulheres que sabem puxar barriga e/ou fazer partos, sendo nove na aldeia Kumarumã, uma na aldeia Tukai e uma na cidade de Oiapoque. A pesquisa na aldeia também abarcou observação participante, filmagem das atividades das crianças, da puxação de barriga, das massagens em bebês, conversas com lideranças familiares sobre a educação das crianças. Na cidade, também entrevistei a presidente da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM) e um técnico em enfermagem Karipuna atuante no hospital de Oiapoque. Em janeiro de 2016, retornei para a aldeia de Kumarumã, onde fiz a devolução de fotografias e vídeos da pesquisa anterior, visitei as novas aldeias que estavam sendo fundadas no rio Uaçá, onde fiz mais filmagens da puxação de barriga. Nessa ocasião, realizei entrevistas com 14 mulheres Karipuna que sabem puxar barriga e/ou partejar, sendo cinco na aldeia Manga, duas em Santa Isabel, duas em Espírito Santo,

3 Ao longo desses anos, num total de 12 meses em campo, realizei pesquisas sobre diversos temas, como festas, rituais, organização social, história, educação, infância e escolarização (Tassinari 2003, 2011, 2015; Tassinari; Cohn, 2009), importantes para melhor compreender e contextualizar a pesquisa apresentada no presente artigo.

uma em Pacapuwa, uma no Txipidon, uma no Taminã e duas em Ariramba. Também entrevistei uma técnica em enfermagem e um médico que atuavam na aldeia Manga. Em janeiro de 2020 entrevistei novamente uma senhora Galibi-Marworno e sua filha, técnica de enfermagem, na cidade de Oiapoque e, na aldeia Açaizal, uma antiga parteira e uma técnica de enfermagem Kari-puna. Optei por apresentar os nomes das pessoas entrevistadas, considerando que manifestaram desejo de reconhecimento público de seu trabalho e suas contribuições.

Na sequência do artigo faço uma reflexão sobre a antropologia da criança e a recente atenção à vida dos bebês e do feto, procurando evidenciar a relação entre o tema da gestação, parto e puerpério num debate sobre infância. Um segundo item discute a noção de mãe do corpo para as mulheres Karipuna e Galibi-Marworno, mostrando a importância de defini-la segundo concepções próprias e não meramente traduzíveis por “útero”. Um terceiro item procura apresentar – a partir do contexto histórico, regras de parentesco e modos próprios de aprendizagem, como se dá a composição de uma rede supraétnica de mulheres experientes em puxar barriga, nos termos de uma comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991). O quarto item apresenta a técnica de *halevã* usada tanto em não gestantes, para colocar a mãe do corpo no lugar, quanto em gestantes, para direcionar o bebê para o lugar do nascimento, considerando que essa técnica é o que define a expertise das “mulheres experientes em puxar barriga”. O último item trata dos cuidados do parto, do puerpério e da quarentena, incluindo as massagens *aple laxe*, para “puxar a carne” e “fazer o corpo do bebê”, com destaque para o reconhecimento da agência da criança nesses momentos.

Reconhecendo a agência dos bebês

A atenção à vida dos bebês é tema muito recente na antropologia. Mais ainda é o reconhecimento da vida intrauterina como fase da infância passível de ser estudada antropológicamente. Alma Gottlieb (2012) em sua bela monografia sobre a cultura dos recém-nascidos *beng* da Costa do Marfim, discute a falta de interesse da antropologia geral e, particularmente, da antropologia cultural, na vida dos bebês. Em certa parte, atribui esse desinteresse às dificuldades metodológicas de se comunicar com as crianças pequenas demonstrando que, quanto menor

a criança, menos atenção recebe de nossa área de investigação. Dentre os motivos elencados pela autora para essa falta de atenção da antropologia aos bebês, destaco o fato de serem geralmente compreendidos como o que ela chama de “biopacote”, ou seja, seres “pré-culturais” envolvidos com emanações dos processos biológicos de seu funcionamento corporal. Ao contrário, a autora advoga que:

Hoje, entretanto, processos biologicamente influenciados, como sexualidade, amamentação, menstruação e ato de comer, têm sido identificados como assuntos apropriados para o olhar da antropologia cultural. Com efeito, a noção dos sentidos e do corpo em geral como culturalmente construídos é uma proposta séria. De acordo com essas mudanças teóricas, sugiro que é hora de a expressão somática dos bebês ser levada a sério pela nossa disciplina. O modelo ocidental prevalente de bebê como biopacote é de fato aplicável universalmente? A visão Beng de bebê como um exílio reencarnado de outro mundo sugere o contrário. Enquanto eles são aparentemente indefesos e totalmente corporais, no modelo Beng de ciclo de vida os bebês de colo detêm uma rica vida interior. (Gottlieb, 2012, p. 109).

A autora procura substituir uma ideia de que os bebês são seres pré-culturais que respondem ao ambiente de acordo com suas necessidades e predisposições biológicas por uma abordagem atenta aos vínculos estabelecidos pelos bebês com suas cuidadoras e com seu entorno, de maneira a compreender a complexidade de sua vida cultural. O pressuposto da antropologia da criança (Cohn, 2005), que critica o tratamento universal dado à infância e reivindica o seu reconhecimento enquanto uma variável construída contextualmente, é aqui estendido para a pequena infância, demonstrando que as próprias definições de fases – como “bebês” ou “recém-nascidos” – devem ser também compreendidas em suas expressões locais.

A resenha de Cristina Toren (2004) à versão original do citado livro, embora ressalte a importância de se dar atenção à vida dos bebês, questiona a própria distinção entre natureza e cultura que estaria por trás do reconhecimento dos recém-nascidos como “seres culturais” advogado por Gottlieb (2012).

So, to reiterate one of Alma Gottlieb's questions: do babies have culture? My answer is no, generally speaking they don't. But it's not just because babies are babies that culture escapes them. Only those of us who take culture for granted

as an idea (and perhaps particularly as an explanation) could be said to have culture. (Toren, 2004, p. 177).

Nessa crítica, Cristina Toren (2004) não está problematizando o reconhecimento dos bebês enquanto participantes ativos da vida sociocultural de suas famílias e comunidades, que Alma Gottlieb (2012) tão bem apresenta. Sua crítica repousa na necessidade de afirmar que seres humanos são culturais ou que certas ideias são construídas culturalmente, o que seria um “truísmo da antropologia cultural contemporânea” (Toren 2004, p. 176, tradução minha). A abordagem proposta por Toren (2012) questiona a distinção entre as dimensões biológicas e culturais do ser humano, propondo uma análise “unificada” que considere que o desenvolvimento do organismo ocorre, desde o início, imerso em relações socioculturais que o produzem, sendo impossível destacar aspectos “meramente biológicos” no ser humano. Em sua definição da ontogenia humana como um processo social, a autora aponta para o fato de que o processo de vida do organismo humano só é possível em interações sociais que estão presentes e o informam desde antes do nascimento:

Em outras palavras, qualquer ser humano é, em todos os aspectos de seu ser, um produto transformador dinâmico do passado por ele vivido e está situado em relação a todos os outros (jovens e velhos, vivos e mortos) cujas ideias e práticas estejam contribuindo para estruturar as condições de sua existência presente. “Qualquer ser humano”, significa, aqui, qualquer feto, neonato, bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso, porque a autopoiese é um processo que se inicia na concepção e só termina com a morte. (Toren, 2012, p. 22).

É nessa medida que a autora reconhece que a vida intrauterina pode ser também analisada pela antropologia, sendo um momento de interação do feto com o corpo da mãe e, através dele, com seu entorno social. Para Toren (2014), essa experiência anterior ao nascimento dá corpo a uma série de “esquemas” (aqui entendidos no sentido piagetiano⁴) que já nascem com o bebê e informam seu

4 Segundo Toren (2014, p. 402): “As used by Piaget the term ‘schema’ refers to a dynamic, self-producing system that is differentiated in functioning; its constitution over time is an aspect of the functioning of the embodied nervous system (it is not confined to the brain).”

comportamento, sendo geralmente tomados como “naturais”. Esses esquemas não são “representações mentais”, mas se constroem com base no desenvolvimento de um sistema nervoso sensorial espraído por todo o corpo e envolvendo todos os sentidos.

What we now know of sensory development and the capacities of neonates and young infants, suggests not only that before birth the child's experience is structured by the rhythms and practices of the mother's quotidian existence but also that what cognitive psychologists take to be universal schemas are bound to be differentiated in use over time as a function of the intersubjective relations in which they are engaged. (Toren, 2014, p. 404).

Isso implica reconhecer que muitas das atitudes dos bebês recém-nascidos tidas como “inatas” e, por isso, “naturais”, podem ser atribuídas a esquemas construídos a partir da experiência sensorial intrauterina, na interação com o corpo da mãe, com suas atividades, ritmos e relações.

Em consonância com esses argumentos, alguns trabalhos têm ressaltado uma compreensão indígena da vida intrauterina como uma fase ativa, alargando a definição de infância para abarcar não só os bebês como também os fetos em gestação. O trabalho de Platt (2009), por exemplo, indica que os quéchuas da Bolívia reconhecem no feto aspectos de alteridade e agressividade que podem colocar a vida da mãe em risco, se não forem tomados certos cuidados.

A monografia de Veríssimo (2020), ao tratar das fases da infância entre seu povo Guarani, prefere apresentá-las no interior de um ciclo de vida, que abarca também a fase da gestação. Nesse ciclo, a autora identifica cinco fases que corresponderiam à infância (*kyringue* ou *mitakuery*) e a gravidez (*puru'a régua*) é uma delas, conforme explica:

Ipuru'a régua – gravidez antes do nascimento, dentro do ventre da sua mãe, mas já é um ser com espírito preparando para o mundo. Quando falamos sobre nossas crianças [e] fazemos reflexão sobre o mundo dos nossos bebês, não poderíamos esquecer-nos de falar sobre a nossa gravidez, [porque] antes de tudo com nossas crenças e religiosidade, a gravidez é um presente de *Nhanderu Tenonde*. [...] Então, é importante falar dos cuidados que mulher deve ter durante [o]

processo da sua gravidez, porque acreditamos que um espírito de uma criança é puro, é ele que nos escolhe para vir ao mundo em que vivemos e já o consideramos um ser quando está dentro da barriga da mãe, que representa muito para nós também dentro nossa religião. Todos os cuidados são necessários para que a criança venha nascer com alegria e saúde para sua família. (Veríssimo, 2020, p. 20, grifo da autora).

Os recém-nascidos são também chamados pelos Guarani de “vermelhinhos” (*mita’pytã*), de modo semelhante ao que Pereira (2013) menciona entre os Piratapuia no rio Negro e mesmo Gottlieb (2012) encontrou entre os *beng* da Costa do Marfim. Os bebês de colo (*mitaguaxu va’e*) são uma fase em que as crianças ainda precisam da atenção da mãe ou de cuidadores. *Kyringuaxu uguata va’e* é outra fase, “quando a criança aprende a brincar a jogar [e] já [é] visível a interação social e sua comunicação com pessoas de toda a idade” (Veríssimo, 2020, p. 21), ressaltando que essa brincadeira (*nhevãga*) da pequena infância é considerada sagrada. A última fase antes da puberdade já faz distinções de gênero: *ava’i* (masculino) e *kunha’i* (feminino), fase de maior autonomia e aquisição de responsabilidades e aprendizagem dos conhecimentos relativos a cada gênero.

Sobre os períodos da infância entre os Galibi-Marworno, Codonho (2007) identifica três fases antes da puberdade: a primeira, *tximimi*, vai do nascimento até os 3 anos, e corresponde a um período em que o bebê é dependente de seus cuidadores; a segunda, *mimi*, vai dos 3 aos 6 anos aproximadamente, na qual a criança não tem responsabilidades, brinca com as crianças de seu *hã*, mas já acompanha os pais e irmãos em atividades cotidianas; e a terceira fase, que vai dos 7 aos 12 anos aproximadamente, é diferenciada por gênero: *txiuom* e *txifam* (que literalmente significam homenzinho e mulherzinha, mas são traduzidos por menino e menina). É uma fase de aumento de responsabilidades e preparação para a vida adulta. Todas essas fases podem ser também chamadas de *tximun* (singular) e *tximun-iel*a (plural), termo genérico para “crianças”. Segundo minhas observações de campo, essa mesma classificação é utilizada pelos Karipuna.

Mesmo não sendo nominada como uma das fases da infância, Codonho (2007) já observava que a existência da criança Galibi-Marworno antecede o seu nascimento, tendo seu protagonismo reconhecido desde a gestação. O seu

reconhecimento como pessoa ocorre por volta dos 4 a 5 meses de gestação, quando seus olhos começam a se formar e sua *nam* (que pode ser traduzida por “alma”, “espírito” ou “princípio vital”) toma assento no pequeno corpo em formação. Esse espírito vai se desenvolvendo com o corpo do bebê e é considerado como “a força que faz nascer”, dando à criança a força necessária para seu nascimento. Os cuidados com a construção do corpo do bebê iniciam nessa fase, não apenas com a puxação de barriga, mas também por meio de restrições e prescrições alimentares.

Com será tratado adiante, as mulheres experientes em puxar barriga estabelecem contato com esse bebê e o monitoram. D. Josefa, da aldeia Pacapuwa, por exemplo, diz que a criança sente seu toque e reage a ele. Ela usa um dente de alho para empurrar lentamente a criança e endireitá-la no ventre da mãe. Quer me parecer que tratam os bebês, antes e depois do nascimento, com o mesmo respeito e reconhecimento por suas ações, opções e vontades, que dedicam às crianças maiores, como procurei descrever em outro trabalho (Tassinari, 2015).

A mãe do corpo

Mamã pitxit é o termo em *kheul*,⁵ usado pelas mulheres Karipuna e Galibi Marworno e traduzido por elas por “mãe do corpo”, “mãe do filho”, “mãe do pobre”. Definem a mãe do corpo como “útero”, assim como Fleischer (2007) ouviu das parteiras de Melgaço, fazendo também referência ao mesmo entendimento em outras regiões do Brasil (Victoria, 1999 *apud* Fleischer, 2007, p. 140). Barroso (2001, p. 106), em sua dissertação sobre as parteiras tradicionais do Amapá, faz uma breve menção ao termo “mãe do corpo” definindo-o, igualmente como “útero”, mas também como “uma bola que se forma próximo ao útero da mulher” que cresce durante a gestação e “às vezes no parto quer vir junto com a criança”. Mindlin (2002, p. 18) faz referência à tese de Pereira sobre as parteiras tradicionais residentes em favelas de Manaus, para as quais a mãe do corpo é “um componente do corpo feminino sem lugar anatômico preciso

5 *Kheul* é a língua falada tanto pelos Karipuna quanto pelos Galibi-Marworno, semelhante ao *créole* falado na Guiana Francesa, com algumas variações locais. As palavras em *kheul* serão grafadas em *itálico*, segundo a grafia do dicionário organizado por Picanço Montejo (1988).

que, segundo essa tese, pode movimentar-se pelo corpo todo e exige cuidados e invocações especiais”.

De fato, a tradução direta do termo por “útero” tem levado a alguns desencontros em relação ao saber biomédico, já que os conhecimentos relativos à mãe do corpo envolvem muito mais que o útero enquanto órgão. O termo em *kheuol* para este órgão é *mathis* e duas interlocutoras definiram a mãe do corpo como *no mathis*, “nosso útero”. Suponho que essa tradução se deve ao entendimento de que a mãe do corpo é o lugar onde o feto “pega” e se desenvolve, “é dali que gera uma criança”, disse D. Domingas. A mãe do corpo cresce durante a gestação, acompanhando o crescimento do feto e, após o parto, leva 40 dias para “sasar” e voltar ao seu tamanho e lugar originais. Por isso, afirmam que é tão importante respeitar a quarentena, pensada como um período necessário para curar a mãe do corpo.

Entendo que a noção de mãe do corpo excede essa associação ao útero enquanto um órgão. A mãe do corpo é também definida como uma “força pulsante” central para a saúde feminina: “é a força da mulher”, “é tudo da gente”, “é a essência da mulher”. Scopel (2014, p. 150) também encontrou explicações semelhantes entre os Munduruku:

A mãe do corpo era uma força importante para a saúde da mulher Munduruku no dia a dia, e foram especialmente as práticas de autoatenção ao parto que me fizeram notar sua centralidade na vida dessas mulheres. Puxar a mãe do corpo é fundamental para realizar um bom parto. [...]. Itamar explicou que: “a mãe do corpo é uma espécie de saúde da mulher...”.

Durante pesquisa de campo realizada em 2010 entre as mulheres Galibi-Marworno, entendi que a mãe do corpo se referia a uma força pulsante, localizada na região do umbigo, na mulher, e no saco escrotal, no homem, um princípio vital que garante a saúde e bem-estar da pessoa e que, caso saia do lugar em virtude de trabalhos excessivos ou exposição a certos ventos, poderia gerar dor e infertilidade (Tassinari, 2015). Nesse caso, a pessoa fica *dehãje*, o que traduziram por “desarrumada”, “desarranjada” ou “deslocada”. A puxação de barriga se refere a uma técnica para “colocar a mãe do corpo no lugar”, restabelecendo a saúde e equilíbrio da pessoa. Informaram-me técnicas distintas para tratar homens e mulheres. Em mulheres grávidas, a puxação de barriga,

realizada logo pela manhã com o estômago vazio, também é um modo de fazer contato com o bebê, despertando-o e conduzindo-o com as mãos ao lugar do nascimento.

Esse entendimento sobre a mãe do corpo presente nos corpos de homens e mulheres é semelhante às definições encontradas por Sauma (2019, p. 14) entre quilombolas da região de Oriximiná:

Todos os bebês nascem com corpos abertos; à medida que as crianças crescem, a sua mãe do corpo – órgão que regula a circulação de nutrição e força no corpo – é fixada em seu umbigo, e com isso as suas consciências se desenvolvem, fechando o corpo e diminuindo a vulnerabilidade da pessoa.

Fernando Fileno (2017, p. 18), a respeito dos Mura da região de Borba, também define a mãe do corpo ou “mãe do centro” de modo semelhante:

É tipo um coração porque fica pulsando, descrita a princípio como um órgão, ela também é uma entidade. Desde que nascem, homem e mulher já a dispõe internamente, carente de atenção e cuidado especializado, dela dependem a saúde e a vida do indivíduo.

No entanto, durante a pesquisa de campo realizada em 2016, com mulheres Karipuna e Galibi-Marworno, a ideia de que homens também tivessem mãe do corpo apareceu como absurda, gerando gargalhadas. A mãe do corpo foi apresentada, dessa vez, como exclusiva dos corpos femininos e relacionada somente à saúde da mulher. Pode ter havido um deslizamento semântico desse conceito, talvez para adequar a noção de mãe do corpo à sua definição como “útero”. Mas creio que a ideia de que homens e mulheres podem ficar *dehãje*, e meu parco conhecimento de *kheuol*, tenham me levado a compreender erroneamente que, para os Karipuna e Galibi-Marworno, ambos têm mãe do corpo.

Em 2020, voltei a entrevistar D. Graziela, uma das mais experientes mulheres que sabem puxar barriga, que ensinou várias gerações de parteiras Karipuna e Galibi-Marworno. Ela reforçou que a mãe do corpo é uma força pulsante feminina, localizada na região do umbigo, responsável pela saúde da mulher. Se ela se desloca da sua posição, a mulher fica *dehãje*, sentindo dores, ansiedade, mal-estar, não sendo mais capaz de engravidar. O homem também pode ficar

dehãje, se o seu *ghen* sair do lugar. *Ghen* é o termo em geral para “grão, semente ou caroço” (Picanço Montejo, 1988, p. 41), nesse contexto definido por D. Graziela como uma pequena bola como um ovo de codorna localizada no saco escrotal. O tratamento *halevã* para os homens é diferente, as massagens são feitas na região do baixo ventre, ao lado da crista ilíaca, no sentido de baixo para cima, onde se sentem “pequenos botões” (*glã*) que não podem descer para o saco escrotal, o que provocaria inchaço, muita dor, podendo levar à morte.

A conversa com D. Graziela juntou toda a família, para melhor traduzir e definir esses termos. Alessandra e sua mãe Marlene, neta e filha de D. Graziela, afirmaram que a mãe do corpo era associada ao útero. Marlene é técnica de enfermagem no hospital do Oiapoque, e acompanhava a mãe nos cursos de parteiras oferecidos pelo estado do Amapá, para servir-lhe de intérprete. Já a nora Cassia Lod explicou que, entre seu povo Galibi-Kaliña, o que chamam de mãe do corpo não é o útero, “é mais um sistema, uma força que tem que estar no lugar para a pessoa estar bem”. Por fim, o genro Wanderson, neto de uma experiente parteira Karipuna e aluno da UNIFAP, definiu a mãe do corpo e o *ghen* como a “essência” da mulher e do homem, respectivamente. Se estiverem fora do lugar, a pessoa fica *dehãje*.

Entendo que “estar com a mãe do corpo no lugar”, ou o *ghen*, no caso dos homens, diz respeito a um estado de equilíbrio, saúde e integridade da pessoa, antônimo do estado *dehãje*. Nota-se que esse termo pode também ser usado em outras situações. Se o pai não segue o resguardo e pega peso, por exemplo, pode provocar que o bebê fique *dehãje*. Assim também, uma parte do corpo que se desloque pode ser considerada *dehãje*. Para todos esses casos, há diferentes técnicas de puxação.

Nessa interessante “entrevista em família” estavam presentes três gerações e três grupos étnicos (Karipuna, Galibi-Marworno e Galibi-Kaliña), produzindo explicações e traduções que dialogavam com conhecimentos advindos também de diferentes formações acadêmicas (Técnica em Enfermagem e Licenciatura Intercultural Indígena). Fica claro que uma definição abstrata da mãe do corpo foi se construindo, articulando diferentes saberes locais e acadêmicos. Compreendi, porém, que para as mulheres experientes em puxar barriga não é relevante definir a mãe do corpo, como minha ansiedade antropológica buscava. O que importa é saber sentir a sua pulsação e colocá-la no lugar, aliviando as dores das mulheres ou direcionando os bebês para o nascimento.

Uma rede de mulheres experientes

Neste item trato da rede de aprendizagem e cooperação na qual se constroem e se disseminam os conhecimentos e práticas das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno tratados neste artigo. Essa rede de relações de mulheres experientes extrapola a pertença a aldeias ou etnias e abarca agentes do sistema público de saúde, tanto de forma conflituosa quanto colaborativa.

Um pouco da história da região do baixo rio Oiapoque e do vale do rio Uaçá se faz necessário para explicar a formação dessa rede supraétnica de mulheres experientes em puxar barriga e partejar que, até meados do século XX, foram responsáveis por trazer ao mundo a quase totalidade dessa população.

A população Karipuna, com 2297 pessoas, segundo o último censo do IBGE (cf. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012), está na sua maioria localizada ao longo do rio Curipi (além de aldeias no rio Oiapoque e na rodovia BR-156). A população Galibi-Marworno tem 1862 pessoas, sendo a maioria residente ao longo do rio Uaçá (além de aldeias na BR-156). Apesar dos constantes casamentos interétnicos e intensa mobilidade entre as aldeias, reconhecem-se como povos distintos, com base em diferentes regras de parentesco e sistemas cosmológicos.

Em trabalhos anteriores (Tassinari, 2003, 2011), com base em dados históricos, procurei mostrar que são descendentes de famílias que experimentaram histórias comuns de violência, escravidão e migrações forçadas durante os séculos XVII e XVIII, gerando deslocamentos, fugas e reduções em missões jesuíticas. Ascendentes das famílias Karipuna, falantes de nheengatu, foram provavelmente “descidos” para as missões jesuíticas portuguesas no baixo rio Amazonas, enquanto os ancestrais dos Galibi-Marworno foram provavelmente reduzidos nas missões jesuíticas francesas no baixo rio Oiapoque, onde povos Aruã, Maraon e Galibi foram agrupados e usavam o Galibi como língua geral. Após o fechamento das missões e expulsão dos jesuítas, no final do século XVIII, essas famílias retornaram para seus antigos territórios no baixo rio Oiapoque e estabeleceram aldeias nos rios Curipi e Uaçá. Explicam que a identidade comum como “batizados” permitiu intercassamentos entre essas famílias, apesar de suas diferentes língua e origens, enquanto evitavam relações com as outras populações locais “não batizadas” como os Aruak, Arakare, Urukuyan e Palikur (Tassinari, 2003).

Apesar de se reconhecerem como povos distintos e seguirem diferentes regras de parentesco, os Karipuna e Galibi-Marworno têm estabelecido alianças entre si há muitas gerações, produzindo interconexões entre as famílias vivendo nas suas várias aldeias. Os Galibi-Marworno proíbem a endogamia no âmbito de dois grupos, que chamam de *hã* e *has*. O *hã* é a família extensa derivada do padrão uxorilocal de residência: um conjunto de casas de irmãs vivendo com seus maridos e filhos perto da casa dos pais e irmãos solteiros. Esse grupo doméstico chamado de *hã* é o local onde as crianças crescem e brincam juntas, consideradas entre si como irmãs. Chamam de *has* o grupo de descendência patrilinear que, apesar de viver em diferentes *hã*, podem ou não ter frequentes visitas e ocasiões para as crianças brincarem juntas. Do ponto de vista da criança, elas brincam no *hã* com seus irmãos e primos paralelos matrilaterais, com os quais não poderão se casar. Mas há também interdição de casamento com os primos paralelos patrilaterais, que são da mesma *has*, ou mesmo com primos cruzados, se também brincarem juntos (Codonho, 2007). Nesse sentido, estando fora desses dois grupos exogâmicos, os Karipuna podem ser potenciais afins para as famílias Galibi-Marworno.

Por outro lado, entre os Karipuna, os padrões de casamento derivam de dois princípios, que devem ser corretamente equilibrados: uma valorização em “misturar o sangue” e um esforço para “não deixar o sangue espalhar” (Tassinari, 2003). O primeiro princípio produz um movimento voltado para fora e uma valorização de casamentos com famílias (ainda) não aparentadas, como os Karipuna de outras aldeias, os Galibi-Marworno ou mesmo com não indígenas. O segundo princípio estimula alianças endogâmicas, que podem incluir primos paralelos e alianças avunculares (consideradas incestuosas pelos Galibi-Marworno). O resultado da articulação desses dois princípios é um padrão no qual uma aliança inicial “mistura” famílias não aparentadas gerando um movimento subsequente de “não espalhar o sangue”, repetindo alianças entre essas duas famílias.

Através desses diferentes princípios, a valorização Karipuna em “misturar o sangue” e a exogamia dos grupos *hã* e *has* dos Galibi-Marworno, tem sido possível o estabelecimento de alianças interétnicas entre eles, em paralelo à manutenção de suas diferenças como povos distintos. Considero que essa “abertura para a exterioridade” que norteia seus sistemas de parentesco é também característica de seus modos de ensinar e aprender, como pude observar ao analisar as redes de formação das mulheres experientes em puxar barriga. Há um interesse e uma valorização nos conhecimentos exógenos.

Amparada na abordagem de Lévi-Strauss (1993) a respeito da mitologia ameríndia e sua característica “abertura para o outro”, já utilizada para analisar experiências de escolarização indígena (Tassinari; Cohn, 2009), entendo que essa “abertura para a alteridade” é uma importante característica de seus modos próprios de ensino e aprendizagem. Estes valorizam ou destacam a inclusão de um elemento externo, que pode ser tanto o conhecimento aprendido com afins ou estrangeiros (como as práticas de puxar barriga), ou saberes “outros” provenientes de diferentes “donos” (como no caso do xamanismo), ou outras formas de transmitir conhecimentos (como a escolarização, os museus, os vídeos, a internet). Calavia, Carid e Perez (2003) também observam essa valorização dos saberes exógenos entre os Yaminawa.

Nesse caso, a aprendizagem e difusão das técnicas de puxar barriga está muito relacionada a essa busca de uma expertise que extrapola os conhecimentos aprendidos na esfera doméstica. Isso porque, de certo modo, toda mulher Karipuna ou Galibi-Marworno domina os conhecimentos relacionados à mãe do corpo e está pronta a partejar, se for necessário, na medida em que já acompanhou vários partos de suas tias, irmãs ou vizinhas. Como também observou Scopel (2014) sobre os Munduruku, trata-se de conhecimentos mobilizados no cotidiano e nas práticas de autoatenção das famílias.

Durante a pesquisa realizada em 2010, a aldeia de Kumarumã tinha cerca de 1600 pessoas. Havia 9 mulheres reconhecidas pelos seus conhecimentos e habilidades em puxar barriga e fazer partos, outras 3 eram reconhecidas por puxar barriga, mas não faziam partos, e havia 5 mulheres que estavam aprendendo a ser parteiras. A maior parte dessas mulheres (11) eram filhas de parteiras, mas, quando perguntadas com quem aprenderam essas técnicas, menos da metade indicou ter aprendido com sua mãe (5). Outras disseram que aprenderam “da própria cabeça” (3), valorizando os esforços pessoais de observar e memorizar as técnicas. Algumas falaram que aprenderam com outras parteiras: uma tia (2) uma senhora vinda do Curipi (2), uma cunhada, uma prima, uma senhora do Oiapoque, a sogra ou uma irmã da sogra.

É como se, para as mulheres Galibi-Marworno, acompanhar a mãe ou a irmã nas suas atividades cotidianas de puxar barriga fosse algo tão corriqueiro que não merecesse destaque. Ao contrário, o esforço pessoal em observar e aprender “da própria cabeça” ou em buscar outras técnicas com afins, como a sogra ou a cunhada, ou com pessoas de fora, é que foi mais valorizado nos seus discursos.

Considerando que uma mulher Galibi-Marworno passa a maior parte da vida no interior do *hã*, um espaço de identidade e semelhança, parece que há uma valorização das técnicas aprendidas fora desse contexto.

Em 2016, quando trabalhei com as mulheres Karipuna no rio Curipi, percebi que faziam parte de uma mesma “comunidade de prática” (Lave; Wenger, 1991) das parteiras Galibi-Marworno, no sentido que estavam relacionadas por laços de parentesco e, em diferentes momentos, fizeram parte das mesmas equipes ou acompanharam uma mesma mulher experiente em suas atividades para aprender. Essa rede de mulheres experientes se espalhava pelas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, sendo que uma delas estava puxando a barriga na cidade de Oiapoque, atendendo mulheres indígenas e não indígenas.

Pelo que pude recuperar, tentando traçar linhas de aprendizagens, há uma grande valorização dos conhecimentos trazidos por uma senhora negra de nome Ramira, proveniente do Cassiporé, que passou alguns anos na localidade Tucão, próxima do Encruzo. A essa senhora Ramira as mais antigas atribuem o ensino das técnicas de puxar barriga que utilizam hoje.

Esse conhecimento de puxar barriga eu aprendi com a minha irmã mais velha, a Dorica, ela que me ensinou, eu estava bem novinha, com 15 anos fiz o meu primeiro parto [...] Ela aprendeu com uma parteira que chamavam Ramira, uma casipeira, que era parenta do marido da Dorica. Eles ficaram ali no Encruzo, num lugar que chama Tucão, é embaixo do Karipurá um pouquinho. Então ela morou lá, aí ela aprendeu com essa médica, né, porque pra gente, uma boa parteira é uma médica. (Entrevista com D. Xandoca, aldeia Santa Isabel, 30/01/2016).

Os conhecimentos ensinados por D. Ramira se espalharam entre as mulheres Karipuna e Galibi-Marworno, a partir de suas aprendizes, que viveram ou passaram uma temporada na mencionada aldeia Karipurá, atualmente desativada. Muitas dessas aprendizes foram responsáveis, juntamente com os esposos, pela fundação de novas aldeias. D. Frozina e o esposo Sabá fundaram a aldeia Açaizal. D. Delfina e o esposo Coco fundaram a aldeia Santa Isabel. D. Dorica, mencionada na citação acima, ensinou para D. Davina, fundadora da aldeia Manga, com seu esposo Florêncio. D. Cadi era Galibi-Marworno, mas casou-se com Alexandre Marcolino do Karipurá, onde morou e aprendeu as técnicas de puxar barriga, que depois ensinou em Kumarumã. Há, portanto, ao menos entre os

Karipuna, uma clara correlação entre fazer parte do casal fundador de novas aldeias e dominar técnicas de puxar barriga e partejar.

A compreensão dessa rede de aprendizagens, trocas e ajuda mútua é importante para complexificar a ideia comumente difundida de uma aprendizagem de parteiras que ocorre “de geração a geração” (Barroso, 2001; Capiberibe, 2002). Embora a transmissão geracional seja um elemento importante para a aprendizagem desses saberes, é importante reconhecer o movimento de circulação dessas técnicas e conhecimentos entre coetâneas, com ênfase na ação das aprendizes em buscar aprimorar seus conhecimentos, através da experiência e de novas parcerias.

A partir de 1996, essa rede de mulheres experientes do Uaçá que, como vimos, sempre estiveram abertas a novos aprendizados, passa a se articular com o Programa das Parteiras Tradicionais, do governo do Amapá. Algumas dessas mulheres experientes participam dos cursos de formação e reuniões, como o I Encontro Internacional das Parteiras da Floresta, realizado em 1998. Esses cursos e encontros criaram espaços de troca e formação para parteiras indígenas, quilombolas e ribeirinhas de vários municípios amapaenses, inserindo-as também em redes mais amplas, como a Rede Nacional de Parteiras (Mindlin, 2002). Através de parcerias, como a ONG Cais do Porto e a Unicef, foram oferecidos diversos cursos de formação, oferecidos crachás de identificação para atendimentos em hospitais e unidades de saúde⁶ e distribuídos “kits parteiras” com instrumentos e materiais de higiene. Mas esse movimento não se deu sem ambiguidades, conforme tratado no próximo item.

Halevã: a puxação de barriga

A puxação é uma técnica mais geral de massagens ou procedimentos corporais feitos para restabelecer o equilíbrio e saúde da pessoa. Uma perna ou braço deslocados (*dehãje*) podem ser recolocados no lugar através da puxação.

6 O objetivo do Programa de garantir o reconhecimento das parteiras tradicionais pelo Sistema Único de Saúde (SUS) chegou a ser alcançado em alguns municípios e Barroso (2001) cita parteiras contratadas pelas prefeituras dos municípios de Mazagão e Santana que faziam partos nas Unidades Mistas de Saúde. Em 2001, foi inaugurada na cidade de Oiapoque a primeira Casa de Parto da Amazônia (Capiberibe, 2002).

Músculos enrijecidos ou paralisados da face ou dos membros também podem ser puxados para que restabeleçam o movimento.

Mas os conhecimentos das mulheres experientes em *halevã*, puxar barriga, dizem respeito ao equilíbrio mais geral da pessoa e são práticas terapêuticas para curar um estado *dehãje* que pode acometer homens, mulheres e crianças. Como vimos, essa condição decorre de um deslocamento da mãe do corpo, no caso das mulheres, ou do *ghen*, no caso dos homens, que pode ser provocado por trabalho excessivo, exposição a certos ventos, quedas ou movimentos bruscos. No caso de crianças pequenas, o estado *dehãje* pode ser provocado pelos pais, se não respeitarem cuidados relacionados aos períodos da quarentena ou outras atividades, como a caça.

Explicaram-me que o estado *dehãje* provoca não apenas dores na região do abdômen e quadril, mas também uma sensação mais geral de mal-estar, preocupação, tristeza, que, se não tratado, pode levar à morte. Por isso, ao sentir essas dores, as pessoas procuram as mulheres experientes em *halevã*, em suas casas, geralmente ao final de um dia de trabalho. O tratamento é feito ali mesmo, a paciente se deita no assoalho da casa sobre uma toalha ou pano de rede e as mulheres experientes utilizam óleos vegetais, como andiroba, cobaíba ou tucumã, para fazer as massagens no ventre. Às vezes, puxam também pernas e braços da paciente, esticando cada um dos dedos, numa operação que leva entre dez e quinze minutos. Se observar que, ao final do tratamento, a mãe do corpo não voltou totalmente ao seu lugar, a senhora que faz o *halevã* propõe a continuidade das puxações nos dias seguintes.

Em janeiro de 2010, acompanhei as puxações feitas numa jovem senhora, mãe de um filho adolescente, que queria engravidar novamente e não conseguia. Ela combinou um tratamento com uma experiente parteira e sua filha, que estava aprendendo a arte de *halevã*, para colocarem sua mãe do corpo no lugar. De manhã e de noite, essas especialistas iam até a casa da paciente para puxar sua barriga, num evento que acabava reunindo também as outras mulheres da casa: sua mãe e sua irmã. Eram momentos de troca entre elas, quando se compartilhavam angústias e temores, as mulheres experientes e a mãe davam conselhos para as filhas, lembravam de outras mulheres que passaram por problemas semelhantes e depois conseguiram engravidar, criando uma atmosfera de confiança e apoio. Ao final de alguns dias, observando que a mãe do corpo se acomodara em seu lugar, foi feita a técnica para “amarrar a mãe do corpo”:

colocando o dedo indicador no umbigo da paciente e girando-o por três vezes, proferindo palavras próprias para essa “amarração”.

No caso das gestantes, elas geralmente procuram as especialistas em *halevã* quando o bebê começa a mexer e se colocar em posições desconfortáveis, causando-lhe dores, o que se dá por volta do quinto mês. A puxação de barriga, nesses casos, tem outra finalidade: acompanhar o crescimento do feto, observar sua posição, posicioná-lo corretamente para nascer. As especialistas e as gestantes compartilham conhecimentos comuns sobre a importância dessa prática. Contaram que deve ser realizada logo cedo pela manhã, com o estômago ainda vazio. Em geral, é um momento em que o bebê se movimenta pouco, mas dizem que “acorda” e começa a se mexer respondendo ao toque das mãos da especialista. Nesse caso, além dos óleos vegetais mencionados, também podem usar banha de animais como mucura e arraia, que têm seus filhos com muita facilidade. D. Conceição diz que a criança no útero percebe o *halevã*, “eles parecem que ficam animados” (entrevista em 20/01/2016, aldeia Manga).

As mulheres experientes em *halevã* explicam que essa técnica é fundamental como preparação para um bom parto. Na verdade, o momento do parto é quase secundário em relação a essa preparação. Por volta dos seis meses, quando o feto já está mais crescido, as mulheres que sabem puxar barriga observam, através do toque das mãos, sua posição, a vitalidade de seus movimentos, seu tamanho. Também direcionam sua cabeça para a posição correta do nascimento. Sabem que, nessa fase, o feto não vai ficar imóvel até a data do nascimento, podendo mudar de posição. Mas parece que há aí um entendimento de que é possível ir direcionando-o para a posição correta para nascer. D. Graziela explicou que a parteira “mostra”, “indica”, “dirige” o bebê para o lugar certo. Entendo isso como um exemplo de “esquema” mencionado por Toren (2014), que o bebê apreende a partir das sensações provocadas pelo toque da especialista no ventre materno.

Como vimos, desde 1996, algumas mulheres experientes em puxar barriga e partejar começaram a frequentar os cursos de formação do Programa Parteiras Tradicionais do estado do Amapá. Não é minha intenção aqui fazer uma apresentação do projeto ou discuti-lo, senão pelo que se reverbera dele na fala de minhas interlocutoras. O que se passou, nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, é que algumas das mulheres experientes em *halevã* foram cadastradas enquanto “parteiras tradicionais”. Até então, a própria noção de “parteira”

lhês era alheia, sendo reconhecidas como *fam ki savê halevã*, “mulheres que sabem puxar barriga”. Muitas valorizam os encontros, enquanto momentos de trocas de conhecimentos entre “parteiras tradicionais” de todo o estado do Amapá. Mas geralmente se ressentem pela maneira como seus conhecimentos são tratados nesses encontros, desestimulando algumas práticas – especialmente o *halevã*, estabelecendo rotinas diferentes, tratando com desconfiança suas noções de higiene. Situações semelhantes foram observadas por Fleischer (2007) junto às parteiras de Melgaço (PA), por Barroso (2001) em quatro municípios do Amapá e por Cardoso e Nascimento (2019) entre parteiras do município de Santana (AP).

Ao serem cadastradas como “parteiras tradicionais”, algumas mulheres experientes em puxar barriga passaram a receber uma quantia mensal e a ter que preencher relatórios indicando o número de partos realizados e de mulheres atendidas em “pré-natal”. Esse passou a ser o termo para o que se fazia antes como visitas para puxar a barriga das gestantes. Porém, a própria puxação passou a ser tratada com desconfiança e desestimulada. Enquanto as parteiras mais antigas e autoconfiantes continuaram a realizar normalmente suas atividades, as aprendizes mais jovens passaram a ser formadas com receio de levarem a mãe ou o bebê a óbito. Uma reclamação geral nas comunidades é que, atualmente, com a diminuição da prática de *halevã*, está crescendo o número de partos encaminhados ao hospital de Oiapoque.

A técnica de enfermagem (não indígena) que trabalha desde 2008 na aldeia Manga explicou que o sistema de saúde local procura respeitar as parteiras, considerando que as gestantes se sentem à vontade com elas. Mas não considera as suas técnicas eficazes, inclusive apresentou várias preocupações em relação a algumas práticas:

O atendimento delas, em questão da cultura, a gente tem que respeitar. O parto é realizado sempre com sucesso, né, quando não dão conta elas chamam a gente. [...] O que a gente bate muito com as parteiras é a questão da prevenção, de um tétano, de uma infecção, a gente tem um pouco de dificuldades com elas em relação a usar luva. Elas têm o costume delas, não querem usar luva. Tem os unguentos delas que usam, puxam a barriga, passam na parte íntima das grávidas. Elas têm todo esse processo. [...] O óleo que elas usam, às vezes acontece edema vaginal. Elas dizem que a andiroba ajuda na dilatação, mas os médicos

dizem que não interfere em nada. (Entrevista com M., técnica de enfermagem, aldeia Manga, 23/01/2016).

Aqui se nota uma relação conflitiva entre os conhecimentos das mulheres que sabem puxar barriga e o sistema público de saúde, mesmo com muitos profissionais indígenas atuando como técnicos de enfermagem, tanto nas aldeias como na cidade de Oiapoque. É necessário assinalar que a supervalorização dos conhecimentos da biomedicina, a tradução simplificada dos conceitos locais para termos biomédicos, a desconfiança dos saberes de mulheres anciãs e suas noções de higiene e a insegurança provocada nas jovens aprendizes têm ameaçado fortemente a manutenção da prática do *halevã*.

Cuidados na hora do parto, puerpério e quarentena

Mesmo com tudo isso, na hora do parto, as gestantes preferem estar com uma mulher experiente em sua casa do que na enfermaria ou no hospital. Uma jovem Galibi-Marworno, estudante da UNIFAP, contou que na hora do parto preferiu voltar para a sua aldeia, apesar da equipe de saúde ter tratado sua escolha como absurda. Ela insistiu e tudo correu bem no seu parto, feito pela avó.

Para partejar, as mulheres experientes costumam trabalhar em equipes. Há a parteira principal, que vai segurar a criança, mas é importante contar com a ajuda de outras, mais ou menos experientes, para segurar a parturiente pelas costas, para preparar os chás, para fazer massagens. O parto pode durar muito tempo, por isso também dizem que é melhor trabalhar em grupo. Apanham sete folhas da cuieira que estão já caídas no chão e preparam um chá para aumentar as contrações. Puxam a barriga com óleo de andiroba, que também passam no canal vaginal para ajudar na dilatação. Preparam um chá de pimenta e/ou gengibre, para dar força para a mãe e para o feto. A força do feto é reconhecida como elemento importante para seu nascimento e alguns chás e massagens têm o intuito de “animar o bebê para nascer”. Como vimos, essa “força que faz nascer” vem de sua *nam*.

Após o nascimento da criança, espera-se que a placenta saia inteiramente para cortar o seu cordão umbilical. A placenta é também chamada *deãĩê-fet*, que, literalmente, pode-se traduzir como “o último a nascer”, sendo também considerada viva e pulsante. As parteiras puxam a barriga da puérpera para ajudar

a placenta a sair e dizem sentir o seu movimento vivo. Maria José, em Kuma-rumã, explicou que a parteira passa um punhado de sal no cordão umbilical para facilitar o nascimento da placenta. Aguarda-se que a placenta morra para que seja enterrada próxima da casa, envolta em panos, em uma cova não muito profunda.

D. Xandoca conta que, antigamente, cortavam o cordão com ponta de flecha partida ao meio e amarravam o umbigo com o fio de curauá. Para secar o umbigo, ralavam pó de taperabá na língua do pirarucu e passavam no local. Se não dava certo, usavam pó da paxiúba, leite de pião. Segundo ela, atualmente, o médico não deixa cortarem o cordão do umbigo, tem que chamar o técnico de enfermagem para fazer a assepsia. Mas vimos que, na aldeia de Açaizal, ainda se mantém o costume de dar à mãe, para que ela mesma corte o cordão umbilical do bebê, uma ponta de flecha preparada pelo pai durante a gestação e mantida guardada no beiral de casa. Cortar o cordão umbilical do filho recém-nascido deve ser um exercício importante para essas populações que em tudo respeitam as decisões e autonomia das crianças.

A mãe oferece o peito ao bebê logo depois do nascimento. A amamentação segue a demanda da criança, tanto nesses primeiros dias de vida quanto por todo o período em que mama. Nos casos em que a criança “não pega o peito” da mãe, não consegue começar a mamar, chamam um especialista em *sufle*, para “soprar” o peito. A técnica do “sopro” pode ser usada em várias circunstâncias na fase do puerpério, para garantir a saúde da mãe e do bebê, especialmente quando a criança tem algum mal-estar atribuído ao não cumprimento das evitações da quarentena por parte dos pais, sejam evitações sexuais, de atividades ou alimentares. Também há “sopros” para as crianças desenvolverem bem a fala, para serem inteligentes e espertas.

As parteiras visitam a puérpera durante oito dias, quando preparam banhos e chás para ela e para o recém-nascido. Para o bebê, preparam um banho com folhas do algodão roxo e cuidam do seu cordão umbilical. O banho de assento da puérpera é chamado de *bẽ*, feito com “cascas travosas”: cascas de andiroba, ucuúba, verônica, caju, manga, anani, capitiú. Barroso (2001) encontrou práticas semelhantes em sua pesquisa realizada com parteiras tradicionais de quatro municípios do Amapá. Dizem que o banho é muito eficaz para a cicatrização interna e externa da região vaginal. Segundo Maria José, que está aprendendo a ser parteira:

Olha, no curso de parteiras do branco é diferente do índio, porque lá no branco não usa, assim, um remédio caseiro, não usa. E, pra nós aqui, eu acho, que é muito bom e importante e serve, é valioso pra nós. [...] Quando a mulher ganha o bebê, aí passa uns dois dias, três dias, elas faz um banho de casca de pau que é amargo, a mulher senta dentro, assim bem... Aí, isso pra nós, que nem do branco, né, eles dão injeção, benzetacil, pra sarar, né. Então, aqui é diferente, esse banho é muito bom. Essa daí que é a injeção do índio. (Entrevista com Maria José, Kumarumã, 13/01/2010).

Nesses dias após o parto, as especialistas fazem o *halevã* e “amarram a mãe do corpo”, de um modo diferente daquele anteriormente descrito. Dessa vez, utilizam faixas de pano para pressionar o ventre da mulher e deixá-lo firme, de modo que, durante a quarentena, a mãe do corpo retome seu lugar. Nesse período e durante a quarentena, os banhos da mãe e do bebê ocorrem somente dentro da casa e são preparados com água morna.

Nessa fase posterior ao nascimento, quando a criança “abre seus olhos para esse mundo”, é preciso tomar uma série de cuidados para protegê-la do ataque de seres invisíveis, para evitar que sua *nam* se distancie do seu corpo e para garantir que “crie corpo”. Além do especialista em *sufle* (sopro), também chamam benzedeiros, para curar quebranto ou olho gordo, por exemplo, que provocam choro, diarreia, vômito e deixam a criança apática. A apatia também pode ser sinal de que a *nam* saiu do corpo da criança, por um susto ou por ter se atraído por seres invisíveis que podem leva-la à morte e, nesse caso, somente um pajé consegue chamar a *nam* de volta.

A quarentena, como vimos, é o período que a mãe do corpo leva para se curar e voltar ao seu lugar. Ermelinda conta que, nessa época, as puérperas não podem comer comidas reimosas ou frutas gordurosas, que podem dar diarreia no bebê. O certo é comer canja e comidas com pouco tempero. Também não podem pegar peso ou fazer atividades diárias, mantendo-se deitadas na maior parte do tempo. Isso só é possível na medida em que outras mulheres as apoiam nessa fase, geralmente as mães ou irmãs. Os pais também fazem a couvade, evitando caçar ou realizar trabalhos pesados. Há uma ideia de que o “peso” pode recair sobre a criança e fazê-la adoecer. Em 2016, Ermelinda estava em quarentena na cidade de Oiapoque, cursando uma etapa presencial da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP. Ela decidiu que não iria perder as

aulas, mas, para respeitar a quarentena, passava o resto do tempo estudando deitada em sua casa.

Para o bebê crescer e ficar gordinho, usam a técnica *aple laxe*, para “chamar a carne”. É uma atividade diária de “moldar” o corpo do bebê através de massagens feitas pela mãe na criança. Sentada no assoalho, com o bebê deitado em suas pernas, a mãe envolve o bracinho do bebê com suas duas mãos e realiza movimentos giratórios em sentidos contrários, fazendo com que a musculatura suavemente deslize sobre os ossos, enquanto emite um som de estalos com a boca. Faz o mesmo com as nádegas, as pernas, as costas, o pescoço, a cabeça e o rosto, modelando o nariz, as orelhas, as bochechas. Chamam esse processo de “fazer o corpo” do bebê, movimento que exemplifica o que foi apontado por Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979). Dizem que essa prática é tão importante para o desenvolvimento saudável da criança quanto a alimentação.

Observei que as mães têm muito prazer em fazer *aple laxe* nos bebês e que essa prática aprofunda o vínculo entre ambos. A criança fica calma e atenta aos movimentos da mãe. Na aldeia Espírito Santo, as mulheres experientes indicam fazê-la três vezes ao dia, de manhã, depois do almoço e no entardecer, junto com o banho, ao longo dos primeiros meses de vida. Essa prática tem início logo após o nascimento, quando é feita com mais frequência, mas tem continuidade durante o primeiro ano de vida do bebê. Para acompanhar o desenvolvimento do bebê, são colocadas pulseirinhas de miçangas nos braços e pés, como uma forma de observar se o bebê está emagrecendo, o que deixaria as pulseirinhas frouxas, ou engordando, o que as deixaria apertadas, precisando aumentar a quantidade de miçangas.

Como vimos, até os três anos, a criança é chamada de *tximimi*, uma fase em que é considerada dependente de alguém para cuidar. Mesmo assim, reconhecem e respeitam as suas escolhas, principalmente depois que conseguem caminhar e se expressar. Elas acompanham os pais nas atividades diárias e, às vezes, tentam imitá-los, como descrevo em Tassinari (2015), ou acompanham outras crianças maiores em suas brincadeiras, como aponta Codonho (2007), ambos momentos importantes de seus processos próprios de aprendizagem.

Tenho procurado mostrar (Tassinari, 2016) que se trata de uma pedagogia que tem a liberdade como princípio e a autonomia com meta, na medida em que considera que as crianças devem estar livres na aldeia para “criar corpo”,

“pegar o ritmo da comunidade”. Essa liberdade, aliada à responsabilidade pelas escolhas e em virtude das habilidades adquiridas, são condições para a autonomia e uma sensação de autoconfiança que as crianças experimentam ainda muito pequenas. Entendo que os toques das mulheres experientes no ventre das gestantes, indicando o canal do nascimento, e as massagens das mães nos corpos de seus filhos sejam parte dessa pedagogia e elementos importantes para garantir ao feto e recém-nascido uma sensação de segurança, conforto e cuidado em meio às tantas mudanças vividas nos momentos tensos do nascimento e ao longo do primeiro ano de vida.

Considerações finais

Nestas páginas procurei apresentar os conhecimentos e técnicas utilizados por uma rede de mulheres Karipuna e Galibi-Marworno, a respeito da gestação, parto e puerpério. Essas mulheres, há várias décadas, têm ensinado, curado e apoiado umas às outras, assim como às suas filhas, noras, parentes, vizinhas, sobre as dinâmicas relativas aos seus corpos e à gestação de outros corpos. Através das massagens *halevã* têm levado alívio às suas dores, conforto para suas angústias, esperanças para suas expectativas de engravidar. Através dos seus conhecimentos em partejar, têm dado suporte físico e emocional para as parturientes, que se sentem seguras em suas mãos. Segurança que, por certo, apreenderam ainda no ventre de suas mães, manipulados por mãos experientes que lhes indicaram o caminho do nascimento.

Suas narrativas sobre os partos bem-sucedidos que realizaram graças às técnicas de *halevã* não têm sido suficientes para convencer um sistema de saúde que considera essas práticas perigosas e se esforça por reprimi-las, apesar das importantes iniciativas do governo do Amapá de valorizar e profissionalizar as parteiras tradicionais. Segundo Schwarzstein (2002, p. 11), “sabemos que o Amapá apresenta a menor taxa de mortalidade infantil das regiões Norte e Nordeste e que esta taxa situa-se, historicamente, alguns pontos abaixo da média brasileira”. Procurei, ao longo do artigo, lançar luz para a hipótese de que esses bons resultados se devam aos trabalhos de mulheres experientes em puxar barra e partejar. Ressalto a importância do desenvolvimento de pesquisas que permitam um maior diálogo entre conhecimentos biomédicos e as variadas

noções de pessoa, corporalidade e infância que amparam as puxações de barriga, garantindo sua efetiva compreensão e reconhecimento.

Considero que os dados etnográficos sobre a população Karipuna e Galibi-Marworno, aqui apresentados, contribuem em alguns aspectos. A reflexão sobre o conceito de mãe do corpo, que revelou os problemas decorrentes de uma tradução direta como “útero” e a importância de associá-la a noções próprias de corporalidade, pessoa e gênero. A ampliação do conceito de “infância” para abarcar também a criança que cresce no ventre materno, que acorda e se manifesta a partir do *halevã*, que é capaz de aprender o caminho do próprio nascimento. A observação de que o parto não é entendido por essas especialistas como momento decisivo e central de suas atividades, mas como o desfecho de um processo que merece cuidados a partir dos cinco meses de gestação, quando o bebê começa a ficar em posições incômodas para a mãe. Finalmente, o reconhecimento de uma rede de mulheres experientes que compõem uma comunidade de praticantes nos termos de Lave e Wenger (1991), através da qual esses conhecimentos não são apenas “passados de geração em geração” como se fossem um repertório fixo, mas são colocados à prova, experimentados, aprimorados, combinados com outros saberes aprendidos em outras redes de mulheres.

Finalizo retomando a importância de “descentrarmos nosso olhar” e nos desapegarmos de expectativas antropológicas por explicações elaboradas ou refinadas ontologias. Essas mulheres me ensinaram que a mãe do corpo não é uma ideia abstrata, mas uma força pulsante que reside na região do nosso umbigo e que nos dá equilíbrio. Assim como seus saberes não se traduzem em exegeses discursivas, mas se espalham pelos corpos através de óleos e massagens, através de banhos mornos e curativos, através de chás estimulantes e terapêuticos. A essas mulheres dedico minha admiração e respeito e espero que este artigo seja uma forma singela de valorizar seu trabalho.

Referências

BARROSO, I. C. *Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá: histórias e memórias*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALAVIA, O.; CARID, M.; PEREZ, L. O saber é estranho e amargo. Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. *Campos*, Curitiba, n. 4, p. 9-28, 2003.

CAPIBERIBE, J. Os anjos da floresta. In: JUCÁ, L.; MOULIN, N. *Parindo um mundo novo*: Janete Capiberibe e as parteiras do Amapá. São Paulo: Cortez: Unicef, 2002. p. 21-26.

CARDOSO, M. A. S.; NASCIMENTO, R. O dom e a dádiva entre parteiras do Amapá: uma abordagem etnográfica. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 235-249, jan./mar. 2019.

CODONHO, C. G. *Aprendendo entre pares*: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

FILENO, F. *No seio do rio*: linhas que casam, que curam e que dançam. Parentesco e corporalidade entre os Mura do Igapó-Açu. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FLEISCHER, S. R. *Parteiras, buchudas e aperreios*: uma etnografia do atendimento obstétrico não oficial na cidade de Melgaço, Pará. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOTTLIEB, A. *Tudo começa na outra vida*: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África. São Paulo: Editora Unifesp, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indígenas. In: IBGE. [S. l.]: IBGE, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LACZYNSKI, P. Parteiras tradicionais do Amapá. *Dicas Instituto Pólis*, São Paulo, n. 138, 1999. Disponível em: <https://polis.org.br/publicacoes/parteiras-tradicionais-do-amapa/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVI-STRAUSS, C. *História de lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MINDLIN, B. As parteiras do Amapá. In: JUCÁ, L.; MOULIN, N. *Parindo um mundo novo*: Janete Capiberibe e as parteiras do Amapá. São Paulo: Cortez: Unicef, 2002. p. 13-20.

PEREIRA, R. F. *Criando gente no alto rio Negro: um olhar waikhana*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PICANÇO MONTEJO, F. *No djisone kheuol-portxige/O nosso dicionário português-kheuol*. Belém: Edições Mensageiro, 1988.

PLATT, T. O feto agressivo, parto, formação da pessoa e mito-história nos Andes. *Tellus*, Campo Grande, ano 9, n. 17, p. 61-109, jul./dez. 2009.

SANTOS, M. R. *Sobre o nascer da pessoa indígena: uma análise bibliográfica de teses e dissertações acerca dos processos de gestação, parto e pós-parto indígenas*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SAUMA, J. ‘Moramos no mundo dos invisíveis’: sobreposição, ruptura e movimento em uma área coletiva quilombola. In: STOLL, E. et al. (org.). *Paisagens evanescentes: estudos sobre a percepção das transformações nas paisagens pelos moradores dos rios Amazônicos*. Belém: NAEA/UFGA, 2019. p. 115-136.

SCHWARZSTEIN, J. A mais antiga profissão do mundo. In: JUCÁ, L.; MOULIN, N. *Parindo um mundo novo: Janete Capiberibe e as parteiras do Amapá*. São Paulo: Cor- tez: Unicef, 2002. p. 7-12.

SCOPEL, R. *A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto: práticas de autoatenção e processo de medicalização entre os índios Munduruku*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

TASSINARI, A. *No bom da festa, o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, A. Organização social e história Galibi-Marworno. Um estudo comparativo com os Karipuna. In: CONVEGNO INTERNAZIONALE DI AMERICANISTICA, 33., 2010, Perugia. *Atti [...]*. Perugia: Centro Studi Americanistici, 2011. p. 1173-1181.

TASSINARI, A. ‘A casa de farinha é nossa escola’: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, n. 43, p. 65-96, jul./dez. 2015.

TASSINARI, A. La liberté comme principe. L'éducation des enfants chez les Galibi Marworno du Brésil et la scolarisation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, n. 15, p. 101-122, 2016.

TASSINARI, A.; COHN, C. 'Opening to the other': schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 150-169, 2009.

TOREN, C. Review: Do Babies Have Culture?. *Anthropological Quarterly*, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 167-179, Winter 2004.

TOREN, C. Antropologia e psicologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 21-36, out. 2012.

TOREN, C. What is a schema?. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 401-409, 2014.

TORNQUIST, C. S. *Parto e poder: o Movimento pela Humanização do Parto no Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TORNQUIST, C. S. Parteiros populares: entre o folclore e a escuta. *Gênero*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 61-80, 2. sem 2005.

VERÍSSIMO, S. *Educação tradicional e o uso da tecnologia na infância Guarani / Kyringue Onheovanga Ha'e Jurua Mba' e Oiopor Onhembo' ea Py*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 29/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/29/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Entre apropiaciones, resistencias e intentos de conversión religiosa. Niños y niñas indígenas ante propuestas escolares católicas en Argentina

Between appropriations, resistances and attempts of religious conversion. Indigenous children facing Catholic schools projects in Argentina

Mariana García Palacios^{I,II}

<https://orcid.org/0000-0001-5546-0862>

mariana.garciapalacios@gmail.com

Andrea Szulc^{I,II}

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

andrea.szulc@gmail.com

^I Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Buenos Aires, Argentina

^{II} Universidad de Buenos Aires – Buenos Aires, Argentina

Resumen

Desde el comienzo de los procesos de conquista y colonización de los pueblos indígenas en Argentina, la Iglesia Católica desempeñó un rol crucial, destinando gran parte de sus esfuerzos evangelizadores hacia los niños y niñas de tales pueblos. Esto ha implicado en distintas regiones el desarrollo de una red de escuelas confesionales en las que, de diversas maneras, se ha procurado transmitirles conocimientos y significados religiosos. Nuestro propósito en este artículo es analizar comparativamente las propuestas contemporáneas de distintas congregaciones de la Iglesia Católica hacia los/as niños/as mapuche y tobas/*qom*, indagando, a la vez, los modos en los que los/as propios/as niños/as receptionan dichas propuestas. Como tales procesos distan tanto de ser homogéneos como de ser lineales, concluiremos planteando una reflexión antropológica sobre los conceptos de apropiación y agencia infantil.

Palabras clave: infancias; pueblos indígenas; educación católica; agencia.

Abstract

The Catholic Church has played a key role in the processes of conquest and colonization of indigenous peoples in Argentina. Its efforts were addressed to a great extent to indigenous children. This, in many regions, implied the development of an important net of religious schools where, in different ways, they have tried to transmit to these children catholic contents and meanings. In this paper we set out to analyze comparatively contemporary projects of different catholic congregations towards Mapuche and Toba/Qom children, exploring simultaneously how children themselves receive such proposals. Considering such processes are not homogenous nor lineal, we will conclude putting forward anthropological insights on children's appropriation and agency concepts.

Keywords: childhood; indigenous peoples; catholic education; agency.

Introducción

Desde los procesos de conquista y colonización de los pueblos indígenas en Argentina, la Iglesia Católica desempeñó un rol crucial, destinando gran parte de sus esfuerzos evangelizadores hacia sus niños/as. Así, en distintas regiones se establecieron escuelas confesionales donde, de diversas maneras, se ha procurado transmitirles conocimientos y significados religiosos. Nuestro propósito en este artículo es analizar comparativamente las propuestas contemporáneas de distintas congregaciones de la Iglesia Católica hacia los/as niños/as mapuche¹ y tobas/*qom*,² indagando, a la vez, los modos en los que los/as niños/as receptionan dichas propuestas.

El artículo se enmarca en la línea de investigaciones antropológicas sobre y con las infancias indígenas en la que trabajamos desde hace tiempo, al igual que reconocidas colegas de Argentina y Brasil (Alvares, 2004; Codonho, 2007; Cohn, 2002; Enriz, 2011; Hecht, 2010; Lopes da Silva; Macedo; Nunes, 2002; Tassinari, 2007, entre otras). Este encuadre implica no sólo estudiar las políticas y prácticas de los/as adultos/as y sus instituciones, sino también relevar y analizar las experiencias y perspectivas de los/as propios/as niños/as. Desde sus comienzos, la antropología se ha interesado por el estudio de la religión, entre otros aspectos socioculturales (Evans-Pritchard, 1991; Malinowski, 1994) y éste continúa siendo un importante campo de indagación en las ciencias sociales (Asad, 1993; Bourdieu, 2006; Carozzi; Ceriani Cernadas, 2007;

-
- 1 Actualmente el pueblo mapuche se asienta principalmente en las provincias de La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz –en Argentina– y en Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautin, Valdivia, Osorno y Chiloe –en Chile–, con población dispersa en zonas rurales no reconocidas como comunidad y más del 70% asentada en centros urbanos. En Argentina, la población mapuche ha sido estimada entre 113 000 y 300 000 personas, dependiendo de la fuente, siendo Neuquén una de las provincias con mayor proporción de población indígena, 7,86%, según el Censo 2010, que estimó allí 43 357 personas mapuche. En Neuquén existen más de cincuenta comunidades mapuche, muchas de las cuales no han logrado la regularización de su personería jurídica ni de sus territorios.
 - 2 Según los datos provenientes del Censo 2010 (INDEC), se estima que en Argentina viven un total de 126 967 personas tobas/*qom*. Aproximadamente el 75% se encuentra en el noreste del país (provincias del Chaco, Formosa y Santa Fe) y el resto en la región de Buenos Aires, y representan el 13,3% del total de la población indígena del país. El barrio de la provincia Buenos Aires en el que se encuentra la escuela católica a la que haremos referencia fue construido en 1995 por 32 familias que provenían originariamente de Chaco y Formosa, y que habían migrado principalmente por cuestiones económicas.

Geertz, 1992; Mallimaci, 1996; Segato, 2007, entre muchos/as otros/as), en particular en cuanto a la relación entre el cristianismo y los pueblos originarios (Guerrero Jiménez, 2005; Montero, 2006; Vilaça; Wright, 2009; Wright, 2008; entre otros/as). No obstante, en el abordaje antropológico de la religión, las experiencias de los/as niños/as han ocupado tradicionalmente un lugar marginal; los estudios sobre religión y aquellos realizados acerca de la niñez y con niños/as aparecían como dos campos escindidos (García Palacios, 2012; Gottlieb, 1998).

Más recientemente, como hemos sistematizado en trabajos previos (García Palacios *et al.*, 2016, 2018), es posible encontrar estudios que relevan etnográficamente la participación de los/as niños/as en prácticas rituales y religiosas, así como las identificaciones religiosas y los conocimientos que construyen a partir de esa participación (Astuti, 2000; Campigotto, 2012; Csordas, 2009; Enriz, 2011; Falcão, 2014; García Palacios, 2006, 2014, 2019; Gottlieb, 1998, 2004; Hall, 1995, 2002; Leitão Souza, 2018; Oliveira, 2005; Palmer; Hardman, 1999; Pires, 2007; Ridgely Bales, 2005; Szulc, 2011a; Toren, 1990, 2003). Por nuestra parte, en investigaciones anteriores, nos hemos dedicado a estudiar con detalle las interpelaciones identitarias dirigidas a los/as niños/as toba/*qom*, por un lado (García Palacios, 2019) y mapuche, por el otro (Szulc, 2011a), y las identificaciones religiosas que ellos/as construyen a lo largo del tiempo. También a analizar los conocimientos religiosos que construyen al participar de diversas experiencias formativas religiosas (García Palacios, 2012, 2014). Sobre la base de esos trabajos, en esta oportunidad nos centraremos en desplegar un análisis comparativo que, lejos de asumir las realidades empíricas analizadas como totalidades cerradas y coherentes (Dullo, 2019), atenderá a la diversidad y la historicidad de los contextos en los que se sitúa cada referente empírico (Piovani; Krawczyc, 2017), para a partir de allí enriquecer la reflexión antropológica, al asumir la potencialidad y el desafío de la etnografía de producir conocimiento “no prefigurado” (Willis; Trondman, 2000).

En continuidad con los esfuerzos comparativos de trabajos anteriores (Enriz; García Palacios; Hecht, 2017; Leavy; Szulc; Anzelin, 2018), en esta ocasión, nos proponemos contrastar las interpelaciones que diferentes congregaciones de la Iglesia Católica dirigen a niños/as indígenas, mapuche y *qom*, en diversas regiones de la Argentina, y cómo ellos/as las interpretan, discuten o se las apropian. Intentaremos así iluminar por un lado, las particularidades

históricas y actuales que marcan la diferencia entre los dos casos estudiados; por otro, la heterogeneidad que registramos dentro de cada uno de ellos, y, por último, las interesantes recurrencias que advertimos en estos procesos vividos por ambos pueblos.

El análisis que aquí desplegamos se basa en las investigaciones etnográficas que venimos desarrollando desde larga data en comunidades mapuche de la provincia del Neuquén (2001-2019) y *toba/qom* de las provincias de Buenos Aires y Chaco (2006-2019). Nuestra aproximación metodológica incluyó tradicionales técnicas etnográficas como observación participante, entrevistas abiertas e historias de vida con niños/as, jóvenes y adultos/as, junto con recursos complementarios como entrevistas grupales y discusión de casos arquetípicos (en el caso mapuche), y realización de talleres y entrevistas del método clínico-crítico (en el caso *toba/qom*).

Comenzaremos el escrito situando históricamente el accionar de distintas congregaciones de la Iglesia Católica en relación con las comunidades mapuche de Patagonia, y con las *toba/qom* de Chaco y Buenos Aires. Incluir un rango histórico en nuestra indagación etnográfica nos permitirá complejizar los abordajes de los procesos contemporáneos y, a su vez, habilitará la posibilidad de cotejar similitudes y contrastes entre las experiencias de estas poblaciones. A continuación, describiremos y analizaremos cómo contemporáneamente –desde las escuelas católicas en que investigamos– se transmiten a los/as niños/as indígenas prácticas y creencias religiosas, configurando procesos que, como veremos, distan tanto de ser homogéneos como de ser lineales. En ese sentido, a partir del trabajo etnográfico hemos podido relevar cómo los/as niños/as interpretan tales contenidos, se los apropian, los impugnan, y/o los transforman, a partir de lo cual, para concluir, plantearemos una reflexión antropológica sobre los conceptos de apropiación y agencia infantil.

De Italia a Argentina: situando históricamente las propuestas católicas y sus escuelas

Las relaciones entre la Iglesia Católica y los pueblos indígenas en Argentina se remontan mucho tiempo atrás, ya que desde los inicios de la conquista y colonización española la Iglesia fue la encargada de su “conversión” y “civilización”

(Braunstein; Miller, 1999). En este apartado, describiremos sintéticamente cómo avanzaron diferentes sectores de la Iglesia en las regiones de Patagonia, el Chaco y Buenos Aires, en relación también con el avance estatal y de otras iglesias, para poder así situar sus propuestas contemporáneas hacia los/as niños/as mapuche en Neuquén y *qom* en Buenos Aires.

El rol desempeñado por la Iglesia Católica ha sido central, tanto en la creación de “reducciones” destinadas a “pacificar” y evangelizar a “los bárbaros”, como cuando posteriormente se establecieron pueblos y ciudades. Tempranamente, optaron por la educación de niños/as y su conversión religiosa como estrategia de cristianización de los grupos, convirtiéndolos/as así en vehículos morales y espirituales de las familias (García Palacios, 2012, 2019). Según analiza Priore (1991), respecto del rol de los jesuitas en la colonia en Brasil, la infancia era percibida como un momento oportuno para la catequesis porque se concebía como un periodo ideal para la renuncia a la “cultura autóctona” de los/as niños/as indígenas, ya que ciertas prácticas y valores no se habrían aún sedimentado en ellos/as, convirtiéndolos/as en un catecumenado privilegiado (García Palacios, 2012).

Los jesuitas (Compañía de Jesús) tempranamente instalaron misiones para indígenas en la región del actual noreste argentino, pero fueron expulsados del territorio por la corona española en la segunda mitad del siglo XVIII. Durante el proceso de conformación del Estado Nacional en el siglo XIX continuaron estableciéndose misiones católicas (salesianas, franciscanas, etc.) en distintas zonas del país (Padawer *et al.*, 2017). La promoción de la conversión religiosa se constituyó también en uno de los objetivos del Estado, en alianza con la Iglesia, como quedó plasmado en la Constitución Nacional de 1853 que atribuyó al Congreso Nacional la potestad de suscribir tratados con los indígenas y “promover su conversión al catolicismo”, ubicando así a estos pueblos fuera de la Nación (Gordillo, 2006).

Fue la congregación salesiana, arribada a Argentina en 1875, la que se estableció en la región patagónica en 1879.³ Los salesianos ingresaron a la Patagonia acompañando al ejército liderado por Roca, tras fallidos intentos propios,

3 Los salesianos son una congregación conformada por sacerdotes y laicos que fundó Juan Bosco como “Pía Sociedad” en Turín, Italia, en 1859. Creada bajo la advocación de San Francisco de Sales, sus miembros se conocen comúnmente como “Salesianos de Don Bosco”.

y luego del fracaso –entre 1670 y 1759– de las tentativas jesuita y franciscana que provenían de la Araucanía chilena (Briones; Lanata, 2002). Pese a que no acordaban con el grado de violencia de la “conquista del desierto” y a sus temores por las asociaciones que podrían luego hacerse entre la campaña y la congregación, los salesianos justificaron la “conquista” como “acción civilizatoria”. El Estado, por su parte, si bien se encontraba en tensas relaciones con la Iglesia, aceptó su presencia como un modo de velar dicha violencia, reeditando la alianza colonial entre la cruz y la espada (Nicoletti, 2008).

En el campo educativo, la oferta salesiana contribuyó con la nacionalización de los recién incorporados territorios (Nicoletti, 2008), pero competía con el sistema de instrucción pública, diferenciándose de éste respecto de la laicidad, la educación conjunta de niños y niñas, y la definición de la población originaria como fuerza de trabajo no calificada. Si bien, como señala Nicoletti (2008), el esfuerzo educativo salesiano fue siempre más allá del ámbito estrictamente escolar, tempranamente se concentró allí, dados los escasos resultados concretos y las dificultades de las misiones volantes y a la posibilidad que las escuelas ofrecían de sobreponerse a la imagen dejada por las campañas militares (Teobaldo, 2000).

En este trabajo, abocaremos nuestro análisis a la propuesta religiosa dirigida a niños/as mapuche por una red de instituciones católicas salesianas de niveles primario, post-primario y secundario ubicadas en la zona de Junín de los Andes, al sur de la provincia del Neuquén. Este centro misionero fue fundado en 1892 debido a su ubicación en un núcleo de reducciones mapuche, a quienes dirigían su accionar. En la actualidad, la impronta salesiana que hizo de esta ciudad un enclave misionero y educativo mantiene vigencia, y asume nuevas formas, por ejemplo como destino de turismo religioso.

En este punto, es importante señalar que, actualmente, en las comunidades mapuche de Neuquén también resulta relevante la presencia de diversas iglesias evangélicas, que desde la década de 1960 tomaron contacto con esta población, procedentes de Chile (Radovich, 1983). Si bien en este artículo no ahondaremos en su accionar, es relevante mencionar su creciente influencia, que entra en “competencia” con las propuestas de la Iglesia Católica y también de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche (Briones, 1999). Aun así, la relevancia de las instituciones educativas salesianas en Patagonia resulta decisiva, pues han signado la trayectoria de sucesivas generaciones mapuche;

irradiando a través de diversificadas estrategias el modelo de articulación hasta hoy hegemónico simbolizado por la figura de Ceferino Namuncurá,⁴ muestra y medio aún vigente para la “conversión del indio por el indio”, pilar de la metodología salesiana.

En la región del Chaco, el avance de diversas iglesias presenta particularidades que es necesario plantear. Fueron grupos franciscanos quienes al mediar el siglo XIX establecieron misiones en la región (Braunstein; Miller, 1999). Ya en tiempos republicanos avanzados, y tras el “éxito” de las campañas militares sobre las regiones de Pampa y Patagonia, el ejército argentino avanzó sobre la región del Chaco, en lo que se denominó “Conquista del desierto verde” (Lois, 1999). En ambos casos el avance militar fue la estrategia desarrollada por el Estado para ampliar la frontera, tomar posesión de los territorios indígenas, y propiciar el desarrollo capitalista. Entre 1884 y 1912, las sucesivas campañas militares y las expropiaciones de tierras, se complementaron con el creciente avance de los colonos provenientes de la masiva inmigración europea que, según se auguraba, transformaría “el desierto” en un territorio nacional homogéneo y unificado. Estos procesos forzaron a los tobas/*qom* a sedentarizarse, abandonar en gran medida las prácticas de caza y recolección, e incorporarse al mercado y al trabajo asalariado rural (Ceriani Cernadas, 2008; Gordillo, 2006), y también más adelante provocaron la migración de parte significativa de la población *qom* a los centros urbanos y sus periferias.

La escolarización de los/as indígenas en establecimientos públicos comenzó a desarrollarse a fines del siglo XIX, en el marco de la creación de colonias y reducciones indígenas (Artieda; Rosso, 2005). Fue entonces que se crearon escuelas públicas para los hijos de los indígenas empleados en los ingenios azucareros (Giordano, 2004). En esos contextos, la educación para indígenas se orientaba principalmente al disciplinamiento de los/as niños/as a fin de poder posteriormente incorporarlos al sistema de trabajo (Artieda; Hecht, 2012), de modo análogo a lo que sucedió con otros sectores sociales en condiciones de desigualdad (Enriz; García Palacios; Hecht, 2017).

4 Ceferino Namuncurá (1886-1905): Nieto de Kalfukura –legendario líder que resistió la ocupación del territorio mapuche– e hijo de Manuel Namuncurá, quien luego de rendirse al Ejército Argentino puso a su hijo bajo la órbita de los salesianos. Fue presentado al Papa León XIII como resultado tangible de la acción salesiana en la Patagonia (Nicoletti, 2008) y murió con sólo 18 años. Fue nombrado venerable por la Iglesia Católica en 1972 y declarado beato en 2007.

Aunque en líneas generales el avance misional fue similar entre diversas órdenes y congregaciones en distintas regiones de la Argentina, en el Chaco se registran peculiaridades ligadas a la amplia adhesión que lograron entre la población indígena diferentes iglesias protestantes. En este sentido, algunos autores explican los sucesivos fracasos de las misiones católicas entre los *qom*, por el excesivo paternalismo y autoritarismo que sus reglamentos imponían (Martínez Sarasola, 1992). Frente a esto, el pentecostalismo logró un importante crecimiento, pues a partir de su mayor elasticidad fue apropiado por diversos grupos *qom*, y dio lugar al llamado pentecostalismo indígena. En el caso toba/*qom*, estos y otros complejos procesos fueron los que posibilitaron la creación del llamado *Evangelio*, que en 1958 obtuvo el estatuto legal para la primera Iglesia Indígena Autónoma de la Argentina, llamada Iglesia Evangélica Unida (Wright, 2008).⁵

Con los procesos migratorios y la conformación de barrios tobas en centros urbanos, y sus alrededores, –principalmente en Rosario, La Plata y Buenos Aires– las iglesias del *Evangelio* se asentaron en otras zonas. Por otro lado, los toba/*qom* del barrio de Buenos Aires establecieron nuevos contactos con la Iglesia Católica desde la creación del barrio, ya que la escuela católica a la que asistieron o asisten sus niños/as, ubicada frente al barrio, pertenece al mismo obispado que les cedió las tierras.

Específicamente, la Congregación de religiosas encargada de esta escuela fue fundada por una mujer también en Italia, en la década de 1860. Su reglamento estableció que como principal objetivo del Instituto la práctica de la caridad.⁶ Se perfiló así como tarea fundamental la asistencia a “los más necesitados”. En la década de 1910, las Hermanas arribaron a la Argentina e instalaron en la ciudad de Buenos Aires un colegio gratuito para niñas para orientarlas en una “mejor dirección” en la vida (García Palacios, 2012). En el actual edificio, recién en 1960 se creó la escuela primaria y, con los años, desapareció el régimen de internado de niñas que había comenzado previamente. Tras la

5 La creación del *Evangelio* fue analizada como producto del ingreso de iglesias anglicanas en el norte del país, el posterior asentamiento de iglesias pentecostales, los movimientos religiosos liderados por aborígenes y la labor de misioneros menonitas norteamericanos (Ceriani Cernadas, 2008; Ceriani Cernadas; Citro, 2005; Wright, 2008).

6 La caridad es una de las tres virtudes teologales sostenida por la Iglesia Católica (además de la fe y la esperanza) que caracterizarían el obrar cristiano.

conformación del barrio toba a mediados de la década de 1990, la mayoría de los niños/as comenzó a asistir a esta escuela.

El contrapunto entre los casos del accionar misional católico en Patagonia y Chaco deviene interesante porque se dieron procesos de evangelización diferentes. Por un lado, entre los tobas/*qom*, luego de los contactos con la Iglesia Católica, fueron ganando influencia diversas iglesias protestantes, que confluyeron en la conformación de un movimiento sociorreligioso indígena que fusiona “elementos tradicionales *qom*” con otros propios del pentecostalismo. Por otro lado, en el caso de Neuquén la presencia de la congregación salesiana –que se implantó desde el mismo momento de la conquista territorial– ha tenido una extensa incidencia en la población mapuche, a partir de una propuesta de tipo sincrética con la que tradujo al *mapuzugun* –lengua mapuche– nociones católicas a la vez que avaló ciertas prácticas rituales mapuche. Recién a partir de la década de 1960, las propuestas evangélicas empezaron a disputar la adhesión de esta población desde una propuesta que, hasta ahora, rechaza tanto las tradiciones mapuche como católicas. Son también las propias organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche que crecientemente se oponen a ambos tipos de propuestas religiosas. Entre los/as tobas/*qom* también es posible encontrar quienes toman distancia de las adscripciones cristianas y reivindican conocimientos ancestrales que las iglesias han estigmatizado.

Analizaremos a continuación las interpelaciones contemporáneas de estos grupos católicos, ambos fundados en Italia dirigidos a los sectores marginales, marcando puntos de continuidad con sus históricos principios y dando cuenta de cómo los/as propios/as niños/as interpretan e inciden sobre sus experiencias en el seno de estas instituciones.

La niñez y la “asistencia a los más necesitados” en colegios e internados

Las congregaciones católicas cuyas interpelaciones aquí analizamos se han caracterizado, como planteamos, por orientar sus esfuerzos a los/as niños/as indígenas y de otros sectores vulnerados, siguiendo la metodología ya implementada en Italia con niños/as de sectores marginales, como promoción

implícita o explícita de su asimilación a la “civilización”. Tal estrategia se ha apoyado en una particular definición de la infancia, a la vez que en nociones específicas sobre quiénes son los más necesitados, qué es lo que necesitan y cómo asistirlos más eficazmente, cuestiones que aquí analizaremos.

En cuanto a quiénes son y qué necesitan los/as “más necesitados” del Neuquén, el proyecto salesiano estableció tempranamente, a fines del siglo XIX, escuelas con régimen de internado (con alumnos pupilos, semi-pupilos y externos), de acuerdo a su orientación a niños/as de los sectores rurales mapuche y de campesinos pobres procedentes de Chile. Más allá de los motivos prácticos evidentes, existen razones más profundas para esta modalidad, pues, como anticipamos, la infancia era percibida como un periodo ideal para la renuncia a la “cultura autóctona” de los niños/as indígenas y su conversión al catolicismo. Así, se consideraba que la separación de los/as niños/as de su entorno familiar y cultural facilitaría la conversión, “cortando este circuito de transmisión” (Delrio, 2001, p. 135). La definición de qué es lo que los indígenas necesitan incluye no sólo la evangelización sino cierto ideal civilizatorio que promovió fuertemente la sedentarización, el trabajo agrícola y la adecuación a pautas de vida “civilizada” (Nicoletti, 2008).

En el caso de la escuela católica de provincia de Buenos Aires, cuyo pilar desde su constitución ha sido la caridad orientada “hacia los más necesitados”, no se preveía específicamente el trabajo con población indígena en sus comienzos. Los/as niños/as tobas fueron incluidos/as a partir de su migración a mediados de la década de 1990, cuando se evidenció, en articulación con el principio de caridad, una adecuación al discurso de la “tolerancia a la diversidad”, extendido en la agenda pública en ese momento, que, como veremos más adelante, también fue impregnando a las escuelas salesianas de Neuquén. Así, como explicó un docente catequista:

Vos firmás el contrato e ingresás al colegio. En el contrato está estipulado [que los/as niños/as deben tomar la Primera Comunión]. [En el caso del barrio qom] los padres optaron por otra religión, pero se les da la oportunidad de que sigan porque tienen la escuela enfrente [...] Eso un poco también tiene que ver con la caridad de la escuela y de la Iglesia, ¿viste?, no excluir. No excluir, con ellos se hace eso, tienen ese ¿cómo es que se dice?... Ese privilegio, por decirlo de alguna manera, con ellos, pero nada más.

La inclusión de los/as niños/as en el establecimiento se concibe como un acto caritativo de parte de la escuela. Se reactualiza así la vieja categoría teológica de la caridad que, a partir de la década de 1950, había sido recreada para reemplazar a la categoría de beneficencia, ya caída en desuso (Zapata, 2005). En este sentido, el accionar de la Iglesia Católica ha sido insoslayable en el disputado campo de la “asistencia” y la “cuestión social” en el país (García Palacios, 2018), presentándose como la contracara, en materia de asistencia, promoción o política social de lo que el Estado hacía o dejaba de hacer (Zapata, 2005). Esto adquirió particular relevancia en el momento de conformación del barrio *toba/qom*, a mediados de la década de 1990, en un contexto social profundamente marcado por la “crisis del estado de bienestar”, que implicó un crecimiento de la marginalidad y una fragmentación heredada del período dictatorial, en cuyo marco la intervención de la Iglesia resultaba crucial (Santillán, 2009). Según la asistente social de la escuela:

Bueno, se hizo el contacto con la curia, les regalaron los terrenos [...] la gente que vivía acá en los barrios se empezó a sentir mal, dicen ¿cómo viene gente de afuera, nosotros viviendo acá? [...] gente muy pobre había [...] Dijeron que eran evangélicos. Entonces la escuela les permitió igual venir.

La caridad practicada por esta congregación hacia “los más necesitados” trasciende la inclusión de los/as niños/as del barrio en la escuela. Desde la congregación se afirma haber distribuido y donado diversos bienes y recursos que van desde las tierras hasta albergue en la escuela para los/as primeros/as que llegaron al barrio (mientras construían las casas), donaciones de ropa, ayuda con trámites de documentaciones, y con la solicitud y distribución de planes y subsidios del Estado. Pero mientras que las tierras, desde la escuela, aparecen mayoritariamente como un “don”, para los/as habitantes del barrio representan la confluencia de diversas experiencias y acciones colectivas organizadas para demandar el cumplimiento de un derecho (Hecht, 2010).

Así como los salesianos en Neuquén tempranamente apelaron a la educación de los/as niños/as mapuche “para llegar a sus padres”, la idea de que se facilita la transmisión religiosa en la infancia también puede rastrearse en el colegio de Buenos Aires. Veamos, por ejemplo, un fragmento de la Revista de la congregación:

La acción de una maestra de Jardín de Infantes, es, en cierto sentido, de mucha más responsabilidad [...] [porque] tiene la posibilidad de una comunicación directa que en una criatura totalmente disponible como es el niño, imprime una huella que difícilmente se podrá borrar [...]

Esta visión de la niñez concuerda con la construcción hegemónica dentro de la Iglesia Católica ligada a la inocencia, la natural bondad, la pureza, la maleabilidad, y la incapacidad para mentir (García Palacios, 2006, 2012; Szulc, 1999). Diversos autores (Ariès, 1987; Gélis, 1990) han mostrado cómo los/as más jóvenes fueron el objetivo privilegiado para la asimilación de la ortodoxia por parte de los reformadores católicos, bajo la idea de una necesaria iniciación temprana en el aprendizaje de la fe, la moral y las buenas costumbres (Varela; Álvarez Uría, 1991).

Si los/as niños/as son maleables entonces quien actúa es quien los/as moldea. Tal noción de infancia resulta ajena para diversas comunidades indígenas, en las que a los/as niños/as, además de formarlos/as, se les reconoce un interesante margen de autonomía (García Palacios, 2012; Szulc, 2011b; Tassinari, 2007). Esto puede observarse, por ejemplo, respecto al ingreso y permanencia en los internados en Neuquén, decisión en la que hemos registrado cómo los/as niños/as mapuche logran realizar ciertas maniobras. Mientras algunos/as persuaden a sus familiares para poder trasladarse allí; otros/as se “escapan” de estas escuelas valiéndose de alguna salida por vacaciones. Así, hemos releído numerosos testimonios sobre cómo para muchos/as niños/as, resulta difícil de sobrellevar el estar internados/as; abundan los relatos acerca de compañeros/as que lloran por las noches y del propio padecimiento, como manifestó con lágrimas en los ojos una niña de 11 años: “extrañaba mucho a mi mamá”. En esto también inciden situaciones de discriminación que tornan a estos colegios en un ámbito hostil. En este sentido, debemos considerar los casos de quienes se “escapan”, como ocurrió por ejemplo con una niña de 13 años, quien en lugar de retornar a la comunidad, permaneció oculta en casa de una hermana en la ciudad alegando encontrarse enferma, hasta que unas semanas más tarde su madre la encontró allí al ir a hacer compras. Habiendo prácticamente perdido la condición de alumna regular por la acumulación de inasistencias, la niña logró ya no retornar al internado. Al regresar junto con su madre a la comunidad, consumada ya la “deserción”, obtuvo el aval de

su padre, quien le dijo “Che, vos sos igual que los chivitos, los dejás un ratito y ya se vienen”.

Los internados religiosos salesianos pueden clasificarse como un tipo de institución total que, a diferencia de otras, ofrece “al interno la oportunidad de vivir de acuerdo con un modelo de conducta que el personal superior patrocina y que es, según sostienen sus defensores, el que más conviene a los intereses de las mismas personas a quienes se aplica” (Goffman, 1998, p. 73). De este modo, no operan de modo meramente represivo sino que promueven un ideal, forjado a fines del siglo XIX alrededor de la formación de “un hombre educado en el marco de la moderación, el amor a Dios, la moral más pura, la sujeción de los hijos a los padres y la obediencia a la autoridad” (Teobaldo, 2000, p. 138). Es así que la reclusión se revela como productiva, no meramente represiva (Foucault, 1989). Por una parte, impone una discontinuidad con su medio habitual, y es padecida en sí misma: “Como yo nací así, libre, no me simpatizó estar encerrada todo el día” (niña mapuche, 13 años). Por otra parte, a partir de tal ruptura, el encierro se torna una vía privilegiada para la transmisión de determinadas interpelaciones identitarias: “Como estás ahí metida, en algo tenés que distraerte. Te pasan películas y te vas creyendo que eso es verdad, cómo Jesús vino a la tierra y todo eso” (joven mapuche). Sin embargo, la conceptualización como “instituciones totales” no debe cegarnos frente a los indicios de fisuras provocadas por los/as niños/as, algunas de las cuales hemos mencionado.

En el caso de la escuela de Buenos Aires, el régimen de internado de niñas que había comenzado en la década de 1940 desapareció tras ser fundada la escuela primaria en 1960. Cuando comenzaron a ingresar los/as niños/as del barrio qom, ya se trataba de una institución de jornada simple. Estos/as niños/as también negocian y tienen cierto margen de decisión acerca de su concurrencia diaria a la escuela, como relevamos frecuentemente en el trabajo de campo. Desde la institución esto suele verse como una falta de autoridad de los padres: “los padres no tienen autoridad sobre los niños. Hay unas nenas que viven literalmente frente a la escuela, y les iba bien, ¿eh? Pero de 140 días de clase, vinieron 80. Se quedan libres...” (Hermana de la orden, vicedirectora).

Estas prácticas dan cuenta de la capacidad de agencia de los/as niños/as, no sólo en sus relaciones con el personal de la institución sino sobre todo dentro de sus familias; e invitan a “resistir los efectos del análisis, fundamental pero a menudo exclusivo y obsesivo, que se ocupa de describir las instituciones

y los mecanismos de la *represión* [...] [que] tiene por inconveniente no ver las prácticas que le resultan heterogéneas y que reprime o cree reprimir” (Certaú, 1998, p. 47-48, énfasis del autor). Como planteamos en otros textos, los/as niños/as mapuche y toba/*qom* desde muy pequeños/as son incentivados por sus familias y comunidades a manejarse con un amplio margen de autonomía (García Palacios, 2014; Szulc, 2011b, 2019). Hemos registrado cómo los/as niños/as que alcanzan ya la edad escolar intervienen en la decisión de a qué escuela concurrir, si prometer lealtad a la bandera argentina o no, o simplemente si asistir o no a la escuela en el día a día, en cuáles actividades y de qué iglesias quieren participar, y sus decisiones suelen ser respetadas por las familias. En este sentido, como desarrollaremos más adelante, su capacidad de acción es notable, pero no debe llevarnos a considerarlos/as como plenamente autónomos/as, omitiendo las dispares relaciones de poder en las que sus vidas transcurren. Los diferentes contextos son clave para entender cómo la agencia social de los/as niños/as se despliega, cómo es limitada o, en algunos casos –como los que aquí trabajamos– incentivada por las familias y comunidades indígenas de acuerdo con las concepciones nativas acerca de la niñez, la persona y el cuidado.

La “educación integral”

En Argentina, al igual que en otros contextos, la Iglesia Católica se propuso desarrollar, sobre todo en los internados y colegios, una educación llamada “integral”, que no se limitaría a una formación científica de la currícula básica, sino que también incorporaría las dimensiones de la moral y el espíritu (García Palacios, 2012). Generalmente, además, incluía una “capacitación laboral” (Szulc, 2011a).

En este sentido, para los dos casos estudiados aquí encontramos propuestas escolares en las que, además de la instrucción básica y obligatoria, se incluye enseñanza religiosa. Esto es así porque las escuelas católicas forman parte de la evangelización promovida por la Iglesia.

En concordancia, la congregación salesiana se ha contrapuesto históricamente al sistema de instrucción pública, al que concibe como espacio signado por un “liberalismo ateo” (Teobaldo, 2000), por lo que en los internados

neuquinos la formación religiosa ha sido un objetivo central, instrumentado mediante diversas modalidades.

Por un lado, se imparte en espacios formativos explícitamente dedicados a ese fin, las clases de catequesis, en las que se utilizan procedimientos expositivos que apuntan a una incorporación de los contenidos a nivel intelectual: “nos enseñaba así las cosas de dios, escribíamos, leíamos el nuevo testamento” (niña, 11 años); “te enseñaban el Padre Nuestro, el Ave María, el Credo, los diez mandamientos, todo para que estemos bien informados” (joven mapuche). Resulta necesario resaltar que no se trata de cualquier “información”, sino de la requerida para incorporarse al ritual de la primera comunión y la confirmación.

Por otro lado, la interpelación en términos católicos impregna fuertemente la rutina de estos establecimientos, a través de la bendición de la mesa antes de cada comida, o del despliegue de simbología católica sincrética en los lugares destinados a la enseñanza, el trabajo y el descanso. También se requiere de los/as alumnos/as una activa participación en el ceremonial católico, lo cual promueve un compromiso con la comunidad cristiana a nivel vivencial, apelando para ello a lo musical, lo cual es señalado reiteradamente por los/as niños/as como uno de los aspectos que suscitan su adhesión.

Además, quienes asisten a estas instituciones son litúrgicamente incorporados/as a la feligresía católica puesto que, a diferencia de otras comunidades cristianas que pueden reservar los espacios sagrados para los/as adultos/as, en la Iglesia Católica los/as niños/as juegan un rol especial (García Palacios, 2019; Orsi, 2005). Por lo mismo, se espera que realicen ceremonias específicas como la primera comunión y la confirmación, las cuales –como plantea García Palacios (2006) retomando la conceptualización de Bourdieu (1985)– constituyen ritos de institución, mediante los cuales se opera una separación que institucionaliza una diferencia fundamental entre aquellos abarcados por el rito y aquellos que nunca lo serán. La inclusión operada por estos rituales se presenta como irreversible, como puede observarse por ejemplo en las tarjetas que algunos niños/as conservan como souvenir, con leyendas como la siguiente: “Nunca Jesús ha de consentir, que quien hoy lo abraza, se aparte de ti”. Sin embargo, etnográficamente hemos relevado que esta consigna es frecuentemente transgredida por adultos/as y niños/as mapuche que, al adherir posteriormente a alguna iglesia evangélica o bien a alguna organización con filosofía y liderazgo mapuche, se desafilian *de facto*.

Por su parte, el “ideario” de la escuela de provincia de Buenos Aires contempla entre otros objetivos, el formar cristianos/as comprometidos/as, realizar la síntesis entre “Fe-cultura y Vida”, y favorecer la integración de la comunidad educativa con la labor pastoral, parroquial y diocesana, promoviendo la comunión eclesial. Así, además de la simbología católica también desplegada en este espacio, los/as estudiantes participan de ciertas actividades ritualizadas en las que se vinculan con la religión católica. En principio, dos veces por semana tienen clases de catequesis que deben aprobar. No obstante, desde la escuela se concibe que en los distintos espacios se transmite “sin obligar”: “Nosotros los integramos, son de otra religión, el colegio es católico; sólo les pedimos que participen de oyentes [...] No necesitan participar rezando, no se los obliga, pero sí de oyentes porque luego tienen la libertad cuando sean más grandes...” (vice-directora); “participan de la catequesis e incluso se les pide que tengan el libro; no se les obliga a recibir el sacramento [de la eucaristía], pero sí a participar de la clase ...” (catequista).

Es importante notar que aquí la “no obligación” sólo cobra sentido frente a la obligación que los/as alumnos/as no indígenas tienen de cumplir con los sacramentos y rituales estipulados (García Palacios, 2018). De todos modos, no deja de implicar cierta “imposición”, en el sentido de que la “religión oficial” no se impone exclusivamente gracias a coerciones y enseñanzas directas, sino a disposiciones que en la práctica cotidiana se inculcan de modos más imperceptibles (Bourdieu, 1985). En una entrevista, una niña del barrio de 12 años que asiste a la escuela, sostuvo que lo que aprende en el barrio y en la escuela “es distinto [...] allá es catequesis, y acá como el *Evangelio* es otro. Ahí rezan, se arro-dillan, hacen la señal de la cruz y acá danzan, oran”. Ella dice ser *evangelio* y que en la escuela “la seño Marta siempre nos lee las palabras de Dios a la entrada y cuando nos vamos. Nos hacemos la señal de la cruz o sino un ‘Padre nuestro’”. Luego asegura: “No es obligatorio [...] pero hay que hacerlo igual, pero papá me deja. Tengo que hacer todo lo que ellos [los de la escuela] dicen” (niña, 12 años).

A su vez, en tanto aquí la formación católica forma parte de la currícula de la escuela, se entrelaza con ciertos saberes típicamente escolares: “Vos como docente incluís la religión en las distintas áreas. Dando la clase, les hablo de Jesús, de los valores... para mí es importante darles a conocer mi religión. Mi fe está por encima de todo. Transmitir, pero no obligar...” (vicedirectora). Y: “Los alumnos todo lo terminan relacionando con la religión [en referencia a una

actividad por el aniversario de la muerte de San Martín en la que se postulaban sus valores cristianos]. Tienen desde [nivel] inicial y a esta altura ya tienen todo incorporado...” (maestra de 3º grado).

Volviendo al caso neuquino, también allí relevamos que las diversas instancias de formación religiosa son formal o informalmente obligatorias para los/as alumnos/as. Por ejemplo, la exigencia –para quienes residen allí como pupilos/as– de concurrir a la misa dominical se instrumenta mediante el argumento práctico de que “no nos pueden dejar solas” y a través de la asignación asientos fijos en el recinto. Así, a modo de panóptico, se somete a los internos a “un campo de visibilidad” (Foucault, 1989, p. 208) que, al dejar en evidencia fácilmente la ausencia de alguno/a, transmite eficazmente la obligatoriedad de hecho de la actividad: “los domingos tenía que ir a misa. Había que ir, allá tenemos ya los lugares y había una hermana responsable de las chicas” (niña, 11 años).

Tanto entre la población *qom* como entre la mapuche, el trabajo etnográfico nos permitió relevar valoraciones heterogéneas respecto de esta formación religiosa. En el primer caso, algunas familias presentan sus diferencias como irreconciliables, en términos dicotómicos (“su religión” y “la nuestra”, “su cultura” y “nuestra cultura”) y otras no lo viven como una distancia que imposibilite el intercambio. Así, mientras que algunas familias “sacan” a los/as niños/as de la escuela por considerar insalvables estas diferencias, otras avalan su participación en las distintas actividades religiosas, incluidos el bautismo y la primera comunión en el caso de un niño y una niña que mostraron interés, como veremos más adelante. En el caso de los/as niños/as mapuche, algunas familias aprecian justamente la formación religiosa, apropiándose de la interpelación en términos católicos, en tanto otras consideran que se trata de un área sobredimensionada –“en la escuela del Malleo es mucha la presión con el tema de la religión”– o, más aún, de una imposición orientada a la subordinación de la población mapuche: “quieren someternos con una religión que no nos pertenece” (joven, 18 años). Para este caso –y a diferencia de la escuela de Buenos Aires– es importante tener en cuenta que como parte de la “educación integral” del proyecto civilizador de la congregación salesiana (Nicoletti, 2008), sus escuelas han incluido históricamente la capacitación en oficios, lo cual es una de las razones por las que numerosas familias mapuche continúan eligiendo estas escuelas para sus hijos/as, pues ofrecen la posibilidad de una

inserción económica alternativa al trabajo no calificado asalariado o a la mera desocupación.

De cara a la discusión que aquí nos proponemos acerca de los modos en que los/as niños/as indígenas receptionan la educación religiosa, si se apropian de lo que se les enseña y cómo lo hacen, en el caso de Neuquén el trabajo etnográfico ha revelado diversas formas en las cuales ellos/as hacen usos diversos de los espacios y tiempos destinados a tal fin, de acuerdo con sus intereses. Por una parte, hemos registrado el caso de una niña mapuche que, al promediar en el internado el período de preparación para tomar la primera comunión, decidió aprovechar la oportunidad que se le presentaba de tomarla en su comunidad rural de origen: “para hacer la comunión en Junín tenés que prepararte dos años, para recién poder tomarla. Entonces para mí fue más rápido poder tomarla acá. Me preparé en Junín y la vine a tomar acá, más rápido. Si no, me quedaba un año más todavía”. Es decir que, habiéndose apropiado del mandato de tomar la primera comunión, empleó los recursos a su alcance para acelerar su preparación. Por otra parte, hemos registrado la sugerente reconversión de estas instancias para otros fines que hacen algunos/as adolescentes, que no sólo evaden la reclusión que supone el internado, sino que lo hacen utilizando como recurso los canales institucionales. Así, en ocasiones, tomaban y refuncionalizaban el tiempo y los medios destinados a su formación católica para irse “a joder”⁷ y gozar del esparcimiento mundano, esfera de la cual la congregación explícitamente procura mantenerlos/as alejados/as. También, resulta interesante el caso de una niña mapuche de 11 años, que al entrevistarla cursaba su escolaridad en un internado católico cuando, durante una visita a su casa durante las vacaciones, encontró que su familia extensa se había tornado evangélica, y le insistían en que debía “elegir un camino, no podía seguir en dos iglesias”. Basándose en sus experiencias en ambas prácticas ella propuso, en cambio, una posible síntesis entre ellas, interpretando sus diferencias como sólo una cuestión de forma, no de contenido: “Para mí es todo lo mismo, porque en cambio acá oramos, pero allá oran también, pero no oran así la misma forma que acá hacemos. Allá veo que oran pero así parados nomás y acá todos arrodillados”.

7 Divertirse, entretenerse.

Para el caso del barrio toba/qom, también registramos diversas formas de recepcionar las propuestas de la escuela. Existen, por un lado, ciertas estrategias más o menos sutiles de los/as niños/as y jóvenes, para sustraerse de las interpelaciones católicas. Por ejemplo, una alumna de la escuela católica de 15 años de edad relató que le confundían las “dos religiones, ir a una escuela y creer en otra cosa.” Al entrevistarla también relató cómo enfrentaba esa dificultad:

Y no sé, cuando la profesora explicaba algo de un santo, yo no escuchaba. O me levantaba, así me sacaban afuera. Yo no escuchaba [...] O si no, decía: ‘profe, ¿podemos hablar de otra cosa?’ y ‘¿de qué querés hablar?’ y le cambiaba el tema a la profesora así la profesora no hablaba de eso [...].

Por un lado, lo que se pone en evidencia son algunos de los modos en que los/as niños/as hacen frente a las situaciones en las que se encuentran con contenidos de los que finalmente no se apropián. Así, los niños/as del barrio toba llevan a cabo diversas estrategias, como evidencia este otro ejemplo:

Por ahí me burlaba con mis compañeros, pero siempre delante de ellos [...] mantenía ese respeto, ¿viste? [...] Solamente cuando [...] me decían Jesús o Dios les creía y pensaba está bien, pero ya cuando me hablan de las vírgenes, de los santos, yo no.... Entraba por acá [señala un oído] y salía por el otro lado (joven, 17 años).

Por otro lado, también registramos cómo dos hermanos/as, una niña y un niño, decidieron tomar la primera comunión junto con sus compañeros/as de la escuela, decisión que su familia apoyó aun cuando ellos/as mismos/as forman parte de una iglesia del *Evangelio*. Incluso en estos casos es posible hallar un rol activo por parte por parte de los/as niños/as, que hacen uso de lo aprendido de acuerdo con sus propios posicionamientos, como podemos observar en el siguiente fragmento de entrevista con un niño de 13 años:

Mariana: ¿Te parece parecido lo que enseñan ahí de catequesis y eso y lo que enseñan acá en el barrio? ¿O es distinto, qué te parece?

Javier: Para mí es distinto porque... ahí ellos como que tienen otros santos... como San Francisco, todo eso. Sí, a mí a veces no me gusta... porque te dan una tarjetita

[una estampita] y vos tenés que rezar y eso no me gusta porque como que ya estás adorando a ese santo [...] ahí ya son muchas estatuas.

Mariana: Y vos, cuando tomaste la comunión, ¿no sentiste como que formabas parte de “ellos”? Porque decís “ellos tienen”...

Javier: A la vez sí...

Mariana: ¿A la vez sí?

Javier: Yo, a veces, quería hacer acá [en el barrio]... pero no me animé [...] Y no fui más hasta ahora. Porque yo ya estaba bautizado allá [en la católica] y otro bautismo no... porque no... No sentía hacer dos veces eso. Porque como recibí una vez y vas a recibir otra vez. Y... me quedé ahí nomás...

Los materiales etnográficos presentados para ambos contextos empíricos evidencian la relevancia de atender a qué hacen los/as niños/as con los contenidos que se les procura transmitir, para lo cual, como desarrollaremos más adelante, resulta sugerente el concepto de apropiación, –que tiene antecedentes en psicología (Rogoff, 1997; Wertsch, 1998)– y que fue incorporado al campo de la antropología y educación como contrapeso al concepto de socialización (Roc-kwell, 1997, 2011), para dar cuenta de los modos en los cuales los/as niños/as se involucran activamente en el conjunto de relaciones y prácticas cotidianas (escolares, familiares u otras) y que condicionan el sentido de sus apropiaciones. Al mismo tiempo, permiten advertir que “la capacidad de agencia puede ser encontrada no sólo en actos de resistencia a las normas sino también en las múltiples formas en que esas normas son incorporadas” (Mahmood, 2019, p. 131, nuestra traducción).

Interpelaciones identitarias: la “cultura indígena” y los niños/as como “católicos” o “no católicos”

En este último apartado nos detendremos a analizar si y cómo estas propuestas católicas incorporan la pertenencia indígena en sus interpelaciones hacia los/as niños/as mapuche y *qom*, qué sentidos promueven sobre ella y si la articulan en la construcción de un “nosotros” católico.

En el caso de la provincia del Neuquén, la definición identitaria que promueve la Iglesia Católica articula explícitamente la pertenencia mapuche

a través de una propuesta sincrética.⁸ Principalmente, lo hace recurriendo a la imagen de Ceferino Namuncurá, como ya planteamos, en tanto arquetipo de articulación coherente y a-conflictiva. Así, en tanto *mapuche*, la imagen de Ceferino ha operado históricamente como medio para la creación de un “nosotros” inclusivo, al cual toda persona mapuche podría adscribir sin renegar de tal pertenencia, pero poniéndola al servicio de los ideales cristianos. Esta interpelación en la que se combinan las pertenencias mapuche y católica se continúa transmitiendo actualmente a los/as niños/as mapuche a través de la profusa utilización de nociones cristianas inculturadas mediante su traducción al *mapuzugun* y de reinterpretaciones de prácticas rituales mapuche en clave católica. A estas traducciones y apropiaciones de la religiosidad mapuche por parte de la Iglesia Católica se oponen, sin embargo, diversas organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche.⁹

De este modo, la congregación salesiana se presenta públicamente en la Patagonia no sólo como tolerante de las tradiciones mapuche sino, más aún, como artífice de su vigencia. Por ejemplo, el instituto Ceferino Namuncurá se promociona como “una escuela que mantiene viva la Cultura Mapuche” (Una escuela..., 2007). En el conjunto de escuelas religiosas aquí abordadas se dictan clases de idioma y cultura mapuche –incluso muchos años antes de que esto se incorporara en las escuelas públicas ubicadas en las comunidades rurales (Szulc, 2011b)– en las que lo mapuche pasa por el tamiz de la “lógica escolar” y es crecientemente incorporado a la cotidianeidad institucional.¹⁰

8 Sin pretender aquí zanjar la discusión en torno al debatido concepto de sincretismo, haremos uso de él concibiéndolo no como una espontánea “fusión” de creencias y prácticas religiosas procedentes de tradiciones previamente puras, sino como un proceso conflictivo que, imbricado en las relaciones de poder y desigualdad, dista mucho de ser inocente, coherente o acabado.

9 En cuanto a la traducción al mapuzugun de la noción monoteísta de “Dios” como “ngenechen”, sostienen que constituye una noción ajena a la cosmovisión mapuche, coincidiendo con investigaciones históricas que señalan que se trata de una idea inculturada por misioneros jesuitas en tiempos coloniales, que retomaron posteriormente los salesianos (Nicoletti, 2008). Respecto de lo segundo –al igual que al revitalizar el katan kawiiñ y lakutún– las organizaciones han desarrollado un amplio esfuerzo para desestimar la denominación de “rogativa” y la “contaminación” con simbología cristiana, interpelando en cambio a los niños/as desde una concepción contestataria de lo que supone ser mapuche (Szulc, 2018).

10 En una de estas escuelas, por ejemplo, en el año 2018 permitieron que algunos/as niños/as mapuche prometieran lealtad a la bandera mapuche, en lugar de a la bandera argentina.

En este punto encontramos grandes diferencias con el caso *toba/qom*. Si bien existen proyectos escolares católicos en los que se promueven, aun conflictivamente, contenidos culturales *qom* –por mencionar uno: una escuela franciscana intercultural en Chaco–, en Buenos Aires, como anticipamos, es recién con el arribo de las familias al barrio que la congregación de religiosas se vincula con una comunidad indígena. La incorporación en la escuela de los/as niños/as del barrio supuso en algunos casos el trabajo con vocabulario en *qom* o la participación de las familias en algunas conmemoraciones, como el 12 de octubre, entre otras actividades, pero no comportó ninguna modificación o reflexión más sistemática acerca de la modalidad educativa. Al respecto, señala Borton (2011, p. 90), la institución se atribuía la función de patronato respecto de la otredad, lo cual “permitiría [...] la recuperación de una identidad toba que era percibida como desdibujada al momento del contacto y [...] permitiría la reconducción de los niños tobas hacia una ‘vida moral’”. En este punto, cabe mencionar que muchos agentes escolares parecían concebir que los/as niños/as y sus familias no eran tan “auténticamente tobas” pues habían vivido en asentamientos marginales en Buenos Aires y ahora vivían frente al edificio escolar. En la escuela aparecía la extendida representación de que, en Buenos Aires, los/as tobas están “fuera de lugar”: el/la “toba auténtico/a” sería aquel/la que vivía en el pasado y el que actualmente vive en el Chaco, por lo que el/la que habita en Buenos Aires estaría, cuanto menos, en un territorio “ajeno”.

En tanto el modelo de autenticidad refiere al “indígena rural”, “hablante de la lengua indígena” y con las “creencias de sus ancestros”, los/as niños/as del barrio parecen ser “menos indígenas”, pues no viven sus vidas en el campo y la mayoría habla español como primera lengua:

Un día, al llegar a la escuela veo que una niña de 10 años está yendo y viniendo del patio en busca de algo con unos papeles. Al rato, vuelve con un hombre mayor del barrio, a quien había mandado a llamar porque en la escuela la vicedirectora le había pedido a ella que traduzca unas palabras del toba al castellano. Como apesadumbrada, me dice “yo le dije que no sabía”

Este es sólo un ejemplo de las interpelaciones que los/as niños/as reciben cotidianamente en la escuela.

En muchos casos, las imágenes con las que son interpelados/as son recuperadas por los propios sujetos. Así, por ejemplo, la articulación hegemónica entre el ser católico, neuquino, argentino y despolitizadamente mapuche promovida por la congregación salesiana y el gobierno provincial neuquino, es en muchos casos asumida como propia por la población mapuche. Sin embargo, el testimonio de un hombre de alrededor de 40 años de edad, alumno interno durante su niñez, nos advierte sobre el carácter no mecánico de la recepción de tal interpelación –“Yo no sé si será como ellos cuentan esa historia de Ceferino ¡Cómo machacaban con eso de que ‘él era uno de ustedes!’”–; poniendo de manifiesto “la actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética” de los “lectores” del mensaje en cuestión, “que conservan su actitud de reserva en privado y sin que lo sepan los ‘maestros’” (de Certeau, 1998, p. 185). A su vez, los sujetos hacen “uso”, se “valen de”, el “orden imperante” en “un campo que los regula en un primer nivel [...], pero introducen una forma de sacar provecho de éste que obedece a otras reglas” (de Certeau, 1998, p. 36). De este modo, como la “inculturación” promovida por los salesianos implicó que se permita ocasionalmente a los/as niños/as internos asistir a la ceremonia del *Gejipun*¹¹ en compañía de algún miembro del personal, esto solía y suele ser solicitado como medio para compartir unos días con sus familiares: “Así que fui a ver al cura y le dije “mire, eh, yo, eh, mi mamá quiere que nosotros estemos en el *Gejipun* [...] Y yo... en realidad yo no sé si iría para el *Gejipun*, yo, yo hacía todo eso para que me llevaran un rato a mi casa” (integrante organización mapuche). Registramos además, cómo algunos/as niños/as mapuche cuestionan abiertamente la propuesta sincrética salesiana, como por ejemplo un niño de 10 años que definió como criterio para ser mapuche “no ser religioso, por ejemplo de hablar de dios, todo eso”, a lo cual contrapuso “hablar así entre los mapuche como saben,¹² *mapuzugun*”.

Tampoco los/as niños/as del barrio *qom* permanecen pasivos frente a las interpelaciones acerca de qué es lo indígena para la escuela; tal como hemos analizado en otro artículo (Hecht; García Palacios, 2010, p. 988),

11 Ceremonia comunitaria mapuche anual conducida por determinado linaje.

12 En las comunidades mapuche hemos registrado la utilización del verbo “saber” para indicar que se hace algo habitualmente.

participan activamente en estas disputas de sentidos, como comentó un joven de 15 años:

Había unos chicos [de la escuela] que tenían que dar tobas [como lección escolar], y ahí, “el que tuviera alguna duda que levante la mano” dijeron y los otros empezaron a explicar, y entonces yo levanté la mano: “¿Por qué vivían?” [hace referencia a que sus compañeros hablan usando el tiempo pasado] y les empecé a explicar... “Porque siguen viviendo de la misma forma” y eran cosas de las que yo no estaba de acuerdo cuando hablaban los pibes.

En la escuela las interpelaciones sobre “su etnicidad” suelen ser percibidas como un señalamiento estigmatizante de “su otredad”. A su vez, es por ser “portadores de etnicidad” que se les ha permitido ser incluidos en el establecimiento, aun siendo “no católicos”: “a los únicos chicos que dejamos entrar que no sean católicos son los tobas” (vicedirector). Así, pese a que son llamados a participar de las actividades religiosas, aquí no parece construirse en el campo religioso un “nosotros” católico inclusivo, a diferencia del caso salesiano.

Por su parte, para las familias del barrio toba, y a pesar de las tensiones y diferencias que hay entre las distintas iglesias del *Evangelio*, el catolicismo se constituye en un divisor de aguas “entendido según los *evangelio* como condición amoral y errada” (Ceriani Cernadas, 2008, p. 266).

Así, mientras en la Patagonia la congregación salesiana continúa presentándose a sí misma como artífice de la vigencia de las tradiciones mapuche, en Buenos Aires la congregación aquí abordada no ha elaborado una propuesta que articule la pertenencia toba con la católica, sino que ese tipo de iniciativa ha caracterizado más bien al *Evangelio*, que, en contraposición del catolicismo, en Chaco y Buenos Aires se presenta a sí mismo para los/as *evangelio* como el vehículo por el cual se pudo dar continuidad a ciertos contenidos *qom*. Tal como ha señalado Wright (2008, p. 161), los/as tobas parecen recordar el contacto con la Iglesia Católica como una acción diseñada por el Estado para “civilizar y domesticar la cultura aborígen”, lo cual condicionó la posterior visión del pentecostalismo como “liberador”, pero, en muchos casos, al costo de la estigmatización de sus prácticas ancestrales, que sí son reivindicadas por quienes se oponen a los contenidos cristianos.

Palabras de cierre: Reflexiones sobre agencia y apropiación

A lo largo del artículo intentamos reconstruir las complejas tramas identitarias que se entretejen en los encuentros entre estos/as diferentes niños/as y congregaciones religiosas, en dispares contextos. Del análisis comparativo desplegado surgen algunas reflexiones finales que aquí presentaremos. Hemos analizado las diversas facetas implicadas en los mensajes identitarios dirigidos a los/as niños/as indígenas –mapuche y *qom*– por la Iglesia Católica, específicamente por la congregación salesiana en Neuquén y la orden de religiosas en Buenos Aires, entre las que registramos coincidencias y diferencias.

Por un lado, ambos grupos religiosos han encauzado gran parte de sus esfuerzos evangelizadores hacia los/as niños/as, siguiendo la metodología que ya habían implementado en Italia con niños/as de sectores marginales. A su vez, en ambos casos se orientan a evangelizar a estos pueblos, a través de la educación de niños/as, considerados como más maleables que los/as adultos/as.

Por otro lado, una diferencia sobresaliente reside en que, mientras los salesianos, guiados por el sueño de Don Bosco, fueron en busca de las poblaciones indígenas de la Patagonia, y elaboraron específicamente una estrategia y contenidos para evangelizarlas, apelando a cierto sincretismo con la cultura y religiosidad mapuche, en el caso de la orden de la escuela de Buenos Aires, el colegio preexiste al barrio toba/*qom*, con cuya población se encontraron tardíamente y los admitieron en su institución en gran medida por caridad. Además, mientras que las escuelas salesianas les presentan una propuesta abiertamente sincrética, en la que sin embargo el componente mapuche queda subordinado a la adscripción al catolicismo, en el caso de la provincia de Buenos Aires, por presentarse abiertamente como *evangelio*, y por haber comenzado el contacto entre esta congregación y la comunidad *qom* en tiempos de “respeto a la diversidad”, se define a los/as niños/as como “no católicos”, a quienes se recibe en la escuela, “sin obligarlos” a realizar las prácticas religiosas, al menos no explícitamente.

Asimismo, nuestro análisis ha evidenciado el rol activo de las poblaciones indígenas en estos procesos de evangelización, al haber en ciertos casos generado nuevas iglesias –como el *Evangelio*–, en otros casos rechazado ciertas propuestas o bien habérselas apropiado entusiastamente, como evidenció también el trabajo comparativo entre los casos *qom* y *mbya guaraní* realizado por

Enriz, García Palacios y Hecht (2017), mientras en muchas otras ocasiones el encuentro con estas propuestas católicas ha impulsado y fortalecido por oposición la recuperación de prácticas culturales propias (Szulc, 2018). Esta activa participación de los/as indígenas no es un fenómeno reciente. Como ha señalado de Certeau (1998, p. 38),

a menudo estos indios utilizaban las leyes, las prácticas o las representaciones que les eran impuestas por la fuerza o por la seducción con fines diversos a los buscados por los conquistadores; hacían algo diferente con ellas; las subvertían desde dentro; no al rechazarlas o al transformarlas (eso también acontecía), sino mediante cien maneras de emplearlas al servicio de reglas, costumbres o convicciones ajenas a la colonización de la que no podían huir.

En los casos que aquí hemos analizado, por un lado, las diferencias en las apropiaciones y resistencias se relacionan también con las particularidades de las propuestas. Así, como anticipamos, sólo en el caso de los salesianos en Neuquén encontramos el énfasis en la formación en oficios, lo que hace que en cierta medida, perdure la adhesión de parte de la población mapuche a sus escuelas. Por otro lado, el trabajo que aquí presentamos contribuye a comprender cómo participan los/as niños/as qom/toba y mapuche en estas tensas y dispares relaciones interétnicas.

A modo de cierre entonces, enfatizamos aquí aquellos intersticios generados o utilizados por los/as niños/as que ponen en cuestión el supuesto carácter monolítico y la linealidad de la recepción de las interpelaciones de las diversas iglesias. Al respecto, fuimos señalando con relación a ambas propuestas el modo en que ellos/as se apropian, reformulan o refuncionalizan las interpelaciones recibidas, a través de sus prácticas y representaciones. Al pensar en la apropiación de elementos culturales, la entendemos como un proceso que implica una selección, reelaboración y producción individual y colectiva de los recursos culturales, que posibilita la comprensión de una acción recíproca entre sujetos –individuales o colectivos– y diversas instituciones o grupos sociales (Rockwell, 1997). En este sentido, a lo largo de este artículo evidenciamos cómo estos niños, niñas y adolescentes, se han estado apropiando de “espacios, tiempos, palabras y saberes en las escuelas” (Rockwell, 2011, p. 33) en función de sus propios intereses, a través de prácticas de resistencia o de

subversión que “no son acciones auto-condenadoras [...] que impidan su apropiación de los saberes escolares” (Rockwell, 2011, p. 49).

A su vez, la apropiación de un elemento cultural puede distinguirse de su dominio, ya que, siguiendo a Wertsch (1998), mientras que el segundo refiere a saber cómo utilizar esa herramienta cultural, la primera implica hacerla propia. Mediante la etnografía en ambos contextos, hemos podido registrar que muchas veces los/as niños/as “saben”, “dominan”, los contenidos que les ofrece la escuela –por ejemplo los que deben aprobar en las clases de catequesis–, pero no siempre se apropian de ellos. Esto revela que no necesariamente aquello que han logrado dominar es algo con lo que se identifican o estén dispuestos/as a hacerlo propio (Wertsch, 1998).

El trabajo aquí desplegado permite también una reflexión en torno al concepto de agencia infantil. Como hace tiempo venimos planteando, se trata de un interesante recurso que nos invita a poner atención a lo que niños/as dicen, sienten, piensan y hacen en los contextos en que habitan. Tal como sostienen también Nunes y Carvalho (2010), para reconocerlos/as como activos/as agentes sociales, la investigación antropológica no debería sólo dar lugar a sus “voces”, sino a su vez tener en cuenta los efectos de sus prácticas en su entorno social. Así, en este trabajo comparativo hemos podido analizar cómo los/as niños/as introducen fisuras en las propuestas educativas católicas manipulando los plazos previstos institucionalmente para tomar la primera comunión, ensamblando interpelaciones que se les presentan como incompatibles, adhiriendo pero manteniendo a la vez una distancia, desoyendo intencionalmente aquellos mensajes que contradicen sus creencias, escapándose de los internados o haciendo uso del tiempo y logística institucional para actividades de ocio “mundanas”.

Sin caer en interpretaciones románticas de la resistencia estudiantil según las cuales “los maestros son villanos y los estudiantes antihéroes” (McLaren, 1984, p. 231), consideramos de relevancia advertir cómo actúan desde lo que de Certeau (1979, p. 9) caracterizó como la “posición del débil”, en tanto sacan “partido de las cartas ajenas en el instante decisivo, uniendo elementos heterogéneos cuya combinación asume la forma, no de un discurso previo, sino de un “golpe”, de una acción”.

Sin embargo, nos parece importante insistir una vez más en la necesidad de resistir la tentación de “sobrestimar el poder social de los niños y niñas” (Szulc, 2019, p. 61) y de aislarlos conceptual o metodológicamente de sus

entornos socioculturales (Cohn, 2005; García Palacios; Horn; Castorina, 2015; Pires, 2007; Szulc, 2004, 2015), “pues los niños y niñas comparten sus mundos con diferentes adultos, aunque no en condiciones de igualdad” (Szulc, 2019, p. 61). El análisis comparativo de las interpelaciones identitarias propuestas por diferentes grupos católicos a niños/as mapuche y *qom* puede así también nutrir debates conceptuales relevantes para la antropología de las infancias, al evidenciar la importancia de contextualizar la “agencia infantil” y sus modos de apropiación de lo que se les transmite, situándolos/as sociohistórica y culturalmente, en el marco de relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y de género.

Referencias

- ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista AntHropologicas*, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- ARIÈS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- ARTIEDA, T.; HECHT, A. C. El tratamiento de lo indígena en los estudios de Historia de la Educación en la Argentina: diálogos con la Antropología. In: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 17., 2012, Tucumán. *Anales [...]*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2012. p. 1-12.
- ARTIEDA, T.; ROSSO, L. Propuestas educativas para aborígenes del norte argentino en las fases del proceso de proletarianización. 1884-1922. In: ASCOLANI, A. (comp.). *El sistema educativo en Argentina: nuevas perspectivas históricas*. Rosario: Laborde Editor, 2005. p. 70-87.
- ASAD, T. The construction of religion as an anthropological category. In: ASAD, T. *Genealogies of religion*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. p. 27-54.
- ASTUTI, R. Les gens ressemblent-ils aux poulets? Penser la frontière homme-animal à Madagascar. *Terrain*, [s. l.], n. 34, p. 89-106, 2000.
- BORTON, L. Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad. In: NOVARO, G. (coord.). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 85-103.
- BOURDIEU, P. *Qué significa hablar*. Madrid: Akal, 1985.

BOURDIEU, P. Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones*, [s. l.], v. 27, n. 108, p. 29-83, 2006.

BRAUNSTEIN, J.; MILLER, E. Ethnohistorical introduction. In: MILLER, E. (ed.). *Peoples of the Gran Chaco: Native Peoples of the Americas*. West Port: Bergin & Garvey, 1999. p. 1-22.

BRIONES, C. *Weaving “the Mapuche People”: the cultural politics of organizations with Indigenous philosophy and leadership*. 1999. Dissertation (PhD) – University of Texas at Austin, Austin, 1999.

BRIONES, C.; LANATA, J. L. Living on the edge (still). In: BRIONES, C.; LANATA, J. L. (ed.). *Contemporary perspectives on the native peoples of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego: living on the edge*. Connecticut: Bergin and Garvey’s Co, 2002. p. 1-16.

CAMPIGOTTO, M. Mondes d’enfants. Ethnographie des “premières communions” à la paroisse Natività di Maria Vergine. *AnthropoChildren*, [s. l.], n. 2, p. 1-21, 2012. Disponible en: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1478>. Acceso: 28 mar. 2020.

CAROZZI, M. J.; CERIANI CERNADAS, C. (coord.). *Ciencias sociales y religión en América Latina: perspectivas en debate*. Buenos Aires: Biblos, 2007.

CERIANI CERNADAS, C. *Nuestros hermanos lamanitas: indios y fronteras de la imaginación mormona*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

CERIANI CERNADAS, C.; CITRO, S. El movimiento del evangelio entre los tobas del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. In: GUERRERO JIMÉNEZ, B. (ed.). *De indio a hermano: pentecostalismo indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Campvs, 2005. p. 111-170.

CODONHO, C. G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono (Amapá, Brasil)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

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

CSORDAS, T. J. Growing up charismatic: morality and spirituality among children in a religious community. *Ethos*, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 414-440, 2009.

DE CERTEAU, M. Pratiques quotidiennes. In: POUJOL, G.; LABOURIE, R. (dir.). *Les cultures populaires*. Toulouse: Privat, 1979. p. 23-30. ["Prácticas cotidianas", traducción de Laura López, revisión de Gilberto Jiménez Montiel. Mimeografiado.]

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*: I. Artes de hacer. México: Luce Giard: Universidad Iberoamericana, 1998.

DELRIO, W. Confinamiento, deportación y bautismos: misiones salesianas y grupos originarios en la costa del Río Negro (1883-1890). *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 13, p. 131-155, 2001.

DULLO, E. Comparação: implícita, explícita e valor. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 220-235, 2019.

ENRIZ, N. *Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones*. München: Lincom, 2011.

ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C. Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 83, p. 187-212, 2017.

UNA ESCUELA que mantiene viva la cultura mapuche. In: OBRA de Don Bosco. [S. l.: s. n.], 2007. Disponible en: <http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/nota.asp?IdNota=137&IdSeccion=58>. Acceso: 2 jul. 2007.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Las teorías de la religión primitiva*. Madrid: Siglo XXI, 1991.

FALCÃO, R. C. Playing at possession. How do children come to grips with spirit possession. *Childhood's Today*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-15, 2014.

FOUCAULT, M. *Vigilary castigar*: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.

GARCÍA PALACIOS, M. *La catequesis como experiencia formativa*: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica. 2006. Tesis (Licenciatura en Ciencias Antropológicas) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

GARCÍA PALACIOS, M. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. 2012. Tesis (Doctorado en Antropología Social) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

GARCÍA PALACIOS, M. Going to the churches of the *Evangelio*: children's perspectives on religion in an indigenous urban setting in Buenos Aires. *Childhood's Today*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-25, 2014.

GARCÍA PALACIOS, M. La escuela (católica) cotidiana. Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 61-79, 2018.

GARCÍA PALACIOS, M. La educación religiosa en disputa: niños, niñas y jóvenes toba/qom entre las iglesias del Evangelio y la Escuela Católica. *Education Comparée*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 151-171, 2019.

GARCÍA PALACIOS, M. *et al.* Religión y niñez. Una revisión de las investigaciones en antropología. *Revista Sociedad y Religión*, [s. l.], v. 26, n. 45, p. 170-183, 2016.

GARCÍA PALACIOS, M. *et al.* Educación, niñez y religión. Una revisión en busca de coordenadas para su estudio. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 181-195, 2018.

GARCÍA PALACIOS, M.; HORN, A.; CASTORINA, J. A. Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 211-239, 2015.

GEERTZ, C. La religión como sistema cultural. In: GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 87-117.

GÉLIS, J. La individualización del niño. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. (ed.). *Historia de la vida privada: del Renacimiento a la Ilustración: vol. III*. Madrid: Taurus, 1990. p. 311-329.

GIORDANO, M. Itinerario de imágenes del indígena chaqueño: del Territorio Indio del Norte al Territorio Nacional y Provincia del Chaco. *Anuario de Estudios Americanos*, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 517-550, 2004.

GOFFMAN, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

GORDILLO, G. *En el Gran Chaco: antropología e historias*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

GOTTLIEB, A. Do infants have religion?. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 100, n. 1, p. 122-135, 1998.

GOTTLIEB, A. *The afterlife is where we come from: the culture of infancy in West Africa*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

GUERRERO JIMENEZ, B. (comp.). *De indio a hermano: pentecostalismo indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Campvs, 2005.

HALL, K. There's a time to act English and a Time to Act Indian: the politics of identity among British-Sikh teenagers. In: STEPHENS, S. (ed.). *Children and the politics of culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 243-264.

HALL, K. "You can't be religious and be westernized". In: HALL, K. *Lives in translation: Sikh youth as British citizens*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002. p. 148-169.

HECHT, A. C. "Todavía no se hallaron hablar en idioma": procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. München: LINCOM EUROPA, 2010.

HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M. Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 981-993, 2010.

LEAVY, P.; SZULC, A.; ANZELIN, I. Niñez indígena y desnutrición: análisis antropológico y comparativo de programas alimentarios en Argentina y Colombia. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, [s. l.], n. 48, p. 39-54, 2018.

LEITÃO SOUZA, A. "Tia, o que é religião?": religião, corpo e negociação entre crianças na cidade mais evangélica do país. *Debates do NER*, Porto Alegre, v. 19, n. 33, p. 101-136, 2018.

LOIS, C. La invención del desierto chaqueño: una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado Nación Argentino. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, [s. l.], año 3, n. 38, p. 1-17, 1999.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MAHMOOD, S. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 121-158, 2019.

MALINOWSKI, B. *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Planeta De Agostini, 1994.

MALLIMACI, F. Diversidad católica en una sociedad globalizada y excluyente. Una mirada al fin del milenio desde Argentina. *Sociedad y Religión*, [s. l.], n. 14/15, p. 71-94, 1996.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé, 1992.

McLAREN, P. *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI, 1984.

MONTERO, P. (org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, 2006.

NICOLETTI, M. A. *Indígenas y misioneros en la Patagonia*. Buenos Aires: Continente, 2008.

NUNES, A.; CARVALHO, M. R. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. *Revista BIB/ANPOCS*, São Paulo, n. 68, p. 77-97, 2010.

OLIVEIRA, M. S. de. Nhanhembo'e: infancia, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 75-89, 2005.

ORSI, R. *Between Heaven and Earth: the religious worlds people make and the scholars who study them*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

PADAWER, A. *et al.* Alfabetización y evangelización: Intervenciones educativas hacia los qom en el marco de congregaciones religiosas. In: NOVARO, G. *et al.* (coord.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2017. p. 187-216.

PALMER, S.; HARDMAN, C. *Children in new religions*. New Jersey: Rutgers University Press, 1999.

PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 821-840, 2017.

PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PRIORE, M. del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, M. del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 10-27.

RADOVICH, J. C. El pentecostalismo entre los mapuche del Neuquén. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, Buenos Aires, v. 15, n.s., p. 121-132, 1983.

RIDGELY BALES, S. *When I was a child: children's interpretations of first communion*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2005.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, A. (ed.). *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-28.

ROCKWELL, E. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?. In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (coord.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 27-51.

ROGOFF, B. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, E. (ed.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 111-128.

SANTILLÁN, L. Prácticas cotidianas e intersecciones entre la Iglesia Católica y grupos familiares en asentamientos populares del Gran Buenos Aires. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 111-132, 2009.

SEGATO, R. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SZULC, A. Niños: los otros "otros". In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3., 1999, Posadas. *Anales electrónicos* [...]. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 1999.

SZULC, A. La antropología frente a los niños: de la omisión a las culturas infantiles. In: CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 7., 2004, Córdoba. *Anales electrónicos* [...]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2004.

SZULC, A. "Mi peñi Ceferino". Disputas identitarias en clave religiosa en torno a niños mapuche del Neuquén. *Revista TEFROS*, [s. l.], v. 9, p. 1-27, 2011a.

SZULC, A. "Esas no son cosas de chicos". Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina". In: POVEDA, D.; FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I. (coord.). *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: Editorial La Catarata, 2011b. p. 77-107.

SZULC, A. *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

SZULC, A. Niñez mapuche, revitalización ritual y procesos de etnogénesis. *Avá: Revista de Antropología*, Posadas, n. 32, p. 81-107, 2018.

SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa: Archivo para las Ciencias del Hombre*, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-64, 2019.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TEOBALDO, M. *Sobre maestros y escuelas: una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957*. Rosario: Arcasur, 2000.

TOREN, C. *Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji*. London: London School of Economics, 1990.

TOREN, C. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, [s. l.], v. 10, p. 709-727, 2003.

VARELA, J.; ÁLVAREZ URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VILAÇA, A.; WRIGHT, R. (ed.). *Native Christians: modes and effects of Christianity among indigenous peoples of the Americas*. Farnham: Ashgate Publishing, 2009.

WERTSCH, J. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1998.

WILLIS, P.; TRONDMAN, M. Manifesto for ethnography. *Ethnography*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-16, 2000.

WRIGHT, P. *Ser en el sueño: crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

ZAPATA, L. *La mano que acaricia la pobreza: etnografía del voluntariado católico*. Buenos Aires: Antropofagia, 2005.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina

Children's agency located. An analysis from the experiences of girls and boys working in contexts of social inequality in Argentina

Laura Frasco Zuker^{I, II}

<https://orcid.org/0000-0002-8328-7267>

laurefz@gmail.com

Rocío Fatyass^{III, IV}

<https://orcid.org/0000-0003-1879-5828>

rociofatyass@gmail.com

Valeria Llobet^{I, II}

<https://orcid.org/0000-0003-0673-8260>

valeria.s.llobet@gmail.com

^I Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Buenos Aires, Argentina

^{II} Universidad Nacional de San Martín – San Martín, Buenos Aires, Argentina

^{III} Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Villa María, Córdoba, Argentina

^{IV} Universidad Nacional de Villa María – Villa María, Córdoba, Argentina

Resumen

El trabajo realizado por niñas y niños es uno de los fenómenos que articulan preocupaciones sobre las infancias en América Latina y su análisis ha dado lugar a fructíferos debates que exceden las perspectivas abolicionistas y regulacionistas. El objetivo de este artículo es contribuir a este campo de estudios con nuevas preguntas y matices a partir del análisis comparativo de experiencias de investigación con niñas y niños que venden, piden y cuidan en contextos de desigualdad en Argentina. Sostenemos que aún en condiciones de subalternidad se despliegan formas de agencia infantil que es preciso analizar de manera situada.

Palabras clave: infancia; agencia; trabajo infantil; cuidado.

Abstract

The work done by girls and boys is one of the phenomena that articulate concerns about childhood in Latin America and its analysis has given rise to fruitful debates that exceed abolitionist and regulatory perspectives. The objective of this article is to contribute to this field of studies with new questions and nuances from the comparative analysis of research experiences with girls and boys who sell, ask and care in contexts of inequality in Argentina. We maintain that even under conditions of subalternity, forms of child agency are deployed, which requires precise analysis.

Keywords: childhood; agency; child labour; care.

Introducción

El trabajo realizado por niñas y niños es uno de los fenómenos que articulan preocupaciones sobre las infancias en América Latina (Llobet, 2012) y ha dado lugar a fructíferos debates tales como la relación entre el trabajo infantil y la protección de derechos, las formas en que la desigualdad afecta a los hogares y hasta qué punto el trabajo infantil es sólo una estrategia de sobrevivencia.

Los estudios socioantropológicos han mostrado cómo los sentidos y efectos del trabajo infantil resultan indisociables del contexto en el que ocurren, de la consideración de la heterogeneidad de las infancias en términos de diversidad cultural y de los condicionantes institucionales que impiden y/o dificultan su erradicación.

La propia definición de trabajo infantil provoca posiciones encontradas en el campo académico y en el espacio social general, así como “actitudes” (Novick; Campos, 2007) frente a este fenómeno que suelen girar entre perspectivas abolicionistas y regulacionistas. Si bien dichos enfoques aportan discusiones centrales, muchas veces operan como obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1987) que impiden aprehender la complejidad de la temática. Sea por su condena moral o bien porque romantizan el aporte social y económico de niñas y niños, estos enfoques invisibilizan las lógicas de conflicto y de poder de las cuales ellas y ellos son partícipes.

Ahora bien, la producción académica sobre el tema abarca un amplio conjunto de temáticas que dan cuenta de las múltiples dimensiones que compromete el objeto de estudio (Macri; Uhart, 2012). En línea con ello, el objetivo de este artículo es contribuir con nuevas preguntas y matices analíticos a un campo de debates sobre infancias, trabajo y desigualdad, enfocando esta preocupación desde las propias experiencias infantiles y desde la capacidad de agencia de niñas y niños incluso en condiciones de subalternidad. Dicho recorte se fundamenta en que las vivencias de niñas y niños aportan pistas que deben ser tenidas en cuenta para reponer el carácter complejo del trabajo infantil. A partir de datos obtenidos en nuestros trabajos de campo sobre infancias, trabajo y cuidado, buscamos interpelar algunos supuestos sobre el trabajo de niñas y niños de clases populares.

Por lo tanto, recuperamos estudios del campo de la infancia en pos de problematizar estas prácticas desde procesos de investigación en contextos de pobreza urbana y periurbana en dos provincias argentinas, Córdoba y Misiones.

Trabajo realizado por niñas/os: hacia un abordaje relacional

Las distintas miradas en torno al trabajo infantil suponen ciertas concepciones sobre la niñez (Rausky, 2009a) así como respecto al trabajo. Partiendo de la base del carácter histórico y socialmente situado de estas categorías, consideramos que un análisis realizado desde las ciencias sociales debe colocar la mirada no solamente en la descripción de las diversas actividades laborales desarrolladas por niñas y niños sino también preguntarse por sus condiciones de producción y realización.

Esto significa interrogar sobre las tramas de prácticas, relaciones y sentidos, siempre situados. Así es menester definir una y otra vez la categoría de trabajo (Gorbán, 2014), en especial el trabajo llevado a cabo por niñas y niños, ampliamente diseminado y, a la vez, encubierto. El/la niño/a productivo/a (Llobet, 2012) no es un sujeto aislado sino que se compromete en una serie relaciones sociales complejas que involucran espacios, tiempos e interacciones intergeneracionales particulares que es preciso reconocer en nuestros análisis.

En concordancia con los estudios sobre infancias trabajadoras y en nuestros propios trabajos de campo en contextos de pobreza, admitimos que el trabajo no se agota en la reflexividad económica de la acción y no está dirigido únicamente a la obtención de recursos materiales (Salles, 1999). Como recuerda Marx (2017), el trabajo va más allá de una dimensión puramente económica e involucra otros aspectos antropológicos y sociales tales como el principio de movimiento, de creación y de transformación de la realidad que gobiernan la actividad del trabajo, así como la capacidad activa del sujeto, la expresión de sus habilidades físicas y mentales y la posibilidad de perfección. Este punto, lo que Marx llamó trabajo verdadero evidencia que, bajo determinadas condiciones, el trabajo no es un mero medio para la producción de mercancías sino un fin en sí mismo, lo que da cuenta de la realización del sujeto en tanto agente social.

Teniendo presente estos señalamientos para pensar nuestros propios estudios de caso, nos parece importante mencionar que incluso bajo condiciones de producción como las capitalistas, el trabajo infantil no suprime las posibilidades de que niñas y niños encuentren márgenes de agencia en la realización del trabajo. Ahora bien, ¿qué entendemos por agencia? La capacidad creativa e inventiva de la práctica, un tipo de presión contra lo estructurado para la obtención de recursos (desigualmente distribuidos) y/o ante la falta de

reconocimiento y autoridad, que puede ser más o menos reflexiva o disposicional y que deja rastros en el discurso y en el cuerpo del agente en el intento de producir un cambio en un sistema de relaciones (Fatyass, 2020).

Pensar la agencia en este sentido en investigaciones sobre y con niñas y niños implica tomar en consideración que pueden realizar una serie compleja y variada de tareas, así como también regular y controlar (con ciertas limitaciones) su propia acción y su intercambio con la naturaleza (en el sentido marxista) y con otros (sean adultas/os, jóvenes o niñas/os). La agencia de niñas y niños enmarcada desde las cuestiones del trabajo y el cuidado significa el impulso de las prácticas infantiles (no siempre emancipatorias) por demandar otros cursos en relaciones estructurales de desigualdad.

Dichas relaciones estructurales no elegidas, parafraseando a Marx, son pasibles de ser modificadas por los sujetos sociales. Tomando esta idea como disparadora, creemos que niñas y niños también deben ser considerados como sujetos definidos por aquello que hacen y a su vez por aquello que los demás y las circunstancias hacen sobre sus experiencias. Por eso resaltamos y examinamos su capacidad de agencia en tanto agentes que trabajan, es decir, producen valor en el mundo que habitan y no por ello descuidamos las condiciones en las que lo hacen.

En este punto, ¿qué se entiende específicamente por trabajo infantil? La Organización Internacional del Trabajo (OIT) lo ha definido como “toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niñas y niños, por debajo de la edad mínima de admisión al empleo o trabajo (16 años)” (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2020). Esto incluye, tal como señalan Rausky y Leyra Fatou (2017), la producción por parte de niñas y niños de bienes y servicios, el limosneo y su participación en actividades domésticas cuando: a) un niño/a deba dedicar todo su tiempo a dichas tareas viéndose privado de la posibilidad de ir a la escuela, situación en la que se considera a estas actividades como equivalentes a una actividad económica o b) cuando las tareas productivas familiares no pueden ser distinguidas de aquellas relativas a la reproducción familiar, porque el lugar en que se realizan aquellas y el lugar de habitación coinciden, o porque los ámbitos de producción y reproducción social están involucrados. Se trata entonces de una categoría clasificatoria destinada a otorgar legibilidad y administratividad a un conjunto heterogéneo de actividades y prácticas (Scott, 1998).

Esta mirada de la OIT se vuelve especialmente problemática cuando al evidenciar las condiciones de trabajo infantil –en el ámbito familiar o fuera de él– éstas son definidas a priori como “malas condiciones” e “insanas”. Así, las estrategias de niñas y niños que trabajan (y de sus familias) en contextos de desigualdad social, suelen ser criminalizadas y estigmatizadas. Desde aquí, la perspectiva abolicionista de la OIT sobre el trabajo infantil, parte de esencializar el carácter del sujeto infantil como aquel que sólo juega y es dependiente en la resolución de la vida, así como romantizan los ambientes en los que se debe criar y cuidar a niñas y niños, reduciendo la capacidad de estas/os a realizar tareas llamadas de “baja intensidad” y con escasa significatividad social. Así, se aceptan solamente algunas expresiones de trabajo doméstico (como tender la cama) bajo el rótulo de “child work” y se rechaza, bajo cualquier circunstancia, lo que usualmente se define como “child labour”, en tanto es considerado trabajo “duro” (cf. Liebel; Saadi, 2011).

Si bien las clasificaciones mencionadas complejizan la categoría de trabajo y tienen por objeto la protección de la infancia, es necesario avanzar hacia una mirada relacional que no se restrinja a los aspectos negativos (y muchas veces descontextualizados) del trabajo infantil, sino que además pueda colocar preguntas acerca de cuáles son las necesidades que busca cubrir la/el niña/o y la unidad doméstica, cuáles son las expectativas de niñas y niños, qué estrategias despliegan para concretarlas, en el marco de qué relaciones sociales tales tareas son desarrolladas, qué efectos producen con las mismas y qué margen de negociación hallan niñas y niños en las restricciones objetivas.

Para no invisibilizar estos aspectos, ni encasillar la problemática, resulta clave incorporar un análisis detenido sobre las experiencias y las perspectivas infantiles que desafíe la visión convencional (y legalista) establecida (Milstein, 2006). En este punto coincidimos con Liebel y Saadi cuando afirman que: “las medidas para la protección a los niños de las peores formas de trabajo infantil sirven a menudo implícitamente para legitimar las limpiezas sociales en áreas de gente rica, de negocios o proyectos turísticos” (Liebel; Saadi, 2011, p. 114). De este modo, afirmamos que, para ampliar el enfoque de derechos sobre la infancia, es necesario conocer sin prejuicios cómo viven, sienten y resuelven sus condiciones de existencia niñas y niños. Ello conlleva el riesgo de caer en una postura ingenua (muchas veces encubierta de progresismo académico) sobre las condiciones de desigualdad o explotación en las que se anudan esas

estrategias. Así, sostenemos que comprender el nivel de la práctica también demanda introducir críticamente el nivel estructural de la acción.

En esta dirección, los Nuevos Estudios del Trabajo Latinoamericanos que estructuran el campo de debate contemporáneo de la sociología y de la antropología del trabajo en la región, señalan que conviven una diversidad de formas de trabajo: 1) trabajo asalariado, que puede darse en condiciones de explotación; 2) trabajo no clásico, no industrial, no asalariado, no formal y no protegido, lo que expresa una forma de sujeto laboral ampliado (De la Garza Toledo, 2009), muchas veces asociado con lógicas de resolución material de las comunidades que producen e intercambian bienes y servicios por fuera de la mecánica mercantil; y 3) niñas y niños también forman parte de una multiplicidad de actividades domésticas y de cuidado, en las que invierten sus esfuerzos y pueden ser conceptualizadas analíticamente como trabajo que produce valor transferible (valor de uso para la satisfacción de una necesidad). La participación infantil en actividades productivas de valor en sentido amplio engloba una diversidad de tareas, a veces poco sistemáticas, en una relación que varía en la planificación del tiempo e incluye prácticas que agrupan juego, sociabilidad y aprendizajes. Por toda esta complejidad descripta muchas veces estas labores no son admitidas desde la propia perspectiva infantil (o familiar) como trabajo, lo que habilita el desafío investigativo de explicar lo social “con” y “contra” las voces de los actores.

La anterior sistematización vislumbra que la resolución de lo que es considerado del ámbito de lo privado convive (no sin tensiones) con la lógica del mercado. Esto es, la producción de valor de uso en ocasiones se enlaza y en otras escapa a la producción de valor de cambio, así como también las esferas de satisfacción simbólica y afectiva ingresan (y se distancian) en la arena de los intercambios económicos. En este sentido, resulta clave la advertencia de Zelizer (2009) acerca de las limitaciones de pensar el trabajo infantil en términos de mundos hostiles. Este enfoque de “mundos hostiles” plantea que el orden social se organiza alrededor de principios contrapuestos e incompatibles. Esta perspectiva, criticada por Zelizer, se basa en el supuesto de que la actividad económica racional y las relaciones personales constituyen órbitas diferentes, una de cálculo y eficiencia, la otra de sentimientos y solidaridad. A su vez, sostiene que el contacto entre ambas esferas resulta en contaminación y desorden: la racionalidad económica corrompe la intimidad, y las relaciones íntimas obstaculizan las actividades económicas. Así, para la autora, es

necesario enfocar en el trabajo relacional desplegado por los sujetos para producir distinciones que permitan mantener la ilusión de la gratuidad emocional y la objetividad de la vida económica.

Desde nuestra perspectiva, la resolución de la vida, y no sólo en términos económicos y de supervivencia (Fonseca, 2005), se conecta con otros aspectos como los afectivos, los recreativos y los de socialización (Frasco Zuker, 2016; Gorbán, 2014; Padawer, 2010; Rausky, 2009b). Niñas y niños juegan y trabajan, pasan de una actividad a otra, las re-significan y también las significan con categorías dominantes ingresando en los procesos de reproducción social. Las lógicas prácticas (Bourdieu, 1979) infantiles son más o menos improvisadas, no siempre calculadas, contradictorias y superpuestas, pero no por eso menos estratégicas (Fatyass, 2020).

En ocasiones, niñas y niños participan de relaciones de producción en las que generan un excedente de valor que no reciben por su tarea ni por la inversión de sus fuerzas productivas. Incluso obtienen mucho menos que cualquier otro sujeto atrapado en la contradicción capitalista entre capital-trabajo. Niñas y niños producen plusvalía, expresión monetaria del valor que el trabajador asalariado crea por encima del valor de su fuerza de trabajo; plustrabajo que asegura la acumulación capitalista y la mera subsistencia del sujeto trabajador. Por tanto, niñas y niños forman parte de la reproducción social soportando condiciones de explotación que llegan a ser extremas pues los afectan de múltiples formas y reducen notablemente el margen de autonomía. Aquí ubicamos aquello que la OIT define como “peores formas de trabajo infantil”, entre ellas la esclavitud, la trata de niñas y niños, la reducción a servidumbre, el trabajo forzoso, la explotación sexual infantil, entre otras.

En otras circunstancias niñas y niños producen valor de uso, sobre el cual tienen más capacidad de decisión (no siempre reflexiva) acerca de la dirección de esa actividad de transformación. Esta puede estar relacionada con necesidades más biológicas, como comer, hasta más simbólicas, como el ocio y la estética corporal. Este tipo de producción de valor transferible y sobre el cual niñas y niños tienen margen de agencia, puede desarrollarse incluso en contextos de desigualdad social, como en el caso de nuestras investigaciones.

Si bien resulta central establecer distinciones entre las diferentes formas de participación infantil en actividades productivas (no es lo mismo en el marco familiar que en una empresa explotadora, ni es lo mismo una jornada de

trabajo extenuante que una jornada de pocas horas, entre otros factores), lo que queremos destacar es que niñas y niños forman parte activa de dichas relaciones sociales. Por tanto, acumulan capitales, recursos valorados, saberes legados y re-definidos, producen otros bienes y son capaces de reconvertir los capitales que portan en otros, en aras de solventar su reproducción e integración social, con relativa autonomía de sus núcleos familiares; aún cuando toda práctica de trabajo infantil impacte en la vida familiar.

Incluso niñas y niños son portadores de un capital simbólico que les pertenece en su condición infantil. Esto es, la pobreza infantil moviliza preocupaciones y acciones sociales y estatales particulares, el “niño en situación de pobreza” es un personaje social visible y digno de conmiseración o de atención. Por su parte, el enfoque de derechos provee de las narrativas dominantes para organizar y gestionar la protección de la infancia actual, ofrece espacios de maniobra (Haney, 2002) y lenguajes con que niñas y niños dotan de sentido sus experiencias y articulan sus demandas (Fraser, 1991). Es así un recurso relevante del que niñas y niños hacen uso estratégico.

Pero además, ellas y ellos participan en actividades productivas en sus territorios y van acumulando y reconvirtiendo capitales. Por ejemplo, cuando niñas y niños de clases populares forman parte de las organizaciones territoriales no sólo las/os hace partícipes de una experiencia política que les abre un abanico de recursos y lazos, sino que su inclusión legitima y sostiene las acciones de dichas agrupaciones. En este sentido, niñas y niños tienen la capacidad de otorgar valor a circuitos, espacios y relaciones (Zelizer, 1994).

En esta discusión, nos parece relevante recuperar algunos/as autores/as (Glockner, 2014; Noceti, 2011; Padawer, 2010; Rausky, 2009b) que diferencian conceptualmente entre la incorporación de las/os niñas/os a las actividades productivas del grupo doméstico y el trabajo infantil propiamente dicho. La primera sería condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares, mientras que el segundo implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y con escasas posibilidades de aprendizaje de un oficio o habilidades (Neves, 1999 *apud* Padawer, 2010; Sousa, 2004 *apud* Padawer, 2010). A partir de estas definiciones, y en especial en relación a la

primera, los/as autores/as resaltan de qué manera la incorporación de niñas y los niños en tareas productivas no implica la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad sino, por el contrario, amplía la estructura de oportunidades de las futuras generaciones (Macri, 2005 *apud* Padawer, 2010; Novacovsky, 2001 *apud* Padawer, 2010).

Junto con Padawer (2010) enfatizamos la relación familia-niño/a productivo (Llobet, 2012) para entender los circuitos en los que niñas y niños despliegan prácticas que producen un valor social significativo para la reproducción familiar (más que individual), posibilitado por un acervo de saberes que germina dentro del propio espacio doméstico. Coincidimos con su mirada en relación a admitir y visibilizar esta trama de producción y transmisión de conocimiento que suele ser vedada por las perspectivas abolicionistas sobre el trabajo infantil. En palabras de la autora:

la normativa nacional e internacional que protege a los niños del trabajo infantil opera como un obstáculo para reconocer estas experiencias que la ley prohíbe de manera general. La afirmación de que los niños deben estar en la escuela y los adultos en el trabajo limita las posibilidades de los maestros de incorporar las experiencias formativas que los niños llevan adelante fuera de la escuela, y los adultos miembros de las unidades domésticas tampoco pueden reconocerse como parte de un proceso educativo relevante para los niños. (Padawer, 2010, p. 364).

En un ejercicio análogo al que la autora hace con relación a los planteos de la OIT, quisiéramos colocar una arista sobre la temporalidad al aporte que realiza Padawer en relación con las capacidades de acción y conocimiento de niñas y niños. En contextos de desigualdad social persistente, como es el caso de nuestros campos de estudio y como señalan Rausky y Leyra Fatou (2017), se tensa y complejiza la temporalidad infantil vinculada a formas de resolución de la pobreza que, a su vez, tienen lugar en determinados espacios tales como la calle, la ciudad, los mercados y las instituciones. Niñas y niños circulan por estos espacios y establecen allí distintos tipos de interacciones que difieren de la lógica familiar, en la cual se encuentra una intencionalidad a futuro marcada por la transmisión de saberes por parte de los adultos. Sostenemos, entonces, que se trata más bien de un saber hacer y actuar de niñas y niños que van creando valor a medida que transitan por determinados contextos y en

distintas temporalidades, por ejemplo, salir a jugar por el barrio puede habilitar oportunidades para conectar con otros, resolver el ocio y obtener recursos.

Por otra parte, a partir de los hallazgos de nuestras investigaciones, nos interesa introducir dos aspectos significativos para los estudios de infancia. Por un lado, que hay diversas prácticas productivas desarrolladas por niñas y niños de clases populares guiadas por sus propias intencionalidades y muchas veces a espaldas de las y los adultos/as. Ello permite discutir complementariamente la idea extendida en los contextos de pobreza acerca de que los padres y las madres son quienes mandan a sus hijas/os a trabajar y que deberían entender que vulneran los derechos de estas/os, como dicen los programas estatales de erradicación del trabajo infantil.

Por otro lado, la segunda aportación de este trabajo procura llamar la atención sobre el carácter singular de las prácticas infantiles, su relativa independencia de la estructura doméstica y sus clivajes derivados de la/del niña/o concreto que las realiza. En efecto, incluso en el seno de una misma unidad doméstica hay niñas/os que trabajan mientras que otras/os no, y a la vez, las tareas asignadas o permitidas a unos y otros se distribuyen a partir de una compleja y situada combinación de decisiones en las que pesa sobre todo la edad cronológica, la valoración de las capacidades y habilidades de la niña o del niño y una compleja trama de criterios morales y sociales en torno a lo aceptable en función del género y la edad.

Recapitulando en los aportes de Fonseca (2005), Zelizer (2009) y Williams (1997), con los otros mencionados, nuestro enfoque sobre el objeto de estudio permite desestabilizar prejuicios y fronteras que suponen espacios, esferas y temporalidades discontinuos que en nuestros campos no vemos tan tajantes. Por el contrario, encontramos que en determinados recortes empíricos el trabajo se conecta con el juego, con lo doméstico, lo institucional, lo territorial (el barrio y la ciudad); lo público y lo privado; y lo moral, lo afectivo y lo económico conviven (no sin conflictos).

En síntesis, a partir de la puesta en común y de los matices hasta ahora desarrollados sobre algunos aspectos que aportan a este campo de debates, afirmamos el carácter situado de la agencia y el sentido contextual (Frasco Zuker, 2019) de la participación de niñas/os en actividades productivas.

A continuación, profundizamos estas discusiones teóricas desde datos contruidos en nuestras investigaciones referidas a experiencias infantiles en

contextos de pobreza, especialmente en barrios periurbanos de Colonia Wanda (Misiones) y en barrios populares y en espacios institucionales de Villa María (Córdoba). Allí enfocamos prácticas de trabajo y de cuidado relacionadas con niñas y niños que venden piedras preciosas, salen a pedir o cuidan autos, mientras se cuidan a sí mismos y a otras/os.

Formas de agencia infantil situada en Misiones y Córdoba, Argentina

Niñas/os que venden y cuidan

La investigación etnográfica llevada a cabo en dos barrios periurbanos de Colonia Wanda (Misiones) permite iluminar las discusiones mencionadas. Su objetivo general fue caracterizar las experiencias de trabajo durante la infancia en distintas generaciones mediante una muestra intencional de unidades domésticas, considerando las relaciones sociales y el contexto social e histórico en que tuvieron y tienen lugar.

Dicha investigación tomó como antecedente un estudio realizado en la misma zona, que propuso comprender el trabajo de mujeres y niñas/os en minería informal como una de las consecuencias del aumento exponencial de las superficies reforestadas del Alto Paraná misionero, pues constituía una alternativa económica para la “población desplazada del trabajo rural” (Mastrangelo, 2006, p. 135). Partiendo de esa caracterización, se buscó profundizar específicamente en los sentidos que los sujetos le dan al trabajo (Gorbán, 2014), incluyendo a niñas y niños como interlocutores válidos (Szulc, 2006), así como en las distintas formas de producción de valor por parte de ellas/os, sin limitarse a la extracción y venta de piedras preciosas. Encontramos así que la extracción y posterior venta de piedras preciosas a turistas que van hacia Wanda para visitar su principal atractivo turístico (las minas) es una práctica vigente, que además constituye un problema (Fonseca; Cardarello, 1999; Fraser, 1991) para el estado municipal.¹ No obstante, identificar a esas/os niñas/os meramente como “vendedoras/es” o como “niñas/os trabajadoras/es” no

1 Principalmente porque se trata de niñas y niños menores de 16 años, que es la edad mínima de admisión al empleo en Argentina. Además por la visibilidad que adquiere este tipo específico de trabajo infantil, llevado a cabo en el espacio público de ciudades por las que transitan turistas.

explica aspectos sustantivos de su experiencia. El trabajo de campo etnográfico permitió evidenciar que el trabajo infantil de venta de piedras desplegado en el marco de relaciones familiares involucra dimensiones materiales pero también afectivas y morales, y refuerza y transforma lazos sociales. Asimismo, aportó elementos para discutir la sospecha moral que pesa sobre las familias de estas niñas y niños acerca de que “los mandan a vender y mendigar”. Si bien la comercialización de piedras es para muchas familias una posibilidad de obtener dinero en un contexto de condiciones de vida y trabajo precarias, es más que una respuesta a tales circunstancias o un último recurso para sobrevivir. Las interpretaciones de madres, padres o incluso de las/os propias/os jóvenes² que han llevado a cabo esa actividad económica durante su niñez acerca de las “ventajas” que tiene frente a otros trabajos formales pero “esclavos” (cosecha de yerba mate, peón forestal, empleado/a en local), muestran que es además generadora de tramas de sociabilidad. Posibilita estar cerca de las/os hijas/os o amigos mientras se vende, compartir recursos, tiempo y eventualmente viajes a Puerto Iguazú (en períodos de temporada alta de turismo) entre vecinos que también se dedican a eso y asimismo permite decidir cómo organizar el tiempo sin depender de un horario fijo de trabajo.

El tiempo y el espacio de trabajo infantil se articulan con el tiempo de juego y con el espacio doméstico. Mientras que niñas y niños están en la calle (a contrarresto del horario escolar) a la espera de que pasen turistas, juegan entre sí y en muchas ocasiones el lugar de venta es la calle de sus propios hogares, lo cual posibilita a sus madres y padres verlas/os constantemente. Más aún, el juego coincide con la actividad económica que llevan a cabo: si no logran vender, algunas/os niñas/os más “caraduras” –como refieren localmente– piden galletitas a las/os visitantes mientras las/os otras/os niñas/os se burlan. Así, lejos de tratarse de mundos hostiles (Zelizer, 2009), esta forma de participación infantil en actividades productivas conecta las esferas de lo familiar, lo económico y lo recreativo. A diferencia de gran parte de la literatura sobre trabajo infantil callejero en grandes ciudades, en el contexto de estudio las calles son más bien un espacio cotidiano que conforma un *continuum* con la propia casa, desafiando y re-trazando las fronteras entre lo público y lo privado.

2 Se incorporaron al análisis las interpretaciones de jóvenes que trabajaron durante su niñez para dar cuenta de la densidad histórica de los sentidos asociados a esa experiencia.

Desde la perspectiva de las/os jóvenes que trabajaron durante su niñez, estar en la calle vendiendo junto a pares “era divertido” y a la vez un espacio y tiempo en el que “nadie te decía qué hacer”, como sí sucedía cuando estaban en la casa y a pedido de las/os adultas/os tenían que ordenar su ropa o barrer. Ahora bien, esto no obsta su capacidad para comprender y caracterizar situaciones en las que aún haciendo lo mismo (vender piedras en la calle) eran explotados y sometidos a situaciones de violencia. Lejos de naturalizar tales situaciones, como sugiere mucha bibliografía sobre el tema, encontramos que las/os niñas/os identifican formas “duras” de trabajo en el marco de sus familias y las contraponen a otras en que tienen autonomía para tomar decisiones: la expresión “así sí me gusta trabajar” da cuenta de ello. Complementariamente, tal distinción permite visibilizar que en las familias no solamente hay cooperación sino también relaciones de conflicto y poder.

La realización de actividades productivas por parte de niñas y niños se inscribe en lógicas familiares según las cuales “hacer algo” es valorado moralmente porque permite el sostenimiento de la unidad doméstica. En este sentido, el circuito del dinero obtenido por medio de la venta de piedras preciosas revela algunas de sus especificidades vinculadas a la edad, a las relaciones intergeneracionales y al género. Ese dinero es centralizado por la madre y separado para gastos específicos, tales como zapatillas o bien compra de alimentos que no se consumen de manera habitual (pizza, milanesas) y constituyen un momento especial. Este circuito monetario muestra por un lado el entrelazamiento de lo íntimo y afectivo y lo económico así como también permite reforzar el hecho de que son principalmente las mujeres adultas quienes deciden en qué se gasta el dinero de las/os hijas/os. Esto evidencia responsabilidades generizadas en la organización de la economía doméstica en sectores populares (Roig, 2015; Wilkis; Partenio, 2010) y a su vez expresa que ese dinero tiene “usos” vinculados con lo que Zelizer denominó el trabajo relacional. Esto es, el dinero aportado por las ventas realizadas por niñas y niños tiene un destino vinculado con sus necesidades prácticas o emocionales y en tal sentido su uso confluye en la construcción de modalidades de cuidado: que las madres decidan usar el dinero ganado por las/os niñas/os en zapatillas o pizzas es una manera de construir vínculos de cuidado. Estas distintas formas de participación de niñas y niños en actividades productivas manifiestan, entonces, cómo se entrecruzan prácticas productivas, dinero, solidaridad y conflictos en los vínculos familiares

y permiten sostenerlos. Coincidimos con Zelizer (2005 *apud* Llobet, 2012) respecto a que los sentidos y efectos del trabajo infantil no están aislados sino que constituyen una interacción social vital.

En la investigación realizada en dos barrios de clases populares de Villa María, una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba, hallamos que la resolución de la vida por parte de algunos niños, especialmente, varones, enlazaba algunas lógicas de agencia con prácticas de cuidado de autos. Estas prácticas ponían en evidencia que, en el barrio, conseguir dinero no se asociaba directamente a satisfacer situaciones materiales de vida, sino que mientras los niños trabajaban se desplegaban formas de sociabilidad generizadas y autogestionaban el tiempo libre.

Al conseguir dinero los niños satisfacían necesidades tales como comprarse ropa o zapatillas, “tomar la coca”,³ o, en ocasiones, contribuir a la canasta familiar. Pero además el trabajo tenía que ver con una forma particular de transitar la condición infantil y la vida en el territorio. Los niños, a excepción de las niñas, trabajaban sin la dirección y la autorización explícita de los adultos de la familia, que desconocían muchas veces la dinámica que tomaba el cemeniterio cuando era intervenido por las prácticas infantiles de cuidar autos de los visitantes estacionados en las inmediaciones.

A diferencia de las divisiones tajantes entre lo educativo y lo económico que aflora en algunos enfoques sobre trabajo, la mayoría de los niños cuidadores de autos iban a la escuela y trabajaban, combinando ambos tiempos y espacios. Este trabajo no significaba salir del territorio barrial, sino que se resolvía dentro de un espacio conocido y con un grupo de compañeros y/o amigos. Sólo algunos trabajaban en las afueras del vecindario, limpiando vidrios, muchas veces con hermanos adolescentes o jóvenes, pues el acceso y permanencia en ese escenario estaba condicionado por la edad (eran niños mayores) e implicaba más exposición y gasto de tiempo y energía.

Los niños, al referirse a estas experiencias en las entrevistas realizadas, expresaron y reafirmaron su lugar como trabajadores. Así, si bien manifestaron que ir a cuidar autos era un tiempo para estar con amigos, compartir y ayudarse entre sí (dividiendo las tareas, incluso los recursos), de todos modos,

3 Esta expresión hace referencia al consumo de una bebida gaseosa.

cuidar autos no era un juego. En efecto, los niños dejaban en claro que no estaban jugando, incluso se esforzaban en sus relatos por demostrar la importancia moral y social de su actividad, en un intento de visibilizarla y justificarla ante una mirada adulta que, en distintos escenarios, suele impugnar estas prácticas.

Las esferas del ocio y la resolución económica pueden cruzarse analíticamente, como advierte Zelizer (2009) sumado a que los propios niños combinaban en sus experiencias “cuidar autos” y “pasarla bien”. Cuidar autos se manifestaba desde el punto de vista infantil como una responsabilidad asumida y una actividad socialmente significativa. Así los niños se diferenciaban a sí mismos de los jóvenes que limpian vidrios en la ciudad que, en el caso de Villa María, suelen estar “mal vistos”, tanto desde los medios y la opinión pública como desde los funcionarios y agentes del Estado municipal. Estos niños se distanciaban también de niños o jóvenes de otros barrios que realizan malabares en las esquinas, considerando que esa forma de conseguir dinero era ilegítima pues “molestaban”, reafirmando el valor social de su propia tarea. Decían que si ellos no estaban en el estacionamiento o en la calle, si no estaban “ahí”, podían “ocurrir cosas” con los autos, ya sea robos o, en sus interpretaciones, los adultos podrían confundirse y marcharse en un auto equivocado. Esta tarea los convertía entonces en una especie de veladores del orden social en pos del bienestar adulto. La justificación del trabajo infantil en este caso se inscribe en una explicación que los propios niños necesitan dar a sus prácticas para validarlas socialmente y construir diferenciaciones y jerarquías morales entre las distintas tareas llevadas adelante por diversos grupos de niños, así como jerarquías sociales entre tales grupos.

Por su parte, las niñas de este barrio en particular no participaban de la dinámica de cuidar autos, pero expresaban con enojo en las entrevistas el deseo de hacerlo, para poder independizarse de realizar tareas y/o cumplir mandados y mandatos familiares. Ellas recibían dinero de sus familias por cuidar hermanas/os o primas/os, “ir a comprar” o ayudar en la casa, pero dicho monto era escaso y, a veces, no obtenían nada por tales tareas domésticas. Esto les dificultaba la independencia económica y social que decían no poseer, a diferencia de los niños de su edad.

En definitiva, el trabajo infantil en este último caso reproducía la división sexual del trabajo, pues las chicas no podían ingresar en el terreno de “los cuida autos”, ni tampoco eran invitadas a “tomar la coca” con la plata que los chicos

conseguían, aunque formaran parte del mismo grupo de pares, reforzándose la doble subalternidad de las niñas: por su edad y por su género, su inclusión en prácticas de trabajo se halla limitada y restringida, no sólo por parte de los adultos sino por los propios niños.

Niñas/os que piden

Además de los mencionados casos de niñas/os que vendían piedras preciosas y cuidaban autos, hallamos tanto en Wanda como en Villa María prácticas de limosneo realizadas en la calle y en el marco de un taller de educación popular en la segunda localidad. Estas estrategias incluían diferentes dimensiones en las que nos detenemos posteriormente: “pedir” variaba según situaciones. Esto se hacía en la calle de un modo más espontáneo o en contextos institucionales donde las negociaciones con los adultos demandaban otras formas y tiempos. Las/os niñas/os se veían involucrados en el limosneo hasta los 14 años aproximadamente; eran justamente los varones aquellos que “pedían” en la calle, mientras que “pedir en las instituciones” era una práctica que atravesaba ambos géneros.

Estas diversas prácticas infantiles para conseguir bienes significaban múltiples formas de inscribirse en lo territorial y en los vínculos con los otros, combinando relaciones personales, familiares y con los agentes institucionales, configurando así auténticos actos de producción de valor (político, afectivo, social y material). De tal modo, las relaciones afectivas entre niñas/os y agentes institucionales permitían construir distinciones entre “pedir en el taller” y “pedir en el barrio” (o incluso en la ciudad).

“Pedir en el marco de las instituciones”, ya sea en el taller de educación popular o en el marco de programas estatales, a veces activaba por parte de niñas y niños relatos de victimización y presentaciones de sí como “pobres” (Fassin, 2004) que justificaban los pedidos de recursos materiales y otros que circulaban por estos contextos.

Por su parte, las edades para “salir a pedir” y vender en los territorios variaban, pero alrededor de los 14 años (aproximadamente) se solían retirar de estas tareas dado que, a partir de esa edad, les “da vergüenza”. De tal manera, comenzaban a usar otras redes para obtener bienes en lo amplio de la ciudad y/o llevaban adelante prácticas de trabajo asalariado formal y/o informal como

“changas”. Sostenemos así que el “salir a pedir” y vender en la calle se asocia a una etapa de la vida y dejar de hacerlo marca un pasaje etario.

En general las niñas no se veían implicadas en estrategias territoriales de limosneo para conseguir dinero, pues solían recibir plata del grupo de parentesco y sólo declaraban administrarla para “sus cosas”, aunque sí participaban activamente de los intercambios de recursos en los marcos de la vida institucional.

Asimismo, encontramos diferencias en las formas de obtener recursos entre los hermanos varones, porque toda práctica transmitida (de “los niños más grandes” a “los más chiquitos”), también es modificada y depende de las condiciones contextuales. Algunos niños presentaban personalidades más carismáticas que les habilitaban un abanico de opciones y relaciones para obtener recursos, otros sólo “salían a pedir” con parientes o amigos y acompañaban pero no hablaban con los adultos interlocutores, e incluso era posible encontrar en una misma familia que un niño tomara el lugar de proveedor de recursos mientras otro se desentendía de esta labor. De esta manera, “pedir en la calle” suponía ir sosteniendo, sin mucha proyección, una red de contactos donde ir a buscar recursos (algún vecino o en algún negocio); capital social que cultivaban las propias prácticas infantiles.

Mientras solicitar recursos en las instituciones demandaba determinada planificación por parte de los niñas y los niños, en principio asistir al lugar en el momento en que se distribuían los recursos, conocer a los agentes estatales y tener buenos vínculos con ellos, las interacciones con vecinos en el barrio o con desconocidos en la calle enlazaba otro tipo de vínculo más individual, improvisado y contingente. Otras veces, las redes de solidaridad entre grupos de parentesco ampliado o entre algunos integrantes del vecindario, tejían sentidos conflictivos donde los niños que “pedían” solían ser definidos como problemáticos desde la mirada adulta.

En definitiva, las/os niñas/os de sectores populares hacen un uso extensivo del barrio, establecen relaciones con amigos, vecinos y grupos de parentesco en el territorio y se relacionan con las instituciones produciendo vínculos afectivos e intercambios materiales con grupos de otras clases y edades.

“Salir a pedir”, en la calle o en las instituciones, se enredaba con formas de socialización según géneros y edades, con modalidades de usar el tiempo, con maneras de transitar los espacios y simbolizar la vida y no sólo con la subsistencia material.

Cuidado: más allá del trabajo no pago

En este apartado retomamos algunos aportes fundamentales de estudios feministas centrados en el cuidado que se vinculan con la problematización del trabajo e incorporamos en este debate algunas particularidades relacionadas a nuestra preocupación por las infancias de sectores populares.

Acordamos con la premisa básica y no por eso menos relevante del feminismo acerca de que el cuidado es trabajo no pago (England, 2005 *apud* Zibecchi, 2014; Faur, 2014), muchas veces menospreciado, en el que participan activamente niñas y niños. Aquí se observa una división sexual del trabajo pues las niñas sostienen sistemáticamente prácticas de cuidado, actualizando la ideología maternalista y ejercitando desde temprana edad una disposición social a cuidar. Aunque sean mayoritariamente las niñas y mujeres adultas quienes desplieguen prácticas de cuidado, esto no debe desembocar en asumir linealmente la opresión intrínseca de estas prácticas o la retraditionalización de los roles de género (Llobet; Milanich, 2014). Desde una lectura feminista el confinamiento de las mujeres al espacio doméstico debe ser discutido en tanto constituye una fuente de opresión y desigualdad respecto de los varones que supone una sobrecarga de trabajo no remunerado y desvalorizado. No obstante ello, no debería perderse de vista que tal planteo teórico no necesariamente excluye la consideración de la agencia involucrada en las tareas de cuidado.

Los distintos tipos de cuidado, como todo trabajo, adquieren significado en contexto y se valorizan en las interacciones particulares, en cuyo marco la evaluación moral de los agentes participantes (las/os propias/os niñas/os, familias o agentes del Estado) van corriendo la frontera sobre qué es cuidar bien o mal y cuándo el cuidado es estrictamente un trabajo o no. Así, el cuidado es producción de valor en tanto trabajo, ya que trama una serie de prácticas, sentidos y relaciones desde las que se procesan el cuerpo propio y el ajeno para proteger la vida (con y a veces contra la voluntad del otro).

Coincidimos con Martín Palomo (2008, p. 20) cuando sostiene que el cuidado posee distintas dimensiones que no son adecuadamente captadas por estudios que se focalizan fundamentalmente “en la denuncia y en el análisis de la exclusión, la discriminación y la subordinación”. Propone por ello una herramienta teórica a la que denomina la domesticación del trabajo que apunta a registrar el valor social y los aspectos materiales, morales y afectivos

que compromete el cuidado. Así, esta autora entiende al cuidado como un trabajo contingente que participa directamente en el mantenimiento de la vida del otro, de asistir a sus necesidades básicas y/o de promover su autonomía progresiva (Martín Palomo, 2008; Molinier, 2012).

Introducir los temas de cuidado como trabajo no pago en la condición infantil, desestabiliza, al igual que planteamos en el apartado anterior, una idea hegemónica según la cual la infancia es vulnerabilidad y dependencia de los adultos. En contraposición, al interrogar las prácticas cuidado se manifiesta el papel activo de niñas y los niños en la vida social y se desafía la idea de infancia como etapa marcada únicamente por la felicidad, el tiempo de juego y la diversión, tal como han afirmado algunos referentes de los llamados “Childhood Studies”.

Niñas y niños se desenvuelven con cierta autonomía respecto a los adultos en el marco de restricciones y responsabilidades (Ibarra; Vergara del Solar, 2017). En este sentido, la incorporación de niñas y niños a actividades de cuidado se vincula con las desigualdades de clase, edad y género y a su vez implica la intersección de dimensiones afectivas, morales y económicas (frecuentemente invisibilizadas).

Entre la protección y la acción directa sobre el cuerpo del otro

Las/os propias/os niñas y niños participan de vínculos que enlazan cuidado y protección, sobre sí mismos y respecto a los pares y/o a los adultos, lo que expresa su capacidad de agencia para sostener la vida y tensiona el ideario adultocéntrico que las/os considera como frágiles y dependientes del amparo adulto (Llobet, 2009, 2012). Admitir que niñas y niños son agentes de cuidado, son agentes morales (Mayall, 2002), no significa invisibilizar que pueden estar expuestos a situaciones de violencia material, simbólica, física y/o sexual.

Niñas y niños, incluso en condiciones de subordinación material, se revelan entonces como agentes capaces de resguardar a los demás. En nuestras investigaciones, el cuidado estaba referido, especialmente, a las/os hermanas/os menores o las/os “más pequeñas/os” del grupo de pares (aunque no exclusivamente). Niñas y niños llevaban a cabo minuciosas rutinas éticas (Mayall, 2002) desarrolladas para producir la vida ordinaria: atar cordones, abrigar, asegurar y distribuir los alimentos, compartir juegos, intervenir en conflictos poniendo

el cuerpo, etc. La producción de los cuidados se conecta entonces con la circulación de las afectividades y con otras redes de intercambios en y entre grupos.

Los cuidados registrados significaban, muchas veces, compartir tiempo y espacio con las/os “más pequeñas/os”, por tanto, implicaban también formas de sociabilidad (Hernández, 2017) a medida que se ampliaban las espacialidades y se diversificaban las actividades. Son muchas las escenas donde apuntamos esta capacidad de agencia de niñas y niños para solventar el bienestar de otros o incluso el personal, tal como vienen planteando otras investigaciones (Niñez Plural, 2019).

Si bien en nuestros trabajos de campo niñas y niños se veían comprometidos en el cuidado de hermanas/os menores, se mantenía cierta división sexual del trabajo: los varones solían ceder más rápido ante las intervenciones adultas para dirigir los cuidados, las mujeres en cambio mostraban más disposición hacia esta tarea o eran más reacias a compartirla con los varones de su edad; se veían así convocadas al cuidado, a estar con bebés, incluso como juego que enlazaba, en el mismo acto, una especie de aprendizaje y de ejercicio físico (asociado con la fuerza de los brazos) necesario para un lugar que parecía destinado en el futuro.

El cuidado se expresaba incluso en amenazas entre grupos de pares, hermanas/os y mediante situaciones de violencia física, en situaciones muy específicas. En ocasiones, en los contextos populares de Villa María, entre hermanas/os se defendían de ataques externos expresando “hacer cagar”⁴ a otro, si alguno de la familia era ofendido o golpeado; el “hacer cagar”, muchas veces, ponía distancia, recordaba el lugar de cada quien (y las solidaridades e intercambios) y no se consumaba, necesariamente, como un reto físico, sino más bien moral.

A propósito de la relación entre cuidado infantil y castigos físicos, explicitada en los relatos recuperados de las/os propias/os niñas y niños y en determinadas prácticas registradas, algunas investigaciones han mostrado cómo ambos niveles no solamente no resultan esferas excluyentes, sino que los castigos físicos son entendidos como una forma legítima de crianza de las/os hijas/os (Frasco Zuker, 2019; Llobet, 2009), no sólo en contextos de pobreza. En este sentido, en el cuidado cotidiano “conviven el amor y la violencia en asociación”

4 Esta expresión nativa hace referencia a una amenaza de golpear a otro.

(Castilla, 2017, p. 48) o bien, el control y las relaciones de poder no pueden ser excluidas de la noción de cuidado (Llobet, 2009).

En nuestras investigaciones mostramos que algunos niños utilizaban la amenaza de pegar cuando no había adultos que lo supervisen y dirigían la práctica de cuidado hacia sus hermanas/os menores. Como por ejemplo un niño activaba recursos de los adultos apropiándose de la amenaza, pero usándola de un modo diferente al de su padre:⁵ el niño impulsaba esta sanción con sólo ver a su hermana bailando frente al espejo. Por otra parte, el ejemplo da cuenta de cómo las responsabilidades delegadas a las/os niñas/os varían según las edades y se despliegan en ciertos espacios. Esto es, en el espacio doméstico la diferencia de edades condiciona quién cuida y quién es cuidado: el hermano mayor debe cuidar a las/os hermanas/os menores en la casa. Sin embargo, esto también es situacional pues, en otros espacios y actividades no es la edad la que articula el cuidado, sino que suele primar el género. Así encontramos que muchas veces eran las niñas, no siempre mayores, quienes decidían sobre las actividades a realizar, cuándo regresar a la casa y eran ellas las que recordaban a los otros cómo “portarse bien”.

En esta línea de análisis, generalmente los niños del grupo familiar eran los proveedores de los recursos, aquellos que salían “a pedir” dinero, a trabajar, mientras las niñas, no siempre las hermanas mayores, se encargaban de distribuir estos recursos, de administrarlos y de gestionarlos según el comportamiento que evaluaban en el resto del grupo familiar, además de decir cuándo y cómo compartirlo con otras/os niñas/os externos al grupo de parentesco. Trabajo y cuidado enfocados desde el clivaje etario y sus posibilidades de agencia complejizan entonces la generización de lo social. Recursos materiales y simbólicos, distinciones y jerarquías morales y sociales son transformadas, producidas o reforzadas por las tareas de cuidado y reproducción.

Niñas y niños son, por tanto, agentes capaces de defenderse y usar la fuerza física, así como de resolver situaciones conflictivas, compartir y gestionar recursos, sostener solidaridades entre grupos de pares y entre sus familias, proteger y brindar ayuda, haciendo más habitable y soportable las situaciones a las que se enfrentan en los contextos de desigualdad persistente en los que viven.

5 El padre amenazaba frecuentemente a sus hijas/os cuando se peleaban entre hermanas/os o no acataban alguno de sus pedidos.

Discusión: repensando las formas de agencia infantil

En este artículo retomamos algunas dimensiones sobre diferentes prácticas de trabajo realizadas por niñas y niños, entre las cuales incluimos al cuidado, caracterizándolas como actividades productivas destinadas a sostener la vida propia y/o de otros, a partir de nuestras propias investigaciones en contextos de pobreza urbanos y turísticos en Argentina.

Sostuvimos que el trabajo infantil puede admitir diferentes formas conectadas con el espacio de reproducción familiar y que asimismo existen otras lógicas de trabajo en el mercado (asalariado o no) que condenan a niñas y niños (y a sus familias) a un profundo desamparo en condiciones de explotación. En relación con los hallazgos de nuestros trabajos de campo, encontramos que niñas y niños participan de una serie de actividades productivas en sentido amplio, con cierta autonomía relativa de los adultos, que producen valor social y complejizan las propias dinámicas de las estrategias de reproducción social familiar y del mercado. Consideramos, entonces, que niñas y niños son agentes capaces de habitar el mundo y de procesarlo estableciendo jerarquías morales y sociales en los procesos de socialización. Así como participan de estos procesos, las prácticas productivas de niñas y niños de clases populares interpelan al espacio de las políticas públicas destinadas a estas poblaciones, en tanto desafían límites entre lo legal y lo ilegal, la protección y el desamparo, y la autonomía y la dependencia, dimensiones que se juegan en el gobierno de la infancia.

En diálogo con el campo de debates sobre trabajo, cuidado e infancias en contextos de desigualdad social, hallamos que espacios territoriales distantes físicamente, se conectaban en términos sociales, morales y afectivos relacionados con las prácticas productivas realizadas por niñas y niños. En ambos contextos participaban de los arreglos familiares de reproducción social creando una compleja trama de criterios morales y sociales en torno a lo aceptable en función del género y la edad. Pero también tenían cierta independencia para gestionar su tiempo libre, circular por el territorio, establecer vínculos con otros grupos, formar parte de las redes institucionales que intervienen sobre la infancia, buscar, acumular y reconvertir capitales, así como en ocasiones decidir sobre las inversiones y usos de esos recursos. En suma, niñas y niños construyen mediante usos específicos de las tareas productivas y reproductivas, diferenciaciones morales así como jerarquías sociales en y entre grupos.

En definitiva, procuramos colocar, desde lecturas críticas e investigaciones situadas, matices analíticos que enfatizan la complejidad de la temporalidad de las prácticas de niñas y niños que trabajan desde diversos derroteros y cursos de acción y en delimitados espacios. Este artículo nos convocó a escribir desde un interés epistémico, para comprender experiencias de vida particulares y formas de agencia situadas, pero más aún nos sentimos comprometidas políticamente en problematizar qué consecuencias conlleva el trabajo infantil. Si bien por un lado nos posicionamos junto con la OIT contra las “peores formas de trabajo”, nos interesa seguir pensando cuáles serían las “mejores formas de trabajo” en que niñas y niños puedan ser reconocidos socialmente en su carácter pleno de agentes sociales, políticos y morales.

Referencias

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1987.

BOURDIEU, P. *La distinción: criterios y bases del gusto*. Madrid: Taurus, 1979.

CASTILLA, M. V. Maternidad, cuidados y castigos en barrios marginales y vulnerables de Buenos Aires. *Runa: Archivo para las Ciencias del Hombre*, Buenos Aires, n. 38, p. 37-51, 2017.

DE LA GARZA TOLEDO, E. Hacia un concepto ampliado de trabajo. In: NEFFA, J. C.; DE LA GARZA TOLEDO, E.; MUÑÍZ TERRA, L. (comp.). *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 111-140.

FASSIN, D. Entre las políticas de lo viviente y las políticas de la vida. Hacia una antropología de la salud. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 40, p. 283-318, enero/dic. 2004.

FATYASS, R. *Niña/o de la agencia infantil: espacios educativos y contextos de pobreza en Villa María, Córdoba*. 2020. Tesis (Doctorado) – Universidad Nacional de Villa María, Villa María, 2020.

FAUR, E. *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014.

FONSECA, C. La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías Contemporáneas*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117-138, 2005.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-122, maio 1999.

FRASCO ZUKER, L. Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1205-1216, 2016.

FRASCO ZUKER, L. *Cuidar a la gurisada*: etnografía sobre trabajo infantil y cuidado en la localidad de Colonia Wanda, Misiones. 2019. Tesis (Doctorado) – Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2019.

FRASER, N. La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate Feminista*, Ciudad de México, v. 3, p. 3-40, marzo 1991.

GLOCKNER, V. *Trabajo infantil y regímenes de gubernamentalidad*: slums flexibles, ongs y producción de subjetividades en la India contemporánea. 2014. Tesis (Doctorado) – Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, 2014.

GORBÁN, D. *Las tramas del cartón*: trabajo y familia en los sectores populares del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: Gorla, 2014.

HANEY, L. *Inventing the needy*: gender and the politics of welfare in Hungary. Berkeley: University of California Press, 2002.

HERNÁNDEZ, M. Andar afuera. Un análisis de la experiencia infantil urbana en contextos socio urbanos de pobreza en La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL ENCUENTROS ETNOGRÁFICOS CON NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS, 4.; SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS CON PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES, 1., 2016, Foz do Iguaçu. *Anales [...]*. [S. l.: s. n.], 2017.

IBARRA, P.; VERGARA DEL SOLAR, A. *Ser niño y niña en el Chile de hoy*: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez, y las relaciones entre padres e hijos. Santiago de Chile: CEIBO, 2017.

LIEBEL, M.; SAADI, I. ¿Erradicación del trabajo infantil o trabajo digno para niños trabajadores? Anotaciones al nuevo Informe Global sobre trabajo infantil de la OIT. *Rayuela*: Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos, [s. l.], año 2, n. 4, p. 111-115, mayo/nov. 2011.

LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en Psicología: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 73-94, 2009.

LLOBET, V. Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. *Desarrollo Económico*, [s. l.], v. 52, n. 206, p. 311-328, 2012.

LLOBET, V.; MILANICH, N. La maternidad y las mujeres de sectores populares en las Transferencias Condicionadas de Ingresos. Un aporte al debate sobre el cuidado y las relaciones de género. *Zona Franca*, [s. l.], v. 22, n. 23, p. 58-69, 2014.

MACRI, M.; UHART, C. (comp.). *Trabajos infantiles e infancias: investigaciones en territorio* (Argentina 2005-2010). Buenos Aires: Stella, 2012.

MARTÍN PALOMO, M. T. “Domesticar” el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 13-44, 2008.

MARX, K. *El capital: el proceso de producción del capital: tomo I*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2017.

MASTRANGELO, A. Miserias preciosas: trabajo infantil y género en la minería artesanal. Misiones, Argentina. In: CASTILHOS, Z. C.; LIMA, M. H. M. R.; CASTRO, N. F. (org.). *Gênero e trabalho infantil na pequena mineração sul-americana Brasil, Peru, Argentina, Bolívia*. Rio de Janeiro: Cetem: CNPq, 2006, p. 135-151.

MAYALL, B. *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open Univerity Press, 2002.

MILSTEIN, D. Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá: Revista de Antropología*, Posadas, n. 9, p. 49-59, 2006.

MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (Argentina). Trabajo infantil prohibido. In: ARGENTINA.GOB.AR. [S. l.]: Gobierno de Argentina, 2020. Portal. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/infantil/trabajo-infantil-prohibido>. Acceso: 25 enero 2020.

MOLINIER, P. Ética e trabalho do care. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Editorial Atlas, 2012. p. 29-43.

NIÑEZ PLURAL. Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción. *Desidades*, [s. l.], año 7, n. 25, p. 48-58, 2019.

NOCETI, M. “Trabajo infantil rural” y “explotación infantil rural”. Aportes antropológicos a la diferenciación de conceptos para el diseño de políticas de protección de derechos del niño en el sudoeste bonaerense. *Papeles de Trabajo*, [s. l.], n. 22, p. 58-73, 2011.

NOVICK, M.; CAMPOS, M. El trabajo infantil en perspectiva. Sus factores determinantes y los desafíos para una política orientada a su erradicación. In: APARICIO, S. et al. (ed.). *El trabajo infantil en la Argentina: análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo, 2007. p. 19-52.

PADAWER, A. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010.

RAUSKY, M. ¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 681-706, 2009a.

RAUSKY, M. Trabajo y familia: el aporte de los niños trabajadores a la reproducción del hogar. *Trabajo y Sociedad*, Santiago del Estero, v. 11, n. 12, 2009b.

RAUSKY, E.; LEYRA FATOU, B. Estudios socio-antropológicos con niños y niñas trabajadores. Una apuesta reflexiva sobre dos experiencias en América Latina: México y Argentina. *Papeles de Trabajo*, [s. l.], n. 33, p. 53-63, 2017.

ROIG, A. Separar de si, separar para si: aproximaciones a las prácticas de ahorro domésticas en sectores populares urbanos argentinos. In: ROIG, A.; WILKIS, A. (coord.). *El laberinto de las finanzas y de la moneda: nuevas perspectivas de los Estudios Sociales de la Economía*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 195-210.

SALLES, V. El trabajo, el no trabajo: un ejercicio teórico-analítico preliminar desde la sociología de la cultura. In: DE LA GARZA TOLEDO, E. (comp.). *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 1999. p. 97-113.

SCOTT, J. *Seeing like a state: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press, 1998.

SZULC, A. Antropología y niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB, 2006. p. 25-50.

WILKIS, A.; PARTENIO, F. Dinero y obligaciones generizadas: las mujeres de sectores populares frente a las circulaciones monetarias de redes políticas y familiares. *La Ventana*, [s. l.], n. 32, p. 177-213, 2010.

WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Editorial Península, 1997.

ZELIZER, V. *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

ZELIZER, V. *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

ZIBECCHI, C. Trayectorias de mujeres y trabajo de cuidado en el ámbito comunitario: algunas claves para su estudio. *La Ventana*, [s. l.], n. 39, p. 97-139, 2014.

Recebido: 27/01/2020 Aceito: 24/03/2021 | Received: 1/27/2020 Accepted: 3/24/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós

**Anthropological perspectives on learning: reflections
from an ethnography on the lower Tapajós region
(Brazilian Amazon)**

Chantal Medaets¹

<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>

cmedaets@unicamp.br

¹ Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil

Resumo

Qual a contribuição da antropologia para o estudo dos processos de aprendizagem? O artigo destaca os pontos distintivos da abordagem antropológica sobre a aprendizagem, ancorando-se numa etnografia da circulação de saberes e habilidades na região do Baixo Tapajós (Pará). Argumento que estudar a aprendizagem *in loco*, considerando o contexto social e cultural no qual ela ocorre, traz elementos de compreensão que permanecem inacessíveis de outra maneira. A etnografia apresentada mostra que, além de balizar o que aprendemos (os “conteúdos”), especificidades culturais marcam profundamente as maneiras de aprender e de transmitir (sua forma). Somente levando essas especificidades em conta é possível dar sentido à relação ríspida que se estabelece entre pessoas mais e menos experientes no Tapajós.

Palavras-chave: aprendizagem; etnografia; ribeirinhos; indígenas.

Abstract

How can anthropology contribute to the understanding of human learning processes? The article highlights the distinguishing points of the anthropological approach to learning, anchoring itself in an ethnography of knowledge and skills circulation in the Lower Tapajós region (Pará). I argue that studying learning “outdoors”, considering the social and cultural context in which it occurs, brings elements of understanding that remain inaccessible otherwise. The ethnography presented shows that, in addition to guiding what we learn (“content”), cultural specificities deeply mark the mechanism of learning. Only by taking these specificities into account is it possible to make sense of the harsh relationship that is established between more and less experienced people in Tapajós.

Keywords: learning; ethnography; river-dwellers; indigenous peoples.

Introdução: uma abordagem social da cognição¹

A aprendizagem é um objeto de pesquisa clássico das áreas de psicologia e de educação. As “grandes teorias” da aprendizagem, ou seja, as mais difundidas e citadas tentativas de descrever e explicar como os seres humanos aprendem, foram produzidas no âmbito da psicologia. Basta lembrarmos dos influentes trabalhos de Hull (1943) ou Skinner (1953) que, em sua perspectiva behaviorista, pensavam a aprendizagem em termos de estímulos e respostas, de processos de condicionamento, e dominavam incontestavelmente a área até meados dos anos 1950; ou das pesquisas seminais de Piaget (1967) e Vygotsky (1987) sobre o desenvolvimento infantil, que são ambas até hoje usadas, comentadas, e, mesmo se criticadas, permanecem sem dúvida peças-chave do arsenal teórico sobre a aprendizagem; ou ainda dos estudos atuais em neurociências e ciências cognitivas, que recorrem à análise de imagens do cérebro “em ação” (a partir de tomografias) para entender os caminhos neurais da aprendizagem (Atteveldt *et al.*, 2018; Zhu *et al.*, 2020).

Trata-se, em todos esses casos, de pesquisas que seguem protocolos experimentais² e buscam determinar mecanismos universais dos processos de aprendizagem, ou seja, mecanismos que seriam válidos para todos os seres humanos, de qualquer contexto cultural e histórico. Há, dentro mesmo da psicologia, uma corrente minoritária, a psicologia cultural ou intercultural, que se posiciona como alternativa à psicologia mainstream, e questiona essa pretensão à universalidade, sugerindo uma maior variabilidade cultural dos processos de aprendizagem. Como lembra Barbara Rogoff (2003, p. 4, tradução minha), uma das expoentes dessa corrente:

Até hoje, o estudo do desenvolvimento humano permanece amplamente baseado em pesquisas realizadas em comunidades de classe média europeias e americanas e é comum generalizar-se o resultado dessas pesquisas a todos. Com efeito, muitos pesquisadores formulam conclusões de estudos em termos

1 Agradeço o apoio da Fapesp (processo n. 2018/25259-0) que possibilitou a redação deste artigo.

2 Estudos que se apoiam em testes realizados com animais ou com humanos na maioria das vezes em laboratório, o que permite a reprodutibilidade do experimento e o controle das variáveis a serem examinadas.

bastante gerais, enunciando que “a criança faz isto ou aquilo” em vez de dizerem “estas crianças aqui fazem isto ou aquilo”.

Partindo do princípio de que os fatos psíquicos, dentre os quais a aprendizagem, são intrinsecamente culturais (e apoiando-se para tanto no trabalho precursor de Vygotsky³), os pesquisadores da psicologia intercultural dão um maior peso ao contexto no qual os sujeitos estudados estão imersos, o que os leva a realizar uma “psicologia outdoor” (Lave, 1988), ou seja, a sair dos laboratórios para observar as pessoas em seus ambientes cotidianos de existência, em suas redes de rotineiras de relações. Os trabalhos dessa linha têm, assim, uma maior afinidade com a perspectiva antropológica sobre a aprendizagem, que apresentarei ao longo do texto.

No campo da educação, uma parcela significativa das pesquisas é realizada por profissionais oriundos de outras disciplinas (sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação, etc.), o que faz com que a maneira de abordar os diferentes fenômenos estudados, inclusive o da aprendizagem, varie muito. Pode-se constatar, no entanto, e sem surpresa, a predominância do interesse por processos de aprendizagem que ocorrem em escolas ou universidades. Num levantamento de artigos publicados nos últimos cinco anos (2014-2019) em três periódicos brasileiros bem cotados na área (*Educação e Pesquisa*, *Pro-Posições e Educação & Sociedade*) registrei 69 artigos que tratam de

3 Vygotsky desenvolveu suas pesquisas entre 1920 e 1930. *Pensamento e linguagem* (Vygotsky, 1987), seu livro mais conhecido, teve sua primeira tradução para o inglês somente em 1962 (e para o português em 1987) e suas ideias passam a ser discutidas internacionalmente sobretudo a partir dos anos 1970. A posição de Vygotsky é de que o desenvolvimento humano não é o resultado, somente ou principalmente, da maturação individual (como defendia Piaget), mas consequência das interações da criança no meio onde ela cresce. Assim, a “fala egocêntrica”, observada por Piaget, discurso em que a criança fala para si mesma em voz alta, não seria, para Vygotsky, prova de que a criança está num “estágio egocêntrico”, mas sim uma ferramenta do pensamento infantil, uma forma de a criança refletir sobre o que ela faz e planeja fazer. E como bem lembram Lignier e Mariot (2013, p. 199, tradução minha), discutindo as contribuições de Vygotsky: “As palavras que a criança mobiliza para pensar não são abstratas: são aquelas da sua sociedade, num dado momento da sua história; são aquelas de homens e mulheres com quem a criança convive, em suas estruturas de comunicação próprias e suas interações típicas. Assim, aprender a pensar significa, para a criança, aprender a utilizar por conta própria uma linguagem profundamente ancorada numa história e cultura coletiva.” Vygotsky não chegou, no entanto, a realizar ou propor observações “em contexto”, fora do quadro experimental. É possível que sua morte prematura, aos 38 anos, tenha contribuído para isso.

questões relativas à aprendizagem.⁴ A grande maioria deles (64) reflete sobre fatores que influenciam a aprendizagem de conteúdos curriculares (como políticas públicas de infraestrutura ou organização do sistema escolar, métodos de ensino, crenças ou o nível de formação dos professores, classe social dos alunos ou estudantes⁵).

Esse foco nos conteúdos programados ao mesmo tempo caracteriza os estudos sobre a aprendizagem no campo da educação e os diferencia da abordagem antropológica. De fato, a maior parte dos estudos antropológicos sobre aprendizagem examinam, ao contrário, processos que ocorrem fora de escolas ou outras instituições educativas (enumerando alguns clássicos ou trabalhos de referência no Brasil: Cohn, 2005; Delbos; Jorion, 1984; Lancy, 1996; Mead, 1973; Nunes, 1999; Rabain, 1979; Razy, 2007; Sautchuk, 2007; Toren, 1990). E, quando adentram a escola, é mais comum que analisem aprendizagens não necessariamente previstas no currículo, como a competência para “colar” (Blum, 2009) ou para lidar com conflitos (Lignier, 2019), ou que se interessem pela relação entre o que acontece na escola e o que os alunos vivem fora dela: tensões, continuidades, reapropriações... (Arruti; Vieira; Silva, 2019; Gomes, 2006; Medaets, 2019; Santana; Cohn, 2016; Shulist, 2018; Tassinari; Cohn, 2009). Alguns antropólogos investigam também processos de aprendizagem propriamente escolares. Basta lembrar, por exemplo, da magistral etnografia de escolas japonesas feita por Peter Cave (2007), a descrição feita das aulas de matemática. Mas é raro que a etnografia se limite a esse aspecto, já que uma das características da abordagem antropológica é a de considerar o conjunto de forças que atravessam a vida de cada um. “Uma das lições decisivas do meu primeiro trabalho de campo”, já relatava Meyer Fortes (1978, p. 9, tradução minha), “foi de entender a

4 Seleccionei artigos que continham a palavra aprendizagem no título, no resumo ou nas palavras-chave, e cuja leitura do resumo indicava que o tema era efetivamente tratado no corpo do texto, e não apenas mencionado.

5 Mais precisamente: 22 artigos discutem a incidência de um determinado modelo de ensino, de um política educacional ou das ideias de professores sobre a aprendizagem; 12 analisam a formação de professores; 9 descrevem detalhadamente processos de aprendizagem de conteúdos curriculares; 6 apresentam concepções de aprendizagem de alunos ou estudantes, ou ainda, suas motivações para aprender; 5 fazem discussões conceituais sobre a aprendizagem a partir de revisão bibliográfica; 4 propõem novos métodos de ensino; 3 analisam “níveis de aprendizagem” tais como eles aparecem em testes padronizados de tipo Pisa ou Prova Brasil, relacionando esses resultados com desigualdades sociais e/ou com políticas educacionais; 3 refletem sobre as concepções de aprendizagem presentes em leis ou em políticas educacionais.

inseparabilidade dos diferentes domínios da vida social – relações parentesco, de linhagem, políticas, rituais, etc. – que regulam, juntas, todos os aspectos da vida social dos *tallensi*.”

O que singulariza então o olhar antropológico sobre os processos de aprendizagem? Embora alguns antropólogos tenham proposto conceitos bastante heurísticos para pensar a aprendizagem (e mencionarei alguns deles ao longo do texto), o que distingue sua perspectiva, a meu ver, de forma mais decisiva, é a maneira propriamente antropológica de produzir e analisar os dados: a etnografia. Observar e descrever detalhadamente situações de aprendizagem *in situ*, no contexto onde elas ocorrem, com as pessoas e objetos que compõe a trama das relações cotidianas das pessoas que se estuda, aí se encontra a principal e mais original contribuição da antropologia para o estudo da aprendizagem. Saindo da situação de pesquisa em que o pesquisador concebe e propõe uma atividade (em exercício, um teste) aos sujeitos, o antropólogo participa do cotidiano dos seus interlocutores, segue seus movimentos, aceita boa parte dos seus convites, aprende com eles.⁶

Isso não significa que as situações das quais o antropólogo participa são absolutamente “naturais” (existiam tal qual lá, sem ele) em oposição a uma suposta total “artificialidade” dos dispositivos experimentais. Muito já foi escrito sobre a não neutralidade do pesquisador em campo e sobre as possibilidades analíticas que se abrem quando se considera o encontro etnográfico (Bensa, 1995; Devereux, 1980). O que está em jogo, portanto, não é a ideia (ilusão) de acesso a uma realidade na qual não haveria interferência do pesquisador. O que está em jogo é a *direção*, a condução do que se realiza em conjunto: nos protocolos experimentais, o pesquisador conduz claramente a situação, parte de hipóteses predefinidas e que não têm vocação a mudar durante o

6 Relativamente consensual, essa perspectiva aparece bem formulada nas palavras de Jean Bazin (2008, p. 355, tradução minha): “Os eventos, ao menos aqueles que se traduzem em ações, não são exatamente dados, e sim lições. É como se eu assistisse a uma partida de um jogo que eu ainda não sei jogar e de que eu não conheço a regra: tenho que aprender ali mesmo, em ato. Cada movimento que eu testemunho me ensina como se joga (mesmo se essa não seja a intenção dos jogadores). Vale lembrar que as pessoas presentes não são todas igualmente hábeis, há entre elas as que ganham e as que perdem. Mas elas sabem todas, mais ou menos, como se colocar, como agir nas diferentes circunstâncias. Em todo caso, elas sabem melhor do que eu. É por isso que eu aprendo com elas, pouco a pouco, o que e como elas fazem.”

experimento, apenas a serem validadas ou refutadas pelos resultados, e propõe a realização de atividades condizentes com seus objetivos.

Essas atividades desenvolvem-se na maioria das vezes fora do ambiente habitual dos sujeitos estudados e excluem todas ou boa parte das pessoas, animais e objetos com quem os sujeitos convivem em seu cotidiano. Já o etnógrafo esforça-se para participar da rotina dessa rede de relações por um tempo longo, e busca descrevê-la, além de descrever as interações dessas pessoas consigo mesmo (com o antropólogo/a), refletindo sobre os efeitos da sua presença em campo. Em suma, o pesquisador que segue um protocolo experimental imprime no estudo o seu ritmo, as suas preocupações, o seu método; já o “protocolo” que segue o etnógrafo é justamente o de *deixar-se* imprimir pelo ritmo, pelas preocupações e pelos modos de agir de seus interlocutores.

Essa postura geral não impede o pesquisador que adote essa perspectiva proponha atividades a seus interlocutores, como desenhos, redações, um jogo, uma conversa ou entrevista dirigida a um assunto que o pesquisador escolheu. Nos estudos antropológicos sobre a aprendizagem isso é aliás comum: Margaret Mead (1932), Christina Toren (2007), ou no Brasil Clarice Cohn (2017) e Flávia Pires (2011), propuseram, durante o desenvolvimento de suas etnografias sobre aprendizagem entre crianças, que estas realizassem desenhos livres ou com um tema preciso, ou que escrevessem suas percepções sobre determinado evento ou assunto. No entanto, essas atividades, como insiste Toren, inscrevem-se numa lógica de pesquisa mais ampla, e sobretudo, *subordinam-se* a ela. Isso significa que os desenhos, redações, mapas, fotos ou qualquer outro produto de dispositivos de pesquisa propostos pelo pesquisador serão lidos à luz do que etnografia, digamos, clássica, produz. Ou seja, esses elementos ganham seu pleno sentido quando confrontados com o que aprendemos na convivência não dirigida e de longa duração que implica toda etnografia. Esses dispositivos são, como comentou Christina Toren em evento recente, “um jeito, quase uma desculpa, para produzir mais relação”.⁷

A etnografia, como se sabe, não é apenas um método, mas uma postura global de pesquisa (Peirano, 1995; Wolcott, 2008). Implica uma maneira de

7 Roda de conversa “Diálogos transversais: materialidade e transformação”, organizada por Mylene Mlzrahl (PUC-Rio) e Ana Gomes (UFMG) em 15/04/2021. A gravação legendada do evento será em breve disponibilizada no site da PUC-Rio.

formular os problemas, de estar em campo, de analisar os dados, de fazer idas e vindas entre as fases de análise e produção de dados. A presença prolongada do pesquisador no ambiente cotidiano de seus interlocutores é um dos pontos-chave dessa abordagem, ponto sobre o qual os antropólogos costumam não transigir, insistindo no fato de não há “atalhos” possíveis.⁸

Essa convivência longa permite estudar a aprendizagem difusa nas múltiplas interações cotidianas. A aprendizagem deixa então de ser vista como uma atividade passível de ser isolada do resto das atividades da vida. Jean Lave e Etienne Wenger (Lave, 1988; Lave; Wenger, 1991, p. 34-35, tradução minha) estão sem dúvida entre os autores que exprimiram com maior clareza essa perspectiva: “Do nosso ponto de vista, a aprendizagem não está unicamente situada na prática – como se se tratasse de um processo independente, que, por acaso, se encontrasse localizado em algum lugar. A prática social é o fenômeno primário e gerador, e a aprendizagem é simplesmente uma de suas características.”

E o que o deslocamento até o local de vida de nossos interlocutores e o tempo longo participando de seu cotidiano nos permite ver? Que tipos de resultados podemos esperar obter que justifiquem o investimento necessário para a realização desse tipo de pesquisa?

Buscando responder a essas perguntas, apresento a seguir algumas percepções oriundas do meu próprio trabalho de campo sobre aprendizagens não escolares entre populações indígenas e ribeirinhas da região do Baixo Tapajós (Pará). As aprendizagens descritas envolvem habilidades valorizadas na região: aquelas ligadas ao cultivo da mandioca e à produção de farinha, à construção de barcos, à prática de um instrumento musical, à extração de produtos da floresta. Se os gestos técnicos e os saberes implicados nessas atividades são, a cada vez, próprios a elas, há um ponto que permanece estável, o que poderíamos pensar como um denominador comum aos diferentes processos de

8 No entanto, a extensão precisa dessa “longa duração” não é passível de ser determinada a priori. Ela dependerá, como lembra Elsie Rockwell (2009), das condições de campo de cada pesquisa, da intensidade dos vínculos estabelecidos com os interlocutores, da problemática da pesquisa, do avanço nas leituras e diálogo com a literatura pertinente, e do desenvolvimento da análise dos dados. O que permite perceber quando o tempo necessário de campo foi atingido é menos um número de horas ou meses, mas “o fato de se começar a prever o que pode ou não ocorrer, a partir do que já construímos. [...] Deve-se permanecer tempo suficiente para romper com o preconcebido e começar a pensar de maneira distinta sobre os processos” (Rockwell, 2009, p. 56-57, tradução minha).

aprendizagem na região. Trata-se da postura dos aprendizes e daqueles que lhes servem de modelo. É essa postura comum que proponho descrever, pois está na base e estrutura do conjunto de processos de aprendizagem na região. Essa postura é também recorrente nos processos de aprendizagem de pessoas de diferentes idades, razão pela qual não me concentro na análise de processos protagonizados por crianças.

Após esta introdução que buscou explicitar a posição da antropologia em relação a outras disciplinas no estudo de processos de aprendizagem, o artigo segue com uma descrição de um dia trabalho na roça e com confecção de farinha de mandioca. Na sequência, apoio-me em algumas expressões locais que ajudam a entender como as pessoas da região concebem a aprendizagem. Ao final, destacarei elementos de compreensão aos quais a etnografia permitiu aceder.

Um dia de roça: fazendo e se acostumando

As localidades onde realizei o trabalho de campo ficam às margens do rio Tapajós, no interior da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, que abrange os municípios de Santarém e Aveiro (Pará). Parte dos moradores identifica-se como indígena (de diferentes etnias), seguindo um movimento de revitalização iniciado no final dos anos 1990 (Vaz, 2010), e parte não adere a esse movimento, considerando-se “simplesmente paraenses”, “comunitários” (no sentido de pessoa que vive nas comunidades), “ribeirinhos”. Embora todos concordem que a produção de farinha de mandioca já foi muito maior na região, “botar roça” continua sendo uma atividade central para a grande maioria dos grupos domésticos, independentemente de sua identificação étnica. O trabalho em torno do roçado mobiliza crianças e adultos, e aprender os conhecimentos e habilidades necessários a esse trabalho é, como sugeri alhures (Medaets, 2018), uma condição para poder permanecer em boas condições nas comunidades na idade adulta.⁹ A descrição abaixo focaliza os processos de aprendizagem que ocorrem durante as atividades.

9 Excetuando-se quem permanece nas comunidades graças aos disputados empregos públicos (professor/a, agente de saúde).

Seu Joselito (71 anos) e dona Áurea (68 anos) vão hoje para seu roçado torrar farinha.¹⁰ Entre crianças e adultos, somos 13 pessoas a acompanhá-los. Antônio (40 anos), único filho homem do casal que continua morando na comunidade, vem com duas de suas filhas, de 4 e 6 anos. A mais velha (12 anos) fica com a mãe “ajudando nas coisas de casa”. Vêm uma sobrinha de dona Áurea (de 16 anos) que passava alguns dias com eles e, enfim, Pedro e a esposa, Tânia, (43 e 44 anos respectivamente), com seis de seus filhos, com idades entre 2 e 17 anos. Pedro e Tânia não são da família de seu Joselito e dona Áurea, e Pedro receberá uma diária pelo trabalho desse dia. Vamos todos andando por duas horas de trilha, inclusive Jander (2 anos), que Tânia pega poucas vezes no colo.

Ao longo do dia, os adultos atribuem diferentes tarefas às crianças e aos dois jovens: eles ajudarão a peneirar a massa de mandioca, espremê-la no tipiti, cuidar do fogo no forno a lenha, a lavar louças, preparar o almoço, pegar e levar coisas. Sob coordenação do jovem de 17 anos, os meninos vão capinar uma área de roça. As atividades são entremeadas de brincadeiras entre as crianças (jogam peteca,¹¹ brincam de mãos, de pira,¹² jogam pedras nas árvores para derrubar frutas, tomam banho de igarapé).

Hélder (17 anos) divide com o pai o trabalho de mexer constantemente a farinha no forno, atividade desgastante pelo esforço que exige e também pela proximidade com o calor intenso. Na hora em que Pedro está esgaldando a farinha, ou seja, quando a joga molhada pela primeira vez no tacho do forno quente, o jovem apenas observa. Pedro me fala com orgulho da participação de Hélder no trabalho: “Ele ajuda muito em tudo, Deus o livre”, e, vendo que a única etapa em que Hélder não participa é quando a farinha é esgaldada, pergunto se ele já domina essa tarefa. “Não, isso ainda não”, responde o pai. “E tu não vai tentar?”, digo ao filho, em tom de brincadeira. “Mas... Se ele ainda não sabe”, retorque ainda o pai.

10 Todos os nomes próprios foram modificados. As fotografias apresentadas, e muitas outras, foram todas entregues em mãos às famílias, que autorizaram sua publicação em trabalhos científicos. A autora das fotografias, Lucie Robieux, é uma amiga e fotógrafa amadora que me acompanhou em campo por dois meses em julho e agosto de 2011. Ela também autorizou a publicação das imagens.

11 Jogo de bola de gude.

12 “Pira” é o nome dado a diferentes tipos de pega-pega (pira-cola, pira-pega, pira-alta, pira-americana, etc.).



Figura 1. Cuidando no fogo no forno de farinha (Pinhel, agosto de 2011).
Foto: Lucie Robieux.



Figura 2. Menina jogando peteca (Parauá, julho de 2011).
Foto: Lucie Robieux.

Na volta, a maior parte da farinha é transportada no bagageiro da bicicleta de Antônio e cada um ajuda trazendo alguma coisa. As crianças carregam um saco com frutas, ferramentas, um paneiro com pratos e panela, um facão, uma galinha que precisa voltar da roça para o quintal da casa, um pouco de tapioca. No caminho paramos para colher açaí e Henrique (10 anos) se prontifica imediatamente a subir na palmeira. No entanto, Tânia (sua mãe) olha para ele em silêncio, olha para seu irmão mais velho, Hélder, e fala: “Não. Vai teu irmão.”

Meus interlocutores reconhecem que essa participação nas atividades cotidianas é o que permite que as crianças aprendam. “A criança vai fazendo e vai se acostumando”, como disse certa vez Lidiana (43 anos), exprimindo uma percepção que ouvi tantas vezes. “Se acostumar”, “pegar o costume” e também “tirar um mau costume” são todas expressões locais conexas e muito frequentemente usadas para falar do processo de aprendizagem. Tânia, por exemplo, reflete sobre a importância da participação dos filhos nas atividades ligadas ao roçado, lembrando também da sua própria infância:

Olha, os meus [filhos] tudinho eles vêm embora com nós pro centro... Sabem pegar um terçado, roçar, fazer uma cerca. Vão acostumando. Olha, eu, com meus pais, eu já trabalhei muito. A minha infância, a bem dizer, foi só trabalhar na roça. Eu fui criada nesse ritmo, então a gente pega aquele costume. Mas é por isso que hoje tudo que tem parte de plantar, capinar, arrancar mandioca, carregar, descascar, fazer farinha, beiju, puba, tudo eu sei fazer. Tudo isso eu aprendi.

Aprender fazendo. Mas, para fazer, é preciso “garantir”

Apesar da presença dessa dimensão educativa ser claramente enunciada em comentários reflexivos, durante a realização das atividades não se vê nenhum dispositivo pedagógico: mostrar como se faz, usar de gestos mais lentos ou mais cuidadosamente executados para permitir uma melhor observação, explicar, corrigir, facilitar ou encorajar a participação. Esse tipo de apoio, mais sutil que uma explicação verbal, foi observado em outros locais onde a aprendizagem e ajuda a tarefas ligadas ao cultivo da terra e ao

trabalho doméstico se conjugam (Polak, 2012; Rogoff *et al.*, 2003; Tassinari, 2015). No Tapajós, com exceção de pequenas espingardas de madeira feitas muitas vezes por irmãos mais velhos, tampouco vi adultos fabricarem instrumentos em miniatura destinados às crianças (minicestos, pequenas foices, etc.), o que é comum em comunidades indígenas.¹³ Ali, tudo se passa como se a finalidade primeira da participação das crianças não fosse a aprendizagem, mas a tarefa bem feita.

Pedro, por exemplo, não deixa Hélder (17 anos) esquentar a farinha. O pai poderia incentivar o jovem a tentar e oferecer-lhe instruções ou conselhos, ou ainda guiar sua ação com correções, mas prefere que ele apenas observe, já que considera que ele “ainda não sabe”. No caminho de volta, Tânia impede que Henrique suba para colher o açaí. Embora o menino se mostre mais disposto que seu irmão mais velho, é a este último que será atribuída a incumbência, já que, sem dúvida, sua mãe confia mais em sua competência.

Além de não incentivar ou facilitar a experimentação, as crianças que se arriscam a fazer em público alguma coisa que ainda não dominam completamente podem tomar um verdadeiro “chega-para-lá” na frente de todos, sendo objeto de deboche. Foi o que aconteceu com Geanderson (2 anos e meio). Vendo sua mãe, seus irmãos mais velhos e um casal de vizinhos com seus filhos se colocarem à sombra de um cajueiro para descascar mandioca, o menino foi, por iniciativa própria, até sua casa buscar uma faca para participar da “descasca”. De volta com uma faca de cozinha pequena em mãos, sentou-se ao lado da irmã, Geslaine (7 anos). As crianças presentes participavam da atividade de maneira intermitente: Geniclei (5 anos) e Geslaine alternavam o uso de uma mesma faca, Aurilene (10 anos) e Darinha (3 anos) tinham cada uma sua faca, mas às vezes faziam pausas, olhavam ao longe ou paravam o olhar em alguém da roda, ouvindo alguma história que contava ou observando seus gestos ao descascar. Darinha era visivelmente quem tinha menos destreza, mas conseguia, a seu ritmo, descascar um pouco.

Os adultos não intervinham na atividade das crianças, não as corrigiam, nem as encorajavam ou propunham qualquer mediação (para que a faca

13 Ver, por exemplo, Menezes (2017, p. 117-127); Nunes (1999, p. 166); Silva (2013, p. 95); Tassinari (2007, p. 16).

passasse de um a outro, por exemplo). Geanderson observava discretamente a irmã e começou a descascar num ritmo e, do meu ponto de vista, com um nível de competência próximo àquele de Darinha. Durante alguns minutos, ninguém se envolveu com as suas ações. Mas, sem que eu percebesse qualquer mudança, num determinado momento sua mãe olhou para ele e tirou-lhe abruptamente a faca das mãos. “Mas! Diz que olha só o Geanderson...”, disse ela então em tom de deboche, imitando os gestos do menino de maneira exageradamente desajeitada. Geanderson começou a chorar e foi para casa. Todos riram.

Essa prioridade dada à boa realização da ação – em detrimento de sua dimensão educativa – fica ainda mais evidente quando se trata da pesca e da caça. Thiago (32 anos), pai de cinco meninos (com idades entre 2 e 10 anos) e considerado um bom pescador, não costuma levar nenhum deles para pescar. “Só, o trabalho rende mais”, ele me explica. É também o que escolhem fazer Idailson e Carlos (30 e 31 anos respectivamente), dois primos que foram pescar levando a filha de Idailson, Aurilene (10 anos), mas deixando a filha de Carlos (também de 10 anos e grande amiga de Aurilene) triste na beira por não poder ir junto, porque, segundo a avaliação dos adultos ali, ela ainda não “garantia bem”.

A participação das crianças em atividades de cultivo da terra, pesca, pastoreio e tarefas domésticas é, como se sabe, “elemento central de uma lógica econômica própria do ‘modo de produção’ camponês” (Woortmann, 1988, p. 24), um ponto comum que liga diferentes realidades camponesas mundo afora e através dos tempos. Entre diferentes grupos indígenas no Brasil, as crianças também integram as atividades produtivas dos pais e outros parentes. No entanto, em contextos indígenas essa participação é menos frequentemente pensada como uma ajuda e é comum haver um caráter educativo explicitamente formulado pelos adultos (Tassinari, 2007, p. 16-18). Possivelmente por essa razão se vê esforços dos adultos em fabricar instrumentos em miniatura, por exemplo. No Tapajós, veremos que essa participação é, antes de mais nada, concebida como uma ajuda. E, por essa razão, a contribuição das crianças só é aceita senão a partir do momento em que se trata de um auxílio efetivo e não de um gesto simbólico. Os adultos não fazem esforços pedagógicos ou concessões para incluí-las. Cabe às crianças, e às pessoas menos experientes de forma geral, aprender para poder participar.



Figura 3. Voltando da pesca (Pinhel, agosto de 2011).
Foto: Lucie Robieux.

Aprender a participar

Proponho introduzir outros dados empíricos organizados em torno de três expressões que registrei em campo: “não aprendi de ninguém”, “só de olhar, já sabe fazer” e a questão “tu garante?”.

“Não aprendi de ninguém”

No decorrer do trabalho de campo, me chamaram a atenção falas de pessoas que afirmavam ter aprendido tal ou tal atividade “sozinhas”. A Ana Paula (10 anos), que fazia um brinquedo de palha (um pequeno relógio de pulso), por exemplo, pergunto: “Com quem você aprendeu?” “Com ninguém”, ela me responde. Suas primas mais velhas também sabiam confeccionar o brinquedo e, em outros momentos, Ana Paula as observava fazendo esse ou outros pequenos objetos de palha. Mas a menina não associava essa observação a “aprender delas”.

Seu Genésio Jacutinga (78 anos), hoje aposentado, era reconhecido em Parauá e nas comunidades vizinhas como “o rei dos mestres” na construção de canoas e barcos. Seu tio também tinha sido um famoso carpinteiro e construtor de barcos, mas seu Genésio nunca havia trabalhado diretamente com o tio e afirma não ter “aprendido de ninguém” sua profissão:

Não teve mestre comigo, não. Eu aprendi da minha mentalidade mesmo. Que o velho [referindo-se ao tio] era bravo, vixe! Mais que surucucu. Só o que eu aprendi com ele, foi fazer terçume de tarrafa.¹⁴ E assim mesmo, por cima dele, assim [faz o gesto como se estivesse olhando por cima dos ombros da outra pessoa], olhando. Que lá perto dele eu não ia, não.

Ao continuar a conversa, seu Genésio diz que sempre que podia “espiava” o tio trabalhar fazendo os barcos: “A gente ia olhando, isso ia. Ia prestando bem atenção, vendo como eles faziam, né?” Pude acompanhar o processo de construção de dois barcos, conduzidos já pelo filho de seu Genésio, Gilson (49 anos), que

14 Ponto próprio para tecer tarrafas, redes de pesca.

havia sido assistente do pai quando jovem. O fato de seu Genésio ter “posto” esse filho como assistente (“esse, eu pus ele pra me ajudar”), função que ele mesmo não tinha podido ocupar com seu tio, com toda certeza facilitou o processo de aprendizagem de Gilson. Este, no entanto, se não nega, também não ressalta o papel do pai na formação. Conversando longe da presença de seu Genésio, Gilson comenta: “Ensinar, assim, olha... Às vezes ele vinha, né? Olhava se tava assim... [silêncio] E também a gente via ele fazendo, que era eu e um meu irmão. Então, aí a gente via.” Gilson volta então a ressaltar, como seu Genésio, sua própria iniciativa no processo: “Porque vai do interesse da pessoa, né? Esse meu irmão [que também era assistente do pai] já foi pro rumo de garimpo. Eu, é porque eu gostava mesmo, aí fiquei.”

Durante meu trabalho de campo, quem assistia a Gilson na construção dos barcos era seu neto (bisneto de seu Genésio), com 15 anos de idade naquele momento. No canteiro de obras, o silêncio imperava: eram horas a fio de trabalho calado. O neto ajudante fazia suas tarefas sem perguntas e em alguns momentos parava e observava o avô. Este ficava concentrado no que fazia (talhar as peças, por exemplo) e de vez em quando olhava de longe o neto. Quando interferia no que fazia, não era para corrigi-lo, mas para se substituir a ele: “Deixa, que tu não sabe.” Pegava então peça e ferramentas das mãos do neto, afastava-o e terminava ele mesmo a tarefa. O rapaz, com a expressão discretamente contrariada, se contentava em observar.

“Só de olhar, já sabe fazer”

É comum, no Baixo Tapajós, se ouvir dizer de alguém considerado inteligente ou esperto que “só de olhar, ele já sabe fazer” tal ou tal coisa, ou que “não precisa duas vezes, é só ela ver a gente aqui fazendo, ela já faz”, como disse uma mãe se referindo a uma das filhas, que considera muito inteligente. “Eu, se eu olhar benzinho uma coisa, eu aprendo”, também ouvi.

Não há dúvida que se tentássemos definir os contornos de uma teoria local da aprendizagem, a observação teria um papel central. Como resume dona Neusa (65 anos): “A gente, assim, quando nasce, a gente não sabe nada. Mas aí a gente olha, vai vendo assim como os outros tão fazendo e a gente aprende, aprende de tudo.” Conceber a observação como uma ferramenta crucial para a aprendizagem não é incomum, sobretudo entre populações indígenas ou em

contextos em que as crianças têm acesso ao espaço de trabalho dos adultos. Sem ir muito longe, para os Xicrin, indígenas de língua Jê que vivem no sudoeste do estado do Pará, “os órgãos que permitem o aprendizado são os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*)” (Cohn, 2005, p. 496). Clarice Cohn explica que esses órgãos recebem tratamentos e adornos especialmente pensados para favorecer a aprendizagem, numa modelagem de corpos característica do processo de construção da pessoa para indígenas das terras baixas da América do Sul (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979). Mas, segundo a autora, os Xicrin acreditam que o olhar e o ouvir, apesar de fundamentais, não são suficientes para aprender, e que é preciso exercer um esforço de compreensão e reflexão conscientes (expresso no termo *mari*), além de fortalecer o coração, onde o conhecimento seria armazenado (Cohn, 2005, p. 497). Assim, se entender a observação como pilar da aprendizagem é um fato relativamente comum, em cada contexto, a maneira com que a observação se articula com outros fatores envolvidos na aprendizagem difere.

“Tu garante?”

A forma como o termo “garantir” é utilizado no Tapajós mostra traços centrais da modalidade de aprendizagem local. “Garantir”, aqui como em outras regiões do Brasil,¹⁵ é assumir perante os outros que se tem plena capacidade de fazer o que se propõe a fazer. Como me explica seu Azamor (71 anos): “É saber e ter certeza que faz mesmo.”

Mas o que singulariza o uso da expressão no Tapajós é que, nesse contexto, “garantir” é praticamente uma condição para poder fazer o que se propõe a fazer. Ou ao menos “garantir” aos olhos daquele que, naquele momento, pode impedir a pessoa de fazer o que ela gostaria. É extremamente comum ver uma pessoa que não domina bem alguma atividade ser afastada dela. E o termo de predileção para acompanhar esse gesto é exatamente o “garantir”. “Deixa isso, que tu num garante, menino!”, foi o que dona Marilza falou para seu neto (6 anos) que tentava “abrir a palha” (manipulação nas folhas da palmeira de curuá

15 Em outras regiões do país, numa linguagem coloquial, é mais comum ouvir o verbo em sua forma pronominal, “nisso eu *me* garanto”, por exemplo.

necessária para usá-las na cobertura de construções); “Tu nem garante o caminhar”, fala Andressa (6 anos) ao seu irmão Plínio (5 anos), que queria vir conosco (comigo, com Andressa e uma prima deles, de 12 anos) até o colégio no vilarejo vizinho. A filha de Carlos ficou na beira e não veio pescar porque “não garantia bem ainda”. O termo é com frequência usado na negativa, o locutor imputando uma incapacidade ao seu interlocutor, e justificando assim o fato de impedi-lo de realizar uma determinada atividade. Adultos falam dessa maneira com crianças e as crianças também, entre si. Não ouvi uma criança se dirigir com essa expressão a um adulto.

“Garantir” também é usado no sentido de “aguentar” (aguentar o peso de alguma coisa, por exemplo): “Tu garante aqui?”, me pergunta Ana (33 anos), em Santarém, me passando uma sacola pesada de supermercado enquanto subíamos no ônibus. “Daqui a um ano, ninguém já não garante com ele!”, diz Janaína (13 anos) do seu irmão de 1 ano e meio que segura no colo. Uma pessoa também pode avaliar que ela mesma “não garante”: “Eu vou ficar no banco, que eu não garanto ainda”, me diz Jucilene (24 anos), jogadora de futebol da equipe feminina de Parauá, quando caminhávamos até o jogo. E também se escuta o “garantir” em forma de pergunta: “Mas tu garante levar nós até lá, Mateus?”, pergunta Ana Paula (10 anos) ao seu irmão (13 anos) que se dispõe a dirigir a rabeta do pai para nos levar até uma praia que as crianças queriam me mostrar. “Porque eu garanto...”, responde Aurilene (10 anos), antes de Mateus. “Mas eu garanto, sim!”, rebate então o menino.

Assim, se afirma “garantir” quando se quer fazer alguma coisa. O raciocínio parece ser “eu garanto, logo, já posso fazer”. É disso que tenta me convencer Wesley (5 anos), que adoraria que eu lhe emprestasse a máquina fotográfica: “Eu garanto, só eu, já”. O “só eu” provavelmente faz menção ao fato de que outras vezes o deixei apertar o botão para disparar uma fotografia, mas segurando a máquina em minhas mãos. Wesley gostaria de fotografar sozinho.

Mas para os adultos, e com as crianças que são mais experientes que outras, no Tapajós, de nada vale afirmar que “garante”. Para poder participar, é preciso mostrar-se capaz de fazê-lo, é preciso mostrar “garantir”. Quando se estima que o outro já “garante”, não se falará nada. Pelo convite ou mesmo pela simples permissão acordada à participação, a competência é reconhecida, e o resultado de um processo de aprendizagem, que pode ter sido longo, torna-se evidente. O outro já “garante”.

Aprender a participar: articulando as três expressões

Partindo dessas considerações, é possível depreender um aspecto central da modalidade de aprendizagem vigente no Baixo Tapajós. Por um lado, é possível observar, e meus interlocutores reconhecem, que existe uma dimensão educativa na participação das crianças e de aprendizes adultos nas atividades realizadas por pessoas mais experientes. Por outro lado, essa participação não somente não é estimulada, mas, ao contrário, ela é submetida a condições. Pré-requisitos são exigidos para participar.

Se essa combinação pode parecer contraditória, ela não é de forma alguma contraprodutiva. A observação mostrou que as crianças, e os aprendizes de forma geral, não se desencorajam com as barreiras que lhes são impostas, mas acabam, ao contrário, vivendo o processo como um desafio. É preciso ter em mente que, nesse contexto, participar das atividades dos adultos (ou de pessoas mais experientes), na maior parte das vezes, não é algo percebido como uma obrigação, mas como uma fonte de orgulho: o orgulho de ser capaz de colaborar e de ser reconhecido por isso. Levanto, então, a hipótese de que os entraves à participação dos novatos podem, no final das contas, favorecer a aprendizagem, e não desencorajá-la, na medida em que se deseja participar, e as pessoas sabem que é preciso aprender a fazer bem feito para poder participar...

Quando falam de processos de aprendizagem os mais diversos (aprender um ponto de costura, a fazer uma boa farinha, a conhecer os remédios da floresta, a construir um barco), meus interlocutores afirmam que eles dependem da ocorrência de quatro fatores:

- 1) o interesse do aprendiz (“vai do interesse da pessoa”);
- 2) o seu talento (“jeito”) ou seu dom (“dom de nascença”);
- 3) a possibilidade de observar pessoas mais experientes (e a capacidade de bem observá-las);
- 4) a possibilidade de “se acostumar” (o que implica um tempo longo, medido em anos).

Esses quatro aspectos devem se conjugar, em proporções diferentes, em todo processo de aprendizagem, e a importância da observação é uma constante, reafirmada a cada vez. Mas, neste estágio da reflexão, é importante distinguir os

processos de aprendizagem de saberes especializados, ou seja, aqueles que não se espera que qualquer um domine, senão algumas poucas pessoas – como as práticas terapêuticas e xamânicas (exercidas por curadores, pajés, benzedores, puxadores¹⁶ e parteiras), a construção de barcos e canoas e saber tocar um instrumento musical ou cantar – e os saberes não especializados (o cultivo da mandioca e a produção de farinha, a caça, a pesca). Nos saberes especializados, o interesse, o talento (“jeito”) ou o dom do aprendiz são claramente enfatizados, e o papel do hábito-aprendizagem é, ao contrário, minimizado. Essa tendência atinge seu paroxismo nos casos das competências terapêuticas ou xamânicas. De fato, a eficácia dos mais poderosos curadores ou pajés, ditos pajés-sacaca, teria origem num dom inato (“dom de nascença”) e não dependeria de nenhuma aprendizagem.¹⁷ Os construtores de barco que conheci também pouco mencionavam a ideia de se acostumar, e enfatizavam seu próprio esforço e interesse em aprender; não se reivindicavam da “linhagem” de um mestre, enaltecendo aquele que foi seu modelo. Já para os saberes compartilhados, o peso do hábito-aprendizagem será invariavelmente maior, embora não se negue a importância de um certo “jeito” e do interesse do aprendiz.

Das possibilidades de não aprender

Notemos ainda que, seja qual for o tipo de conhecimento (especializado ou não), existe a possibilidade – totalmente plausível em ambos os casos, mas por razões diferentes – de não aprender, seja por falta de interesse da pessoa, por sua falta de “jeito” ou porque, em sua educação, as condições que permitiriam que ela “se acostumassem” não lhe foram oferecidas. Essa possibilidade de não aprender fica mais evidente no caso dos saberes especializados, que envolvem o domínio de técnicas cujo processo de aquisição é, por definição, seletivo. Mas também se vê nas comunidades pessoas que não sabem fazer farinha, por exemplo, ou

16 “Puxador” ou “puxador de desmentiduras” é uma pessoa que sabe tratar de problemas de ossos e músculos, colocando-os “no lugar” (Vaz, 2010, p. 155). As desmentiduras são o que, no vocabulário médico, se entende por mau jeito ou torção.

17 Os pajés-sacaca se diferenciam ainda de curadores ou pajés menos poderosos (ou “mais fracos”) por terem o poder de “viajar pelo fundo” (do rio) na pele de uma Cobra-Grande e por jamais cobrarem ou aceitarem pagamento pelos seus serviços de curador (Mahalem de Lima, 2015, p. 146, 360 e ss.; Stoll, 2016, p. 29; Vaz, 2010, p. 375 e 386).

homens que não sabem caçar, ou que são considerados péssimos caçadores. Ou seja, mesmo os saberes que, em princípio, espera-se que todos dominem, não são, na realidade, dominados por todos – o que representa, em geral, um problema para os que não sabem.

Compreende-se melhor essa possibilidade do não aprendizado de competências importantes para a vida nessas comunidades, a meu ver, lembrando que a aprendizagem é claramente subordinada ao bom desenvolvimento da atividade: ela não é um objetivo em si, mas um subproduto da participação – adequada – do aprendiz na realização da atividade. Assim, se a atividade “não ganha nada” com a participação do novato, as pessoas mais experientes, mesmo que sejam seus pais, não hesitarão em privá-lo dessa experiência educativa.

De fato, meus interlocutores não costumam aceitar uma contribuição que implique uma carga de trabalho suplementar. “Se eu tiver que tá andando atrás dele, não vale a pena”, me explica dona Rosário (55 anos), depois de mandar seu neto Rogério (9 anos) ir “procurar outra coisa pra fazer” e terminar ela mesma a tarefa que o menino cumpria (arrancar o “mato” que crescia em meio às suas mudas de mandioca). Assim, diferentes razões podem impedir a aprendizagem. A falta de interesse ou de “jeito” do próprio aprendiz (situações mais observadas no caso dos saberes especializados) ou então a ausência de oportunidade de viver situações necessárias para que ele observe e se acostume, ou seja, para que ele aprenda. As consequências de não aprender são distintas para saberes especializados ou não especializados. Nos saberes especializados é esperado que se opere uma seleção, seja por desigualdade “de nascença” (o dom) ou de investimento pessoal (“vai do interesse” e da “dedicação” da pessoa). Já a não aquisição dos saberes que, via de regra, todos (ou o conjunto de homens ou de mulheres) dominam, coloca em xeque o próprio pertencimento do indivíduo a essa coletividade. É justamente por isso que, no caso das competências não especializadas, apesar das dificuldades que os novatos podem encontrar no caminho da aprendizagem, sua motivação e seu desejo de aprender não se arrefecem facilmente.

Aprendizagem como desafio

No Tapajós, aquele que está em posição de aprender deve fazer o esforço de “capturar” os conhecimentos e habilidades. Ao habituarem-se ao fato de que a

iniciativa deve vir delas, as crianças não esperam ser guiadas, conduzidas, convidadas a “prestar atenção” em tal ou tal coisa. Seus corpos, seus olhares e sua atenção não ficam à espera da iniciativa adulta, mas acostumam-se a tomar a frente. É provavelmente o que explica a impressão de ter “aprendido sozinho”, porque na verdade o que se aprende é conquistado. Depende do interesse, da dedicação, do “jeito”, de uma capacidade aguçada de observação e da iniciativa do aprendiz, e não da ação didática daquele que lhe serve de modelo.

A observação é uma estratégia de aprendizagem universal, entretanto é possível recorrer de maneira mais intensa a ela em contextos nos quais os novatos têm um acesso direto às atividades das pessoas mais experientes (Gaskins; Paradise, 2010). Esse é exatamente o caso das comunidades do Tapajós, onde os aprendizes têm ao menos um acesso visual a um amplo espectro de atividades. Eles podem ser afastados dessas atividades quando tentam participar, mas raramente são impedidos de observar e escutar. As atividades nas quais a oportunidade de observar é limitada, como a pesca e a caça (onde um novato pode mais facilmente atrapalhar), estão entre as mais valorizadas. A motivação para aprendê-las é, portanto, mais forte e incita as crianças a prestarem atenção e a aproveitarem todos os indícios disponíveis, como, por exemplo, aqueles provenientes das narrativas de caça e de pesca. As crianças adoram essas histórias e apropriam-se delas para contá-las entre si. A escuta e a aprendizagem desses relatos oferecem às crianças uma fonte complementar à observação direta das pessoas mais experientes, fonte preciosa, rica em detalhes e em emoção.

Todavia, para que essas posturas receptivas (observação, escuta) possam desempenhar esse papel tão central na aprendizagem, é necessário que elas sejam educadas, que venham se “afiando” com o tempo. No início do século XX, o filósofo e educador norte-americano John Dewey (2007, p. 51, tradução minha) já lembrava: “Os sentidos, longe de serem elementos originais ou naturais, são habilidades desenvolvidas [...] dependem de intenso treino, ou seja, de hábitos que se forjam.” A expressão “educação da atenção”, que Tim Ingold (2000, 2001) toma emprestada do psicólogo James Gibson (1979), capta de maneira particularmente eficaz essa mesma ideia. Os sentidos e a atenção devem, portanto, ser educados.

Mas, além de não ensinar, vimos que as pessoas experientes colocam diversos obstáculos à participação dos novatos. Estes, contudo, não parecem ter qualquer ressentimento em relação a isso e tendem, na verdade, a perceber

os empecilhos como desafios. Se, em outros contextos (como o escolar, mas não só), é comum ouvir expressões como “siga a explicação”, “é errando que se aprende” ou “continue tentando que você vai conseguir”, na região do Baixo Tapajós a frase que marca os processos de aprendizagem, dita justamente em tom de desafio, é: “Tu garante?”

Vale lembrar que as barreiras à participação e o deboche de quem “não garante” não se fazem somente dos adultos às crianças. Quando estão entre si, crianças de idades próximas não titubeiam em excluir das atividades aqueles que elas julgam poder empatar sua ação ou simplesmente aqueles que, do seu ponto de vista, não oferecem uma performance adequada. “E o quê, Janaína!”, dirá Samara (9 anos), cortando a tentativa de sua prima da mesma idade de narrar uma história num grupo de crianças. Buscando restituir o clima de bravatas e exclusão que é também aquele das relações entre as crianças, abaixo descrevo uma última situação de campo.

Jane (10 anos) e sua irmã Jocilene (11 anos) passaram semanas falando sobre e tentando organizar uma saída para pescar. Cada vez um empecilho as impedia de ir: não conseguiam varas ou uma tela que serviria para capturar aviuns (pequenos camarões), a mãe exigia que cuidassem dos irmãos em casa, não obtinham uma canoa emprestada. Num dia que o pai fora para a cidade, conseguiram finalmente reunir os materiais e as permissões necessárias. Jane veio então animadíssima convidar Gleice (13 anos) e eu para acompanhá-las. Outras três crianças se juntaram ao grupo, apesar das tentativas das irmãs de impedi-las: “E o que já, Éric! Onde tu vai que só tem lugar na canoa pra Gleice, pra Chantal e pra nós, né, Chantal?”, esbravejava Jocilene, dirigindo-se a Éric (9 anos), mas dando o recado para os três, Éric, Andressa (6 anos) e seu irmão Plínio (5 anos). Chegando na beira do rio, percebemos que o irmão de Jane e Jocilene já tinha pegado a canoa do pai. Diante da decepção de todos, Éric se dispôs a ir procurar outra canoa, indo até o porto no outro extremo da comunidade. Eu o acompanhei. Chica (10 anos) se aproximou e decidiu juntar-se a nós na busca por canoa e remos. Quando finalmente conseguimos a canoa e voltamos ao porto onde havíamos deixado os outros, Jane e Gleice tinham ido atrás de remos. Jocilene decidiu então partir para a pesca sem elas: “Quem mandou elas saírem?” disse, brava. Pouco depois, vendo que a canoa balançava demais e zangando-se, fomos Plínio, Andressa e eu que Jocilene excluiu, mandando que descêssemos num rochedo: “Vocês esperam nós aqui. Que também a Andressa

nem sabe nadar e a Chantal vai acabar molhando essa máquina [fotográfica] dela.” Ninguém reclamou. Jocilene, Éric e Chica passaram perto de uma hora pescando, voltaram com a bacia cheia de aviuns e alguns peixes pequenos. Fomos então para a casa dos avós de Gleice, onde Jane e a própria Gleice nos esperavam. Jane resmungou então em voz baixa: “Nem pra esperar nós...”, mas logo mudou de assunto. Foi com sua irmã fritar os peixes e camarões que comemos entre adultos e crianças.

Nota-se que as crianças também não hesitam em deixar para trás quem elas julgam poder atrapalhar. Mais do que isso, eu diria que, de modo geral, elas tendem a excluir. E incluem depois, aos poucos, “sob condições”, caso a outra pessoa mostre que sua participação vale a pena. Para ganhar o direito de ser incluído, é preciso mostrar-se útil, competente, corajoso (como Éric, que se dispõe a ir tentar pegar uma canoa no outro porto da comunidade), ou ainda estar no lugar certo, na hora certa (como Chica, que se juntou a nós no meio do caminho, mas pôde finalmente participar da pesca, ao passo que Jane e Gleice ficaram de fora). Essa dinâmica é tão incorporada que aqueles que “ficam para trás” raramente reclamam, ou, se o fazem, como Jane, não mostram muita convicção. “Quem mandou ela sair dali?”, disse Jocilene; subentenda-se “bem feito”, a responsabilidade é dela. E Jane não parece pôr isso em questão.

Conclusão

A apresentação dos resultados das pesquisas etnográficas sobre a aprendizagem toma, como acima, necessariamente a forma de relativamente longas descrições, onde o contexto físico e social em que a aprendizagem ocorre é descrito em detalhe, pois, nessa perspectiva, é indispensável conhecer o cotidiano dos sujeitos “aprendentes”. Em que meio social se inserem? Quais suas rotinas? Com quem convivem? Quais as regras e hábitos decorrentes dessa convivência? Quais as relações de poder, de dependência e os conflitos presentes? Como afetos, gostos e preferências se manifestam? Todas essas informações tornam-se essenciais mesmo para compreender a relação propriamente cognitiva que se estabelece entre o sujeito que aprende e o objeto de sua aprendizagem.

É evidente que se pode avançar da compreensão de como transcorrem diferentes aprendizagens realizando testes ou experimentos que excluem pelo

menos parcialmente da análise o peso desses dados “de contexto”. Há sem dúvida uma série de mecanismos, ritmos e etapas de desenvolvimento que partilhamos, enquanto seres humanos. Mas é igualmente certo que especificidades culturais influenciam mecanismos universais de aprendizagem. Em que medida? Como? Em que pontos precisamente? As etnografias que investigam o processo de aprender, *in loco*, tal como ele ocorre habitualmente entre as pessoas com quem interagimos, permitem investigar essas questões.

Os dados que apresentei sobre o Tapajós mostram que além de balizar o que aprendemos, costumes e preceitos morais da região marcam profundamente as maneiras de aprender e de transmitir. Bateson (1987) e Dewey (2007) já haviam chamado a atenção para o fato de que, quando “aprendemos a aprender”, desenvolvemos, ao mesmo tempo, “hábitos de pensamento” (Bateson, 1987, p. 131) e posturas em sintonia com as práticas culturais e com a “moralidade em prática” (*working morals*) do grupo onde evoluímos (Dewey, 2007, p. 82). Esses hábitos seriam, assim, “subprodutos do processo de aprendizagem” (Bateson, 1987, p. 130), ou seja, sem constituir seu objeto primeiro, decorreriam da forma como a aprendizagem é agenciada. Adquiri-los é uma condição do pertencimento social ou, nas palavras de Erving Goffman (1963, p. 363), é uma condição para que o indivíduo torne-se um membro respeitado (*in a good standing*) do grupo. No Tapajós, acredito que a confrontação com os desafios impostos por essa modalidade de aprendizagem permite que jovens membros dessas comunidades desenvolvam hábitos coerentes com formas consideradas adequadas de se relacionar na região. Esse jeito de aprender lhes permite, *in fine*, adquirir um repertório de práticas necessárias para que as pessoas possam comportar-se “como se deve” nesse contexto.

No Tapajós, esse “como se deve” implica aprender a lidar com o humor mordaz e as provocações constantes que caracterizam as interações face a face, entre todo tipo de pessoa. É preciso aprender a ser alvo delas “sem perder o rebolado” e a fazer uso delas “contra” os outros, sempre que possível. Como vimos na interação entre Geanderson (2 anos e meio) e sua mãe, pais não poupam filhos. Tudo isso vem tingir, imprimir sua marca nas relações de aprendizagem, que, por sua vez, contribuem para a continuidade dessas formas de se relacionar. Assim, ao se comportarem como se fossem “donos” mal-humorados do saber, e colocarem os aprendizes em uma posição pouco confortável, sugiro que as pessoas mais experientes no Tapajós contribuem, no fim das contas,

para assegurar a apropriação, por parte dos mais novos, de um estilo de relação próprio a essa região. Esse estilo compreende o gosto pelo deboche e pela provocação. Esse é o tom das conversas e é também o tom dos processos de aprendizagem.

Ao considerar a aprendizagem fora do abrigo, mas também dos limites, das paredes de um laboratório, ficam à vista as relações de poder, as hierarquias, as regras de etiqueta e os estilos relacionais que forjam os processos de aprendizagem, tanto quanto a idade, o desenvolvimento motor, e a relação entre sujeito cognoscente e objeto (“conteúdo”) que ele está aprendendo. Os estudos antropológicos sobre a aprendizagem contribuem com uma peça que somente eles podem trazer para avançarmos na compreensão do complexo fenômeno social que é aprender.

Referências

- ARRUTI, J. M.; VIEIRA, J. C.; SILVA, S. R. da. Território, educação e língua: notas sobre a afirmação étnica Munduruku no Baixo Tapajós. *Revista Ciências da Sociedade*, Santarém, v. 3, n. 5, p. 118-139, 2019.
- ATTEVELDT, N. M. van *et al.* Neuroimaging of learning and development: improving ecological validity. *Frontline Learning Research*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 186-203, 2018.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson, 1987.
- BAZIN, J. Sciences des mœurs et de l'action. In: BAZIN, J. *Des clous dans la Joconde: l'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis, 2008. p. 347-433.
- BENSA, A. De la relation ethnographique. À la recherche de la juste distance. *Enquête*, [s. l.], n. 1, p. 131-140, 1995.
- BLUM, S. D. *My word!: plagiarism and college culture*. Ithaca: Cornell University Press, 2009.
- CAVE, P. *Primary school in Japan: self, individuality and learning in elementary education*. London: Routledge, 2007.
- COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

- COHN, C. Les dessins d'enfants et l'anthropologie: une étude chez les Xicrin (Pará, Brésil). In: PIERROT, A.; CARVALHO, I.; MEDAETS, C. (dir.). *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris: Hermann Éditions, 2017. p. 323-340.
- DELBOS, G.; JORION, P. *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion, 1980.
- DEWEY, J. *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Cosimo, 2007.
- FORTES, F. An anthropologist's apprenticeship. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 7, p. 1-30, 1978.
- GASKINS, S.; PARADISE, R. Learning through observation in daily life. In: LANCY, D.; BOCK, J. C.; GASKINS, S. (ed.). *The anthropology of learning in childhood*. Plymouth: Altamira Press, 2010. p. 85-118.
- GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.
- GOFFMAN, E. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe, 1963.
- GOMES, A. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, 2006.
- HULL, C. *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. From transmission of representation to education of attention. In: WHITEHOUSE, H. (ed.). *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg, 2001. p. 113-153.
- LANCY, D. F. *Playing on the mother-ground: cultural routines for children's development*. New York: Guilford Publications, 1996.
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIGNIER, W. *Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris: Seuil, 2019.

LIGNIER, W.; MARIOT, N. Où trouver les moyens de penser? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. In: AMBROISE, B.; CHAUVIRÉ, C. (dir.). *Le mental et le social*. Paris: Éditions de l'EHESS, 2013. p. 191-214.

MAHALEM DE LIMA, L. *No Arapiuns, entre verdadeiros e –ranas: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político*. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEAD, M. An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, [s. l.], v. 62, p. 173-190, 1932.

MEAD, M. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris: Payot, 1973.

MEDAETS, C. Crianças ajudantes na economia familiar do Baixo-Tapajós: ajudar, aprender, “se acostumar”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 411-430, 2018.

MEDAETS, C. Dentro e fora da escola: comparando modos de se relacionar em uma comunidade do Tapajós (Pará, Brasil). *Runa*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 113-130, 2019.

MENEZES, P. M. de. *Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NUNES, A. *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

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

POLAK, B. Peasants in the making: Bamana children at work. In: BOURDILLON, M.; SPITTLER, G. (ed.). *African children at work: working and learning in growing up*. Berlin: LitVerlag, 2012. p. 87-112.

RABAIN, J. *L'Enfant du lignage: du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*. Paris: Payot, 1979.

RAZY, E. *Naître et devenir: anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Nanterre: Société d'ethnologie, 2007.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROGOFF, B. et al. Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 54, n. 1, p. 175-203, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.

SANTANA, J. V.; COHN, C. Formas de estar na cultura na e pela escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 27, n. 1, p. 218-244, 2016.

SAUTCHUK, C. E. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriçu, Amapá)*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

SHULIST, S. *Transforming indigeneity: urbanization and language revitalization in the Brazilian Amazon*. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

SILVA, R. C. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 20, p. 79-104, 2013.

SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: MacMillan, 1953.

STOLL, É. La fabrique des entités: récits sur l'enchantement d'un riverain extraordinaire en Amazonie brésilienne. *Cahiers de Littérature Orale*, n. 79, p. 23-50, 2016.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

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

TASSINARI, A.; COHN, C. "Opening to the Other": schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 150-169, 2009.

TOREN, C. *Making sense of hierarchy: cognition as social process*. London: Athlone, 1990. (London School of Economics Monographs on Social Anthropology 61).

TOREN, C. Sunday lunch in Fiji: continuity and transformation in ideas of the household. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 109, n. 2, p. 285-295, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.285>.

VAZ, F. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLCOTT, H. *Ethnography: a way of seeing*. Lanham: AltaMira Press, 2008.

WOORTMANN, K. "Com parente não se neguceia". O campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 11-73, 1988.

ZHU, J. D. *et al.* Neuro-dynamics of executive control in bilingual language switching: an MEG study. *Cognition*, [s. l.], v. 199, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104247>.

Recebido: 15/04/2020 Aceito: 29/03/2021 | Received: 4/15/2020 Accepted: 3/29/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

“Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)?

“Come! Just hold the violin like this and look straight ahead” – what can children teach us about making music (and anthropology)?

Paula Bessa Braz¹

<https://orcid.org/0000-0002-3246-9327>

paulabessabraz@usp.br

¹ Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Em 2013, uma família de jovens músicos no estado do Ceará iniciou um projeto de educação musical na sua comunidade. Funcionando na sua própria casa, no bairro Novo Mondubim, um bairro popular situado na periferia sudoeste da cidade de Fortaleza, a família Cruz se organiza entre seus oito membros (a mãe, o pai e os seis irmãos) para ensinar música erudita às crianças do bairro. A partir da discussão de um trecho da etnografia do cotidiano do projeto, em que brincadeiras e apresentações musicais se alternam e se complementam, este ensaio propõe uma abordagem desse fazer musical erudito que considere a experiência dessas crianças e suas próprias narrativas a respeito do que é tocar e das formas como elas, às suas maneiras, refletem sobre a prática musical ali empreendida.

Palavras-chave: antropologia da criança; antropologia musical; projetos sociais; educação musical.

Abstract

In 2013, a family of young musicians in the state of Ceará started a music education project in their community. Operating in their own home, in a popular neighborhood called Novo Mondubim, located at the southwestern outskirts of Fortaleza, the Cruz family organizes its eight members (mother, father and six siblings) to teach classical music to other kids in their neighborhood. Through discussing the ethnography of the daily life in this project, when all sorts of play take place, this essay proposes an approach to this classical music making that considers the kid's experience and their own narratives about what it is to play and how they, in their own ways, reflect upon the musical practice that takes place there.

Keywords: anthropology of children; musical anthropology; social projects; music education.

Introdução

Este ensaio é um desdobramento de algumas das discussões propostas por mim durante minha pesquisa de mestrado em Antropologia Social, em que procurei compreender as dimensões afetivas do fazer musical erudito na periferia de Fortaleza, a partir da etnografia de um projeto social idealizado e realizado por uma família moradora do bairro Novo Mondubim: o Projeto Acores Mágicos.

O projeto foi idealizado há seis anos por Axel e Maíra, os mais velhos dentre os seis irmãos da família Cruz. À época, com 15 e 13 anos respectivamente, os irmãos tinham a intenção de transformar a vida dos jovens e crianças do bairro e, com isso, “mudar” o bairro em que vivem, localizado na periferia sudoeste da cidade de Fortaleza.

Desde o início, a articulação desse projeto era uma iniciativa familiar: os pais, Bento e Edlane, receberam a notícia dos filhos sobre o desejo de dar início a um projeto de ensino musical com algum espanto, mas logo se engajaram em concretizar a ideia. Formaram o Instituto Silva Cruz, composto pelos membros da família organizados institucionalmente: Edlane se apresenta como a presidente do instituto, e Bento, seu diretor pedagógico. Dos seis filhos, os três mais velhos – Axel, Maíra e Cecília – o integram como professores e coordenadores das áreas dos seus respectivos instrumentos (violão e violino, flauta e viola). Os demais – Mírian, Victória e Bruno – ensinam seus instrumentos (violoncelo, violino e piano) e substituem seus irmãos quando estes estão ausentes.

O trabalho de campo a que este artigo se refere foi realizado em duas etapas, no ano de 2018. Nos meses de janeiro, fevereiro e março, realizei entrevistas com os membros da família Cruz, responsável pelo projeto, e frequentei, como observadora, algumas aulas por eles ministradas (a saber: violão, flauta doce e viola, além da prática de orquestra).

Nessa etapa da pesquisa, estava interessada pelas motivações daquele fazer musical específico naquele bairro popular: fui a campo inicialmente buscando compreender as implicações de um certo tensionamento entre as noções de erudito e popular mobilizadas pelos organizadores do projeto, e de que forma essas noções dialogavam com as práticas musicais locais dos seus frequentadores.

Surpreendi-me, então, com um universo doméstico-escolar, repleto de crianças, de sonoridades, perigos, cheiros, comidas, animais, partituras,

instrumentos, brincadeiras e sonhos... e entendi que, ali, algo que escapava às minhas questões iniciais ia sendo gestado, e que as crianças seriam interlocutoras especiais para acessar aquela realidade.

Dessa forma, tornei-me aluna, e passei a frequentar diariamente a casa da família Cruz para ter aulas de violão, violino e prática orquestral. Estar efetivamente envolvida na rotina do projeto como aluna também possibilitou minha participação em demais atividades junto a eles: as crianças e os jovens que não apenas frequentavam as aulas oferecidas pela família Cruz, mas participavam ativamente do cotidiano do projeto, tanto dentro da sala de aula¹ (dando aulas uns aos outros, ensaiando juntos, comentando e compartilhando músicas que desejam tocar) como fora dela (brincando, organizando eventos no bairro, improvisando concertos para arrecadar recursos, excursões para assistir a concertos no centro da cidade ou em cidades próximas, idas ao parque de diversões ou até mesmo pequenos longos encontros em frente ao portão da escola).

Nessa segunda etapa da pesquisa, a convivência diária com as crianças que fazem parte do projeto, fossem elas alunas ou professoras, revelou não só outras compreensões acerca daquele fazer musical – isto é, as suas próprias –, mas também que, para efetivamente acessá-las, seria preciso atentar para as formas como as crianças as *experienciam*. Este artigo, portanto, está orientado por esse esforço duplo de: a) discutir as implicações da pesquisa com crianças para o fazer antropológico; e b) demonstrar, a partir da discussão ensejada por um trecho etnográfico, análises possíveis sobre o fazer musical entre essas crianças, dentro dessa abordagem.

Antes de prosseguir para a próxima seção, cabe explicitar, aqui, as opções de uso do anonimato que fiz neste trabalho, acordadas com meus interlocutores: mantive os nomes verdadeiros de todos os membros da família Cruz, por reconhecer que suas identidades estão imediatamente associadas ao Projeto Acordes Mágicos e já são veiculadas em mídias distintas, sendo de grande interesse deles que seus nomes sejam equivalentes aos que podem ser encontrados em seus canais de YouTube e outras redes sociais onde atuam, produzindo e

1 Aqui, escrevo “sala de aula” como metáfora para me referir aos momentos de aula, uma vez que, no Projeto Acordes Mágicos, a sala onde as aulas ocorrem é a mesma onde as crianças se reúnem e jogam bola umas com as outras; onde organizam, entre elas, competições de dança, e onde são celebrados os aniversários, com direito a bolo, refrigerantes e soprar de velas.

reproduzindo seus conteúdos. Nomes fictícios foram atribuídos aos demais interlocutores, em sua maioria, outras crianças com quem convivi, brinquei e conversei.

O Projeto Acordes Mágicos

Em 2013, quando as atividades de educação musical improvisadas pelos irmãos Cruz no bairro do Novo Mondubim ganharam o nome de um “projeto social”, eles contavam apenas com doações e voluntários para seu funcionamento. A família Cruz articulava seus contatos do mundo da música solicitando a doação de instrumentos e outros materiais necessários ao ensino musical (estantes, papel, cadeiras), e convidando professores a dar aulas voluntariamente. Diante de outras necessidades, como para organizar apresentações, os irmãos e outros participantes do projeto promoviam rifas e outras vendas nos arredores e nos bairros adjacentes. Isso fez com que o projeto fosse ganhando alguma visibilidade dentro das comunidades da região. Em 2017, a escola passou no edital “Mecenas” do Governo do Estado do Ceará, que auxilia nas contas mensais e em gastos institucionais variados.²

Antes de funcionar na casa da família, o projeto já havia funcionado em quatro locais, todos nos arredores do bairro. Inicialmente, as aulas ocorriam no espaço da Associação de Moradores do bairro Mondubim. Após algum tempo das aulas musicais sendo ministradas lá, algumas tensões entre a família Cruz e o presidente da associação com relação à cobrança de mensalidade dos

2 Atualmente a escola integra a “Plataforma Sinfonia do Amanhã”, patrocinada pela empresa Enel. Essa plataforma cria uma rede de organizações sociais e projetos que trabalham a educação musical no estado sob a premissa de democratizá-la, dividindo as atuações em três eixos: articulação, formação e difusão. A plataforma consiste numa ferramenta de gestão que acompanha esses projetos e os patrocina. No Ceará já são 22 projetos associados a ela. Há também iniciativas, em menor número, em outros estados, como Rio Grande do Sul, Bahia e Goiás. Existente desde 2016, a plataforma realizou seu primeiro encontro nacional no ano de 2018, durante o mês de março, quando 24 instituições se reuniram na cidade de Aquiraz, no Ceará, com o objetivo de compartilhar e trocar experiências, realizar atividades de formação e difundir as atividades por elas realizadas. Anualmente, a plataforma articula também o evento “Acordes do Amanhã”, onde apresentações e concertos dos projetos que a integram são espalhados em locais “inusitados” de apresentação musical, como, por exemplo, terminais rodoviários, praças ou outros locais de passagem.

alunos inviabilizaram a continuidade do projeto naquele local – os irmãos Cruz fazem questão que o acesso às aulas e atividades do projeto seja gratuito para as crianças e jovens do bairro. Sem outra estrutura institucional imediata para dar seguimento às atividades, por algum tempo as aulas ocorreram na calçada em frente à associação.

Logo depois, o projeto passou por outros três locais, todos cedidos através dos contatos estabelecidos pelos irmãos Cruz com escolas municipais e estaduais. Na primeira escola em que funcionaram, a escola municipal Maria Bezerra Quevedo, as aulas aconteciam em um auditório. Depois, quando as dinâmicas e horários da escola passaram a chocar com as atividades do projeto, os irmãos Cruz passaram a dar aulas na própria casa, que, à época (o ano era 2015), consistia em um grande galpão de apenas um cômodo.

No ano de 2016, o programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela emissora Rede Globo de Televisão, os contatou na intenção de conhecer a família, o projeto e realizar uma reforma na casa, como parte do quadro “Um por todos, todos por um”.³ A proposta era de garantir uma sede ao projeto e, assim, possibilitar o seu funcionamento de forma adequada.

O contato do programa, eles explicam, foi feito em função de uma entrevista que a família deu, tempos antes, a um programa local chamado *Se Liga VM*, que teria chamado atenção para o projeto nacionalmente – o programa é da grade de programação da TV Verdes Mares, afiliada da Rede Globo no Ceará. A reforma realizada compreendeu a casa inteira. Anteriormente, todos da família dormiam no mesmo quarto, e possuíam apenas um banheiro, no andar de cima. Embaixo, a sala de estar.

Após a reforma, a casa ganhou cara de escola: na fachada, ao lado do portão, um painel com “Projeto Acordes Mágicos” *grafitado* em amarelo sobre uma parede azul. Sobre o portão, onde antes não havia nada, agora se lia “Escola de Música”. Dentro, as paredes brancas com alguns detalhes grafados em azul, inscrições nas paredes com trechos de músicas, letreiros sobre as portas sinalizando “Coordenação” ou “Estúdio de gravação” e um bebedouro entre a escada

3 Os irmãos Cruz foram convidados, inclusive, a tocar no programa. A cantora Ivete Sangalo, reconhecida nacionalmente pela sua produção musical nos gêneros axé e pop, também os convidou, a pedido de Luciano Huck, para tocar em um show seu – *Canta o Amor* – que realizou em Salvador, na Bahia, no Teatro Castro Alves, junto à Orquestra Juvenil da Bahia. Vídeo da performance disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olojkeBSqDc>.

e o banheiro. O andar de cima ficaria, supostamente, reservado à família, com quatro quartos e uma sala para a televisão, embora lá também tenha sido onde tive minha primeira aula de violão como aluna do Projeto Acores Mágicos.

Além de transformar a fachada, a casa-escola também passou a contar com um estúdio de gravação e uma sala única onde as aulas de instrumentos, aulas teóricas e ensaios aconteceria. Com a sala de gravação, novas atividades foram surgindo, como aquelas de produção musical, sobretudo de música gospel, de artistas locais.

Durante a semana ocorrem as aulas – trompete, flauta transversal, violão, canto/coral, flauta doce, violino, viola e violoncelo, no período da noite. Aos sábados, há aulas durante todo o dia: pela manhã, teoria musical, ministrada por Bento, e filosofia da música, ministrada por um ex-aluno, hoje estudante de filosofia, que se voluntariou. À tarde podem ocorrer reposições de aulas que não puderam acontecer durante a semana e ensaios da Orquestra do Projeto Acores Mágicos e outros grupos, até as 18h. Recentemente, o projeto passou a trabalhar também com musicalização infantil, que ocorre uma vez na semana. Acompanhei de perto as aulas de violão e violino, e também os ensaios da orquestra, aos sábados.

As frequentes apresentações, ensaios e aulas distribuídas ao longo da semana impõem um ordenamento repetitivo da prática musical que pode ser bastante cansativo, de forma que várias vezes me perguntei como as crianças conseguiam conciliar suas vidas com a rotina do projeto: ir à escola pela manhã, à tarde trabalhar ou ajudar em casa e, à noite, aulas de música. Também no sábado, durante todo o dia, das 8h às 18h, as crianças têm aulas de música e/ou prática orquestral.

Efetivamente, no cotidiano da escola, havia um pequeno grupo de alunos que se repetia, e muitos deles frequentavam a mesma escola municipal no bairro. Todos os dias, ainda que não tivessem aulas no projeto, Antônio, Pedrinho, Kalel, Carolzinha, dentre outros que aparecerão ao longo deste artigo, estavam presentes. Alguns passavam lá até para tomar café da manhã antes de ir para a escola, embora o movimento maior fosse no período da noite, depois do turno escolar daqueles que passavam o dia inteiro na escola municipal. Além da família Cruz, portanto, foi esse o grupo – que também se considera parte da família –, com que convivi e interagi durante grande parte da pesquisa de campo.



Figura 1. Antônio e Mírian, aluno e professora, no intervalo das aulas.
Foto da autora (2018).⁴

4 As imagens que constam neste trabalho foram fotografadas em campo por mim no ano de 2018. A inserção dessas imagens tem inspiração na ideia de montagem cinematográfica que Marcus (1991) identifica como uma resposta à crise de representação, compondo a própria narrativa etnográfica.

Sou eu uma “criança”?⁵ – reflexões sobre a pesquisa com crianças

No Projeto Acordes Mágicos, crianças dão aulas umas às outras. Os irmãos Cruz, do mais velho ao mais novo, ensinam os instrumentos que aprenderam a tocar às crianças que chegam ao projeto, e aprendem, também uns com os outros, demais instrumentos. Mas, além dessas atividades voltadas diretamente ao ensino e à aprendizagem, as crianças também conversam sobre música, cantam juntas pela escola, discutem os repertórios que gostariam de tocar, dão sugestões umas às outras e manifestam seus gostos e suas expectativas em relação à música cotidianamente.

Se estamos falando da constituição cotidiana de uma relação particular com o fazer musical, é preciso observar de que forma essa relação se associa a uma certa *infância*. Para tanto, faz-se necessário, antes, compreender a concepção de infância, nos termos de Cohn (2014), em que se sustenta este trabalho.

É tentador atribuir às crianças a elaboração de um mundo cultural próprio, que não necessariamente reproduz, mas dialoga com o mundo adulto, pois possibilita reconhecer o ponto de vista infantil como privilegiado para compreender as experiências vividas pelas crianças e educar o olhar para a alteridade das infâncias. Para Santos (2015), por exemplo, isso quer dizer que elas, as crianças, atribuem sentidos às experiências num misto de complexidade e sutileza.

Contudo, é também um risco tomar essa noção como verdadeira sem nos determos ao fato de que ela já parte, desde o início, de uma certa concepção de infância; uma que encontra na ideia de “culturas infantis” redução da experiência da infância à interpretação desta como uma etapa, uma fase até se chegar à “vida adulta”, e que esta constitui um mundo à parte.

A própria noção de infância, como demonstra Ariès (1981), foi forjada social e historicamente, no início da modernidade. O historiador aponta que o

5 Este título faz referência ao célebre discurso “Ain’t I a Woman”, de Sojourner Truth, em 1851, em que a abolicionista apontava a invisibilidade das questões vivenciadas pela mulher negra nas reivindicações das correntes feministas de então. A referência foi feita também por Terezinha Oliveira Santos e Carlos Henrique Lucas (2019) em artigo intitulado “E não sou eu uma criança? Trabalho infantil, história e Brasil profundo”. Enquanto, nesse caso, a referência ao discurso original se dá em função de um mesmo questionamento quanto aos direitos supostamente partilhados por todos aqueles pertencentes a um mesmo grupo (mulheres; crianças), aqui a referência se dá pelo seu avesso.

surgimento de um “sentimento de infância” remonta somente ao período entre os séculos XII e XVIII, na sociedade ocidental. Antes, a criança dividia a vida no espaço da cidade junto com os adultos, caracterizando uma experiência a ser vivida no espaço público. Com o estabelecimento das escolas como locais de educação, a infância passou a caracterizar uma etapa específica da vida em que as crianças, separadas dos adultos, eram vistas como “seres incompletos” que deveriam ser “socializadas”; e essa tarefa caberia à família, à escola e a demais instituições, como o Estado ou a Igreja.⁶

Essa noção de infância, que considera a criança como um ser passivo, que apenas reproduz os comportamentos adultos pelo aprendizado, encontra eco em uma antropologia “comprometida com um conceito de cultura substantivado” (Pires, 2010, p. 147); isto é, a cultura como algo a ser adquirido. Tornar-se adulto, nessa visão, é um processo gradativo de obtenção de cultura, no qual a criança é moldada pelos adultos.⁷

Na contramão dessa visão, mas também a partir dela, vai-se constituindo o campo de uma antropologia das infâncias e das crianças que se dedica a pensá-las desempenhando um papel ativo na elaboração e constituição das suas realidades. Importa enfatizar que esse papel ativo não equivale a uma total autonomia das crianças em relação aos universos dos adultos. Cohn (2014, p. 241), discutindo os desafios impostos pelo estudo das crianças em cenários institucionais, quando as concepções e expectativas sobre a infância são postas em prática pelas instituições dos adultos, pondera que

[...] as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem.

6 Foucault (1999) aponta que a convenção da noção de infância e o estabelecimento de dispositivos disciplinares institucionais transformaram as relações entre adultos e crianças, reconfigurando, por sua vez, a organização familiar e as relações no âmbito privado.

7 Os clássicos estudos de Margaret Mead (1928; 1931; Mead; MacGregor, 1951) e Gregory Bateson (Bateson; Mead, 1942) investigavam como as culturas formavam crianças e adolescentes, atentos aos modos de educar o corpo e a personalidade. Também Ruth Benedict (2013) e Clyde Kluckhohn (1947) conduzem estudos sob a premissa da “aquisição de cultura”.

Essas dinâmicas observadas revelaram-se desafiadoras para mim, especialmente por estarem relacionadas à minha própria posição no campo: uma adulta adentrando uma instituição de ensino musical pensada por, então, crianças e articulada por sua família. As relações entre adultos e crianças, no contexto da escola e no cotidiano da família, eram naturalizadas pela autoridade da palavra final dos adultos, tanto em assuntos relativos ao projeto como nos assuntos estritamente domésticos. A busca por um diálogo horizontal (Saraiva, 2014) com as crianças do projeto foi o que orientou grande parte da minha pesquisa de campo, em que procurei exercitar a escuta, e não a regência das suas falas (Cohn, 2014; Tassinari, 2009).

Pires (2007), em seu trabalho na cidade de Catingueira (PB), discute os métodos e as técnicas utilizadas na pesquisa com crianças e as implicações e esforços do pesquisador adulto nesse lugar, no qual muitas vezes a presença adulta representa um olhar disciplinador e normativo. A solução para esse impasse, ela aponta, deve ser buscada em campo, trazendo o exemplo de Corsaro (2005). Em uma escola na Itália, a sua interação com as crianças foi facilitada pelo seu pouco domínio da língua italiana. Visto como uma criança ainda a dominar a linguagem, a relação prevista se inverteu: as crianças passaram a lhe ensinar o idioma. Vivi experiência similar, mas com o idioma da música. As crianças, fluentes em seus instrumentos, foram minhas professoras dentro e fora da escola.

Saraiva (2014) aponta que participar das brincadeiras e conversas constitui uma estratégia de pesquisa interessante, pois é quando surgem situações espontâneas; é nelas que as subversões e/ou normatividades infantis são elaboradas e compartilhadas.

Sousa (2017), dedicada a investigar a produção da pessoa Capuxu a partir da fabricação do corpo das crianças camponesas no sertão da Paraíba, chama atenção para o que a pesquisa com crianças, e não apenas sobre crianças, impõe ao pesquisador. A autora argumenta que

a razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise dos etnógrafos é o fato de estas aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas da experiência. [...] O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve aprender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (Sousa, 2017, p. 46).

Se é verdade que a pesquisa com crianças não reage aos métodos tradicionais de pesquisa antropológica, é apenas no exame das práticas, dos sentidos e da experiência que ela se faz possível. Dizer isso é também assumir uma outra forma de proceder em campo, mais atenta às suas modulações sensíveis do que aos seus aspectos objetivos, e mais disposta a engajamento sensorial a que as crianças nos convidam.

Durante a pesquisa, engajei-me efetivamente em suas brincadeiras e nas atividades que meus interlocutores me propunham. Para eles era nítido que minha posição variava: às vezes eu era a adulta, uma “mulher” (“Não fala assim na frente da mulher!”, quando um deles falou um palavrão); às vezes eu era um deles, mas na maioria das vezes eu era localizada num entre – alguém que brinca de esconde-esconde, dirige um carro, bate fotos, aprende um instrumento, ajuda em alguma lição, pede ajuda em alguma lição e faz perguntas, dentre outras coisas.

As diferenças nas interações musicais que tive, no projeto, com os adultos e com as crianças foram extremamente reveladoras. Quando em situação de aula em que eu era a aluna e uma ou mais crianças me ensinavam, suas orientações iam no sentido de adequar o som que eu produzia a um “ouvido adulto” e a um “olhar adulto” também; isto é, coerentes com aquilo que os adultos gostariam de ver e ouvir (som “limpo”, postura correta). Essas orientações – que recomendavam atenção da postura à afinação –, quando me eram dirigidas por um adulto, vinham como um proceder “correto”; a forma correta de tocar. Entre as crianças, em geral, essas recomendações vinham indicando apenas uma das possíveis formas de tocar, mas a ideal, por agradar aos adultos de forma geral. Veremos, na seção seguinte, que alguns adultos são mais difíceis de agradar do que outros. Entre as crianças mais novas, quando dando aulas umas às outras, essas recomendações ganhavam um teor, por vezes, engraçado, e constituíam momentos de comparação das suas formas de tocar, até que se entrasse num acordo sobre qual seria, de fato, a melhor forma de executar determinado trecho. Normalmente a decisão seria pela forma de tocar que a criança mais velha presente sugeria aos demais.

Sobre esse lugar que o pesquisador ocupa, Cohn (2014) traz, comentando a pesquisa de Malheiros Moraes (2012) nas escolas públicas de educação infantil em São Paulo, que a “qualidade intercorpórea da experiência do pesquisador em campo” o faz algo entre um aluno e um adulto. Pires (2007)

chama essa figura do pesquisador entre posicionalidades de “um adulto diferente”.

Sejam as expressões escolhidas “um adulto diferente” ou “de qualidade intercorpórea entre aluno e adulto” para caracterizar o pesquisador, importa é que ambas as expressões dizem respeito à posição ambígua em que este se vê e é visto em campo (tanto pelas crianças como pelos os adultos). Como acessar, a partir daí, as vivências e experiências das crianças? Bastaria participar das conversas e brincadeiras e colher informações de forma a esquadriñar suas experiências através do meu olhar adulto?

No caso da pesquisa junto ao Projeto Acordes Mágicos, as brincadeiras que ocorriam entre as atividades de apresentação ou de extrema concentração eram momentos privilegiados, em que as crianças teciam comentários e reflexões próprias a respeito das músicas, das suas expectativas, das apresentações, de uns dos outros... Participar dessas brincadeiras certamente fez com que eu me “perdesse” no êxtase da experiência lúdica,⁸ distraíndo-me da objetividade que via como fundamental à empreitada antropológica, me sentindo, muitas vezes, *como* uma criança (sem, é claro, tornar-me uma).

O fato é que, na pesquisa com as crianças, como Pires (2007) bem lembra, até a fantasia antropológica do “tornar-se nativo” se encontra interditada pelo dado geracional. Talvez uma expressão que descreva melhor a experiência de pesquisar com crianças seja a de que, ao adentrar suas rotinas e participar de suas atividades, acabo por acessar a “criança que sou”.

Mas sou eu uma criança?

Kohan (2005, 2014, 2015) diria que sim, na medida em que, para ele, a infância é um estado que se acessa, um fluxo intensivo de possibilidades, uma atitude de abertura ao imprevisto da experiência. Ao sistematizar e criticar de forma densa os conceitos de infância que herdamos da modernidade, o autor aponta alternativas para se pensar a infância a partir do pensamento filosófico de Lyotard (1997), Deleuze (1992) e Agamben (2001). Articulando as relações entre linguagem, infância, história e educação no pensamento dos autores, Kohan discute as possibilidades de se pensar infância como experiência:

8 Veremos, no próximo tópico, um exemplo desses momentos.

Num certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar de forma definitiva (ou somos totalmente “sabidos” pela linguagem), nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem. [...] Experiência e infância (experiência da infância e infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade. [...] [L]onge de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, *sem importar a idade da experiência*. (Kohan, 2005, p. 244-245, grifo meu).

Além do ideal “formador”, educação pode ser aquilo que adota, nutre e cuida da experiência da infância em si – o que nos ajuda não a negar a infância, mas a, nas palavras de Lyotard, preservar a *infantia* da infância, ou, em Deleuze, a encontrarmos o devir-criança, ou ainda, nos termos de Agamben, a relacionarmos a infância à experiência. (Kohan, 2015, p. 61, tradução minha).

Ainda que cada autor com que Kohan estabelece diálogo faça uso de um vocabulário distinto e parta de quadros teóricos diferentes, pode-se dizer que todos partilham de um conceito de infância que não se vincula ou se restringe a uma etapa da vida, nem se reduz a uma metáfora para pensar nosso passado, mas, sim, que caracteriza uma condição ontológica. A infância, nesse sentido, é uma situação a ser estabelecida e coexiste com todas as “etapas” da vida, como uma atitude de abertura, de descontinuidade, de curiosidade, de inconformidade, de descoberta e de multiplicidade diante da existência.

Se, ao pesquisar com crianças, é possível acessar uma certa experiência de infância, em que isso implica a etnografia? Recupero Sousa (2017, p. 45) e sua investigação sobre a infância Capuxu, que advoga por uma “descrição que arregaça as barras de calças e mangas de camisas para segurar a enxada”, e que atesta: “Quando os modos de proceder em campo se transformam, o texto também se transforma.” Na seção que segue, espero conduzir o(a) leitor(a) através de um texto vivo, repleto de interrupções e *détours*, apostando no poder que a escrita tem de evocar imagens e produzir sentidos, aproximando-o da experiência etnográfica e iluminando aspectos sensíveis da realidade estudada.



Figura 2. Luquinhas e Bruno assistindo ao ensaio da Orquestra do Projeto Acordes Mágicos, regida por uma das irmãs Cruz, Victória.
Foto da autora (2018).

Esconde-esconde e o quebra nozes: etnografando o *entre* das apresentações

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Naquele dia, iríamos tocar em duas escolas públicas, uma no período da manhã e outra durante a tarde. Ambas as apresentações foram articuladas pela mãe de uma estudante do projeto, e tinham a intenção de mostrar a escola e seu trabalho para as crianças de outros bairros – naquele caso, o bairro era o José Walter. Eu estava prestes a pegar o ônibus que cruzaria a cidade para chegar à escola onde todos tocaríamos naquela manhã. Sem surpresa, o ônibus não aparecia. Quando finalmente cheguei, eles já tinham tocado, e agora haviam saído para esperar pela apresentação da tarde em uma casa no bairro. Pedi por algumas orientações às pessoas que organizavam o evento naquela primeira escola, e, seguindo suas coordenadas um tanto quanto difusas, fui em direção à casa onde todos estariam.

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Toquei a campainha – o interruptor escondido entre plantas que derramavam seus galhos e folhas pelo muro acinzentado –, e esperei que alguém fosse abrir o portão. Uma das crianças respondeu baixinho e com ansiedade, quase num sussurro, pelo interfone: “Quem é?!”

Entrei na brincadeira, e sussurrei de volta: “Tu tem que adivinhar!”

Ele desligou o interfone. Era desnecessário: já se podia ouvir seus gritos vindo de dentro, “É a Paula, vamo correr pra abrir e voltar bem rápido, vamo!”.

Entrei.

O ambiente estava contagiado por uma energia eufórica que, misturada ao calor do sol a pino, só de ver já fazia suar. Eles estavam sozinhos nessa casa enorme e praticamente vazia de gente e de móveis, correndo e gritando, empolgados. O primeiro pensamento que me ocorreu foi um desses de gente grande, do qual nem sempre é possível despir-se. “Por que essas crianças estão sozinhas nesta casa, aqui neste outro bairro, e de quem é esta casa?”

Começava a me situar ali, enquanto eles iam, numa velocidade incrível, voltando a seus locais de esconderijo, ou encontrando novos cantinhos. Aquele que iria procurar por eles ainda estava contando (Antônio tinha que contar até cem antes de abrir os olhos e começar a procurar por todos que estavam na brincadeira), o que os dava tempo de se organizar e repensar as estratégias de escape, caso fossem encurralados. Encostei o estojo da viola que trazia comigo em um sofá e comecei a andar pela casa, que me ia, aos poucos, revelando seus cômodos. Num deles, que parecia acumular todo o volume dos móveis que faltavam à casa, li um “Jesus” meio desbotado, pichado em letra cursiva e azul numa parede já cheia de marcas. Eram várias, arredondadas digitais, pretas e pequenas, marcas de mãos e pés empoeirados de infância. Naquela parede, “Jesus” era a única marca em forma de risco.

A casa inteira, de repente, calou. Tudo o que se podia ouvir era o avanço da contagem progressiva de Antônio. Subindo as escadas, ouço risadas nervosas e um tanto quanto tensas tomando conta dos cômodos.

Os cochichos ecoavam pelos vãos da casa. Kalel, jovem trompetista, estava se escondendo embaixo de uma mesa. Quase sempre muito calado, a sua presença silenciosa já me parecia, muito antes da brincadeira, um jogo de esconde-esconde: eu a conduzir uma cautelosa, mas ansiosa, procura; ele a praticar o silêncio, desconfiado, atento ao som dos meus passos

percorrendo seus arredores. Nessa outra brincadeira, ele estava longe de ser descoberto.

Mas naquela, daquele dia, minha presença o colocava em risco e poderia chamar a atenção de Antônio. Conforme eu ia passando por ele, desligada das obrigações lúdicas, percebi estar fazendo mais barulho que a criança mais descuidada, na ocasião, faria. Ele, claro, também percebeu, e logo me pegou pela mão, dizendo “Shhhh!!!”, fazendo sinal para que eu me sentasse ao seu lado e ficasse quieta.

Sentei e tentei não fazer nenhum barulho. Enquanto estávamos lá, aguardando pelo tal momento de começar a correr, ele quebrou a regra do silêncio e me perguntou, tímido, por que eu não havia aparecido pela manhã. Expliquei que os ônibus estavam todos atrasados, e que isso tinha me deixado bem triste, porque queria muito ter tocado naquela manhã. Ele olhou para mim confuso. Depois olhou para o outro lado, confirmando que ninguém estava vindo, que estávamos seguros, e disse, ainda olhando para o outro lado: “Triste? É sempre a mesma coisa. Eu errei tudo de novo, igual sempre, e aposto que vai ser do mesmo jeito à tarde também. Não importa o quanto eu passe [a música]”, com algum tom de desdém e um certo esforço em não se importar tanto com as dores e delícias das apresentações.

Eu não estava pensando sobre os erros e suas recorrências quando me senti triste por perder nossa apresentação no período da manhã. Isso nunca esteve no horizonte das minhas preocupações, mas agora ele trazia a repetição dos erros como uma razão para eu não ficar triste por não ter estado presente.

Imediatamente pensei em como aquelas pequenas apresentações sempre aconteciam na pressa. Eles normalmente ficavam sabendo um ou dois dias antes que teriam algum concerto. Quando muito, uma semana. E, nos dias que seguiam até a apresentação, a escola era tomada por uma objetividade estranha e um clima de urgência que parecia exigir dos pequenos grupos musicais uma organização e articulação que não estavam ali antes, como se esperassem que a circunstância da apresentação impusesse uma diferença qualitativa em relação às performances dos últimos ensaios... Ao me confessar que não se importava muito com aqueles rápidos momentos e os erros que, inevitavelmente, vinham junto com eles, Kalel parecia desafiar o que era, de alguma maneira, transmitido a ele como expectativa: não errar.

Kalel desafiava o erro ao aceitar a sua insistência em ocorrer e, assim, lidava com a inevitável pressão de se apresentar publicamente.

Tudo isso acontecia em minha mente quando fomos descobertos em nosso esconderijo um tanto quanto exposto. Eu levei a culpa, acertadamente.

Quando já estávamos todos cansados de nos esconder – o esconde-esconde aconteceu por mais duas vezes desde que eu havia chegado lá – sentamo-nos no chão de onde, antes, parecia ser uma sala de estar. Agora o salão vazio abrigava pilhas de coisas antigas, encostadas à parede – revistas, jornais, um sistema de som quebrado, vinis antigos –, e nós, sentados em círculo, enxugando o suor enquanto pensávamos na próxima atividade... Eles começavam a se sentir entediados e sugeriam, uns aos outros, a pensar no que fazer enquanto as duas mães, que foram ao mercado comprar ingredientes para cozinhar o almoço – assim descobri –, não voltavam.

Aquele era um momento para ser aproveitado.

Alguns logo tentaram começar outras brincadeiras – os mais novos, principalmente –, mas nenhuma das brincadeiras sugeridas surtiu efeito sobre os demais. A excitação se convertia lentamente em reclamações sobre não ter nada para fazer, sobre estarem com fome e até sobre o fato de que teriam que tocar logo depois.

Uma das meninas, Celina, levantou uma pergunta sobre nossos sonhos. De início, ela não teve resposta alguma – todos já tinham sacado os celulares dos seus bolsos e começado a jogar jogos virtuais em aplicativos interativos, hipnotizantes. Até que a jovem violoncelista, Mírian – a que conduzia os ensaios da pequena orquestra que logo mais tocaria –, interrompeu o barulho dos joguinhos, que soavam como caixas registradoras, elevou um pouco a voz, e disse: “Sabe um sonho que eu tenho?”

Ela disse, olhando para as demais crianças, fazendo com a cabeça o movimento de um semicírculo. Os demais, distraídos, tiveram a atenção ligeiramente desviada dos jogos para Mírian, a violoncelista, mas não deram continuidade à conversa. Ela emendou: “Meu sonho é um dia a gente tocar *O quebra-nozes*.”

Todos riram – inclusive eu. Parecia o sonho mais esquisito que alguém daquela idade poderia ter, embora eu não lembre quais eram meus sonhos quando tinha 15 anos. Ninguém esperava a resposta que ela acabara de dar para a própria pergunta. “E o que diabo é esse *Quebra-nozes*?”, um dos demais

perguntou, intrigado. Ela continuou: “Mas, do jeito que a coisa tá indo, acho que já era, nunca vai acontecer.”

Seu rosto ganhou um semblante entristecido, de repente. As outras crianças começaram a olhar umas às outras e, sem dizer nada, se comunicavam, mas estavam claramente perdidas no caminho da conversa que acabavam de ter. Perguntei o que havia acontecido, também perdida, e todos começaram a falar ao mesmo tempo. O que pude compreender, juntando as peças das falas de todos, era que a apresentação da manhã não havia sido boa, e ela tinha ficado com vergonha. “Na frente do pai dela!”, um deles acrescentou, em tom de seriedade.

Pensar sobre a forma como lidavam com os erros, então, passou a fazer todo o sentido. Para ela, a jovem regente daquela orquestra, estar ali, ainda que em família, era, também, uma espécie de trabalho. Indo além, falhar ganhava um sentido pesado de desapontar a família – e agora mais ainda, já que sua irmã mais velha, que idealizou o projeto e que inicialmente era a regente, mudou-se para o Rio de Janeiro. O peso dessa responsabilidade, parecia-me cada vez mais, era maior do que a pressão de tocar para qualquer público – a menos que o público fosse seu pai.

A apresentação da tarde foi melhor, eles avaliaram. Da minha parte, cometi inúmeros erros.

O musicar das crianças no Projeto Acordes Mágicos

“A mãe canta para ninar o bebê. Acalento. Recria, com a voz, o aconchego uterino. Lá, eram as batidas do seu coração a música cotidiana: o ritmo como base de todas as percepções.” É assim que Hikiji (2006, p. 19) inicia seu livro *A música e o risco*, uma etnografia da performance em um projeto social governamental de ensino de música erudita para crianças e jovens em São Paulo.

“A música é uma brincadeira de criança”, diz Delalande (2017). Traçar uma relação de proximidade entre crianças e musicalidade não é uma novidade. Estudos na área de educação musical sublinham que, desde cedo, crianças são atraídas pela forma musical (Custodero, 2005), e que, grosso modo, quanto mais cedo ocorrer a interação com a música, mais benefícios cognitivos e sociais podem ser constatados (Dissanayake, 2012; Foran, 2009; Ilari, 2009).

Poder-se-ia, também, dizer que benefícios relativos à prática musical seriam constatados: a ideia de que “quanto mais cedo se começar a tocar, melhor será o músico” é bastante difundida (Hikiji, 2006), sobretudo entre os músicos eruditos, e encontra sustentação na ideia de que assimilar a técnica aprendida, desenvolver musicalidade e se adaptar ao instrumento com excelência leva tempo. Mas não somente tempo:

Tal processo de construção do corpo musical é, quase sempre, lento, e, por vezes, doloroso. Os dedos sofrem com o contato repetido com as cordas do instrumento, ficam machucados, ganham calosidades. Braços ficam doloridos, são comuns tendinites ou dores nas costas. A postura exigida para a execução do instrumento, ou mesmo do canto contrasta, constantemente, com a postura cotidiana. Ombros caídos, costas encurvadas, cabeça baixa não “combinam” nem ajudam na produção de sons. (Hikiji, 2006, p. 117).

Não à toa, projetos sociais de ensino musical erudito costumam atribuir à aprendizagem musical o desenvolvimento de uma série de qualidades “desejáveis” às crianças que o empreendem: disciplina, responsabilidade, concentração... Na área de educação musical, há interesse especial em investigar os efeitos que a educação musical formal pode ter para o desenvolvimento social das crianças (Ilari, 2016).

O que é comum a todas essas visões é a busca por identificar os efeitos que tal fazer musical produz, reduzindo-o ao seu aspecto “instrumental”, nos dois sentidos que essa palavra pode, aqui, assumir. Ao procurar por uma função do fazer musical, perdemos de vista aquilo de que ele é efetivamente feito: no caso do musicar das crianças do Projeto Acordes Mágicos, eu argumento, trata-se de um fazer musical entre brincar e tocar.

O termo “musicar” é referente ao que Small (1998) define como *musicizing*,⁹ que seria, em resumo, fazer algo em relação a um evento musical. Ao identificar como parte do evento musical indivíduos que não estão necessariamente

9 A tradução do termo “musicizing” para “musicar”, em português, foi resultado de uma série de discussões e debates ocorridos no interior do grupo temático de pesquisa O Musicar Local – Novas Trilhas para a Etnomusicologia, do qual faço parte. O grupo é vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e dedica-se ao estudo das relações entre os fazeres musicais e a constituição de localidades.

tocando ou cantando, mas que, de alguma maneira, atuam em relação a ele, Small abre as possibilidades de caracterização das performances musicais.¹⁰

O que isto nos aporta? Diferentemente do que algumas interpretações podem sugerir, ampliar o que entendemos como constitutivo das performances musicais é assumir que, para compreender determinados eventos ou atividades musicais, pode ser bastante produtivo olhar para o que a priori não parece ter relação com o fazer musical, mas que compõe e caracteriza a sua experiência, realizando-se enquanto um *musicar*.

Nesse sentido, gostaria de chamar atenção para o papel das brincadeiras nas dinâmicas do fazer musical erudito entre as crianças que frequentam o Projeto Acores Mágicos. Durante o período da pesquisa passei a tocar com os grupos de crianças, nas apresentações e nos ensaios, quando compartilhamos performances e práticas, e também me envolvi com suas brincadeiras, nos intervalos ou entre apresentações, quando várias atividades aconteciam: esconde-esconde, verdade ou desafio, adedonha,¹¹ e até futebol. Videogames também eram presença certa na rotina da escola. Os jogos *Guitar Hero*, em que o jogador simula tocar uma guitarra, e deve acertar as notas que caem ao final da tela, no momento certo; e *Free Fire*, jogo online em que o jogador deve atirar contra os demais jogadores para vencer o jogo, sendo o único sobrevivente da partida, eram os jogos de maior sucesso entre o grupo de crianças que se repetia na escola. Assistir a filmes, todos juntos, era também uma outra forma de diversão, mas normalmente a última opção, já associada ao tédio de “não ter nada para fazer”.

No caso dos irmãos Cruz, tocar e brincar podem ser atividades análogas, mas deve haver um momento para cada um. Essa separação se impõe no momento em que demais membros da família observam ou avaliam as práticas musicais uns dos outros, exigindo rigor não apenas para as apresentações em si, mas também durante o estudo e o treino do instrumento, que ocupa grande parte do tempo dos irmãos Cruz. Uma vez perguntei a Victória, uma das irmãs, se ela

10 Nessa definição, por exemplo, vendedores de ingresso para eventos musicais, trabalhadores do serviço de limpeza que limpam os locais onde os eventos ocorrem, dentre outros; todos contribuem para a realização do evento em sua natureza de performance musical.

11 Brincadeira que consiste em definir uma série de categorias, escrevê-las no papel, organizadas em colunas, e sortear uma letra. Os participantes devem elencar palavras que se adéquem às categorias e que tenham a letra sorteada como inicial, preenchendo as colunas conforme forem escolhendo as palavras.

não ficava nervosa quando subia no palco, se ela tinha medo de errar. “Só se o pai tiver lá”, ela responde, “que aí eu sei que a coisa é séria.”

Mas, fora da esfera familiar, em que a cobrança da performance musical é alta, os irmãos Cruz compartilham com as demais crianças o tocar como uma experiência lúdica. Acompanhá-los em suas conversas e brincadeiras ao longo dos dias, distante dos momentos e dos eventos estritamente musicais, deu um outro tom a esse fazer musical. Abriu espaço para compreendê-lo em outra chave, influenciando, inclusive, minha percepção sobre os momentos de prática musical. De repente, eu estava prestando atenção ao cheiro de comida que subia e deixava todo mundo com fome, durante os ensaios da orquestra; as pernas inquietas, mexendo, nervosas, até não aguentarem mais ficar sentadas. Ou quando caía uma chuva forte, e um sentimento misto de euforia e receio invadia a sala, pois o dia não ficaria mais tão quente, mas a água poderia transbordar do esgoto e invadir a sala de ensaio... Várias vezes fomos todos à rua tomar banho de chuva; os meninos e meninas pulavam sob a chuva, sorriam e ameaçavam uns aos outros de pisar nas poças sujas e espalhar tudo.

Uma brincadeira interessante, e certamente *musical*, que notei e da qual participei algumas vezes era a de cantar as notas das músicas que eles tocam em conjunto – na orquestra, principalmente –, mas fora do contexto do ensaio. O solfejo tornava-se divertido quando o som da nota era o correto, mas o nome da nota saía errado, ou o contrário.

No dia a dia do Projeto Acores Mágicos, portanto, momentos de brincadeiras eram mais a regra que a exceção, e, muitas vezes, representavam a verdadeira atração do dia, alternando entre os raros momentos de extrema seriedade e rigidez. Como no dia em que brincamos de esconde-esconde, como narrado na seção anterior. A música, ali, era também os dois: brincadeira e coisa séria, costurados. Como pensar o brincar e o tocar nesses contextos?

Brincar não é exclusividade de uma suposta “cultura infantil”. Também ensinar, os irmãos Cruz me contam enquanto corrigem minha postura ao segurar a viola, não é só coisa de adulto. Mírian, regendo a orquestra, falava alto, bastante brava com seus alunos que faziam barulho durante o ensaio: “Vocês têm que me levar a sério. Quando eu tô aqui [na frente, regendo] eu sou professora, tá entendendo? E não colega.”

Walter Benjamin pode jogar luz sobre o estatuto do brincar nesse musical, para além de pensar o lúdico como instrumento pedagógico, reforçando

seu potencial criativo. Em “Canteiro de obras”, quando Benjamin (1987, p. 18) reflete sobre a inclinação das crianças a brincar com objetos e produtos residuais, com os restos das coisas ou com objetos insignificantes, o autor conclui: “[...] com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”, conferindo-as autonomia na construção das suas realidades.

A esse brincar, o pensamento de Benjamin contrapõe a produção de brinquedos para servir às crianças – roubando-lhes a autonomia de criá-los na sua própria interação com o mundo.¹² Como Bolle (1984) interpreta, o brinquedo e o brincar formam, em Benjamin, um par dialético: o brinquedo representa a proposta pedagógica do educador, e o brincar, a resposta da criança – imprevisível. Ao brincar ao seu modo, as crianças promovem, muitas vezes, uma mudança de função do brinquedo.

Essa visão parece corroborar a ideia de que a criança apenas reage às provocações e aos estímulos adultos. Contudo, mudar a função do brinquedo surge aqui como uma operação de subversão, impregnada de significado. Walter Benjamin (2002), em um outro ensaio, “Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental”, aponta para o caráter mimético das brincadeiras infantis em companhia da lei da repetição. A repetição rege o mundo da brincadeira. Ele escreve:

[Tudo à perfeição talvez se aplainasse/Se uma segunda chance nos restasse]. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...] saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. (Benjamin, 2002, p. 101).

Logo em seguida, Benjamin aponta que a essência do brincar não é o “fazer como se”, mas o “fazer sempre de novo”, o repetir. Esta é, também, a aproximação que Huizinga (2008, p. 33) faz entre o “jogo”, a “brincadeira”, e a música, em seu livro *Homo ludens*:

12 Cabe indicar que a reflexão do autor está atrelada a uma crítica marxista, em que a apropriação dos potenciais criativos e o fetichismo da mercadoria encontram na indústria e na fabricação de brinquedos em série uma forma de controlar e tolher as subjetividades infantis.

A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida quotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de um sublime prazer. Por outras palavras, tem o poder de “encantar” e de “arrebatar” tanto uns como outros. Seria em si mesmo perfeitamente compreensível, portanto, englobar no jogo toda espécie de música.

A repetição também é o caminho para o aprendizado instrumental, sabemos. Repetimos escalas, arcadas, arpejos, embocaduras e passagens para melhorarmos a execução, para soarmos bem e para podermos dizer que, afinal, sabemos tocar tal instrumento. Se a capacidade de musicar é parte inerente à experiência humana, dotada de musicalidade, como quer Blacking (1995), dominar um instrumento é uma forma de desenvolver essas habilidades musicais e torná-las “operativas” (Ingold, 2000). É processo demorado e requer a disciplina da repetição.

Benjamin (2002, p. 102, grifo meu) segue:

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica [...]. *O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira.*

Nos trechos destacados em itálico, Benjamin aponta para resquícios do lúdico em tudo aquilo que vira hábito. Há ludicidade na repetição. Para Ingold e Hallam (2007), toda repetição para desenvolver habilidades surge acompanhada de inventividade e improvisação. É nesse sentido que podemos pensar o musicar cotidiano no Projeto Acordes Mágicos: o “fazer sempre de novo” não é, na sua intensidade, fazer o mesmo: há um imperativo criativo nos *entres das apresentações, ensaios e aulas*, e mesmo nos seus *durantes*.

“As crianças não estudam em casa”, me contaram outras crianças, mais velhas, “só estudam aqui.” Os ensaios da orquestra eram marcados por longos sermões de Mírian sobre como, sem o estudo, “não iriam a lugar algum” – daí sua frustração com quão distante estavam de poder tocar *O quebra-nozes*. Com

exceção de alguns alunos mais dedicados, a grande maioria não se sentia afetada pelos sermões de Mírian – nem para praticar mais, nem para desistir da prática. De segunda a sábado, no período da noite, ainda se via a escola se encher de crianças e alguns membros das suas famílias.

É nesse diálogo que o fazer musical no Projeto Acordes Mágicos pode ser pensado enquanto espécie de brincadeira muito séria: um exercício de repetição realizado coletivamente – um hábito cultivado em grupo, entre pares – que possibilita o exercício criativo, ao contrário do que a prática erudita pode sugerir. Com isso quero dizer que o objetivo não parece ser tanto a prática para o aprendizado instrumental, mas mais o aprendizado instrumental que sustenta uma prática e uma vida coletiva, em torno da qual as crianças se produzem enquanto sujeitos.

Em uma analogia ao par dialético brinquedo e brincar, podemos traçar um paralelo com o instrumento e o tocar dessas crianças: o instrumento enquanto objeto que reúne certas expectativas de manuseio e orientação da prática; o tocar enquanto a “resposta” da criança, recriando seus significados para o fazer musical, repleta de inventividade e, por que não, subversão.

Aqui, o paralelo é traçado mais pela relação entre os termos do que pela proximidade entre os termos comparados; não é que o instrumento possa ser como um brinquedo – considerando as particularidades do brinquedo, também segundo Walter Benjamin –, mas mais como se, assim como o brinquedo está para o brincar, o instrumento pode estar para o tocar, no sentido de que o ato – a ação – não está contida no artefato, mas se constitui com e a partir dela, podendo revelar ou produzir sua própria subversão.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, busquei apresentar uma certa abordagem de pesquisa *sobre* um determinado musicar *com* crianças no Projeto Acordes Mágicos, em Fortaleza, Ceará. Em um primeiro momento, na seção “O Projeto Acordes Mágicos”, apresentei um breve panorama do *lôcus* de pesquisa, isto é, a casa da família Cruz, situando o(a) leitor(a) quanto ao funcionamento do projeto e suas dinâmicas internas, buscando caracterizar esse projeto social em suas particularidades: organizado por uma família, sediado em sua própria casa, onde as

crianças frequentemente dão aulas umas às outras. Em seguida, na seção “Sou eu uma ‘criança?’”, discuti alguns dos percursos de estudos *sobre* e *com* crianças na antropologia, delimitando aqueles aos quais este trabalho se filia, e de que maneira eles o informam e animam. Apresentei a noção de infância como experiência (Kohan, 2015), e não como fato ou dado geracional, como fundamental para a realização da pesquisa de campo com crianças, e central para a elaboração de uma escrita e de uma descrição etnográfica que leve em conta outros aspectos da experiência em campo.

Em seguida, busquei demonstrar de que forma esses outros aspectos (sensoriais, imaginativos, ou relativos a um mundo interno) podem ser descritos e abordados na narrativa etnográfica. Nessa seção, apresentei um trecho da etnografia de um momento de brincadeiras entre uma apresentação e outra, junto às crianças do Projeto Acordes Mágicos. O trecho consiste num experimento de descrição etnográfica que se deixa “contaminar”¹³ pela experiência, conforme abordagem discutida na seção anterior, buscando explorar os sentidos mobilizados pelas crianças no decorrer da própria experiência.

Na seção “O musicar das crianças no Projeto Acordes Mágicos”, dediquei-me a refletir sobre como a pesquisa *com* crianças revelou aspectos interessantes sobre aquele fazer musical, apontando para outras formas de conceber os nexos entre a prática musical erudita e os efeitos que lhe são frequentemente atribuídos, sobretudo em se tratando de projetos sociais,¹⁴ borrando as

13 A “contaminação” a que me refiro guarda proximidade com o que Jeanne Favret-Saada (2009) descreve por “ser afetado”. Considerando a possibilidade de sermos afetados pelos nossos interlocutores e por aquilo que eles produzem enquanto realidade, torna-se lícito à antropologia abordar as sensibilidades mobilizadas nesse encontro. A autora aponta, inclusive, que “ser afetado”, embora possa em alguma medida colocar o próprio trabalho de campo em risco, viabiliza o acesso a um tipo de conhecimento que não pode ser obtido apenas através de uma observação objetiva: ele só é acessado quando vivido na “pele”. Afetar-se, assim, torna-se um método “arriscado”, mas potente.

14 Há uma vasta literatura disponível que se dedica a discutir a experiência de projetos sociais que buscam, através do ensino das artes em geral e do estímulo à vivência e produção artística, produzir efeitos positivos na vida de uma juventude tida por vulnerável. O fato de que estes projetos que concebem a arte como instrumento de intervenção na sociedade são voltados, em sua maioria, se não todos, para a juventude ou a infância *periférica* é, muitas vezes, naturalizado, tanto pelo recorte geracional como pelo recorte territorial. A literatura acadêmica que se debruça sobre a atuação e difusão dos projetos sociais problematiza o impacto da instrumentalização da arte destinada aos sujeitos a quem a desigualdade social é especialmente atribuída: a infância e a juventude em risco. Ver Araújo e Cambria (2013).

noções que naturalizamos enquanto pertencentes aos campos do erudito e do popular, sobretudo por fazermos referência às compreensões *adultas* desses campos. Aproximar o tocar do brincar enquanto categorias de análise permitiu observar outros aspectos dessa prática.



Figura 3. Depois de ensaio, a spalla da orquestra aguarda o momento da apresentação.
Foto da autora (2018).

Explorar as elaborações que as próprias crianças fazem a respeito de suas relações com a música parece ser, portanto, caminho fértil para a proliferação de novas compreensões acerca do fazer musical entre crianças. No trecho etnográfico que lemos algumas páginas atrás, por exemplo, surge como questão uma dimensão pouco explorada do fazer musical entre crianças: as formas de se relacionar com o erro. Se há um indicativo de que as pressões associadas a uma certa racionalidade moderna que condena o erro operam, há, também, o indício de uma atitude subversiva em relação a este: ignorá-lo.

Recordo uma das primeiras coisas que me foi dita, ao adentrar o projeto, por uma pequena violinista, me chamando para sentar junto à formação de orquestra com as crianças que eu ainda estava por conhecer, para tocar uma música que eu ainda não havia estudado. Ela disse, cochichando como se estivesse me revelando um segredo: “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente, ó”, divertindo-se ao me mostrar como simulava a postura de um músico concentrado, prestes a tocar. Ri junto com ela e tentei seguir o seu conselho, que me soou mais ou menos assim: “Se isso te parece muito difícil, a gente pode fazê-lo leve e prazeroso.” Resta às pesquisas futuras, me parece, a tarefa de compreender: como?

Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ARAÚJO, S.; CAMBRIA, V. Sound praxis, poverty and social participation: perspectives from a collaborative study in Rio de Janeiro. *Yearbook for Traditional Music*, [s. l.], v. 45, p. 28-42, 2013.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATESON, G; MEAD, M. *Balinese character: a photography analysis*. New York: New York Academy of Sciences, 1942.

BENEDICT, R. *Padrões de cultura*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BLACKING, J. *Music, culture and experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 30 jan. 2014.

CORSARO, W. 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.

CUSTODERO, L. Observable indicators of flow experience: a development perspective on musical engagement. *Music Education Research*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005.

DELANDE, F. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Libella, 2017.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DISSANAYAKE, E. The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 3-14, 2012.

FAVRET-SAADA, J. *Désorceler*. Paris: Éditions de l'Olivier, 2009.

FORAN, L. M. Listening to music: helping children regulate their emotions and improve learning in the classroom. *Educational Horizons*, [s. l.], v. 88, n. 1, p. 51-58, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HIKIJ, R. S. G. *A música e o risco*. São Paulo: Edusp, 2006.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ILARI, B. Musical interactions in early life. In: KERCHNER, J; ABRIL, C. *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2009. p. 21-38.

ILARI, B. Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 23-39, 2016.

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

INGOLD, T.; HALLAM, E. Creativity and cultural improvisation: an introduction. In: INGOLD, T.; HALLAM, E. *Creativity and cultural improvisation*. Oxford: Berg, 2007. p. 1-24.

KLUCKHOHN, C. Some aspects of Navaho infancy and early childhood. *Psychoanalysis and the Social Sciences*, [s. l.], v. 1, p. 37-86, 1947.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. *Philosophy and childhood: critical perspectives and affirmative practices*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

KOHAN, W. *Childhood, education and philosophy: new ideas for an old relationship*. New York: Routledge, 2015.

LYOTARD, J.-F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

MALHEIROS MORAES, M. V. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCUS, G. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 34, p. 197-221, 1991.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Company, 1928.

MEAD, M. The primitive child. In: MURCHISON, C. (ed.). *A handbook of child psychology*. Worcester: Clark University Press, 1931. p. 669-688.

MEAD, M.; MACGREGOR, F. *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. New York: GPPS, 1951.

PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015.

SANTOS, T. O.; LUCAS, C. H. E não sou eu uma criança? Trabalho infantil, história e Brasil profundo. *Momento: Diálogos em Educação*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 106-123, 2019.

SARAIVA, M. R. de O. *Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-Ceará*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SOUSA, E. L. de. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

TASSINARI, A. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 33, 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-23.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST – DF)

**Playing at the Canaã occupation (MST – Federal
District, Brazil)**

Gustavo Belisário¹

<https://orcid.org/0000-0002-7059-2529>

pp.belisario@gmail.com

¹ Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil
Doutorando em Antropologia Social

Resumo

Este artigo busca compreender as brincadeiras em sua endogenia (Mafeje, 1971, 1991). A partir das brincadeiras de queimada, do pique-esconde, do dominó com crianças que participam de ocupações do acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, busco levar a sério os significados conceituais de *café-com-leite*, *guardar caixaõ* e *licença*. Argumento que a maneira de pensar as brincadeiras pode mudar perspectivas da disciplina antropológica. O artigo foi desenvolvido a partir de uma etnografia no acampamento Canaã (MST), localizado no Distrito Federal, e na ocupação que o movimento fez na Praça do Buriti para pressionar o governo Rollemberg (2015-2018) por políticas de reforma agrária.

Palavras-chave: brincadeira; MST; jogo; etnografia.

Abstract

This article seeks to understand play in its endogeny (Mafeje, 1971, 1991). Playing dodgeball, the hide and seek, the dominoes with children who participate in occupations of Landless Workers' Movement (MST), I seek to take seriously the conceptual meanings of *café-com-leite*, *guardar caixaõ* and *licença*. I argue that the way games are thought can change perspectives in anthropological discipline. The article was developed from an ethnography at the Canaã camp (MST), located in the Federal District, and in the occupation that the movement made in Praça do Buriti to pressure the Rollemberg government (2015-2018) for agrarian reform policies.

Keywords: play; MST; game; ethnography.

*Ser criança é ser feliz, pra ser feliz tem que brincar
pra brincar tem que sorrir, pra sorrir tem que lutar.*

Música cantada no encontro dos Sem-Terrinha

A literatura do que se convencionou chamar de Antropologia da Criança tem desenvolvido, no Brasil, uma profícua discussão com potencial de impactar, de forma ampla, o conjunto de etnografias que são produzidas entre os pares da Antropologia. Talvez sua principal contribuição seja de mostrar que as crianças estão presentes e atuando nos mais diferentes contextos, e que a recorrente obliteração dessa agência acaba por eliminar formulações que enriquecem a compreensão dos modos de vida. A Antropologia da Criança tem dito que as crianças não são reflexos mecânicos decorrentes de uma socialização unidirecional dos adultos, que é preciso reconhecer sua agência e negar noções universais de infância (Buss-Simão, 2009; Cohn, 2005, 2013; Tassinari, 2009).

Essas valiosas discussões esbarram em um limite constitutivo da própria Antropologia enquanto disciplina acadêmica: a alteridade fundamental entre crianças e adultos é o que sustenta a categorização e a instituição da Antropologia da Criança enquanto um campo acadêmico (Belisário; Borges, 2018). Assim, as vozes das crianças são praticamente restritas às discussões da Antropologia da Criança, enquanto parte considerável das etnografias simplesmente ignoram a presença delas nas formações sociais estudadas, como se somente os adultos habitassem o mundo. É como se existisse um campo de estudos para fazer antropologia¹ com crianças e todos os outros campos para fazer antropologia com adultos.

Tal divisão doméstica da Antropologia a partir da ideia de alteridade – particularmente essa que estabelece a alteridade fundamental entre crianças e adultos – tem efeitos no conhecimento que é produzido. A divisão de crianças e adultos enquanto objetos de estudos cria pontos cegos para tudo aquilo que ultrapassa os limites dessas taxonomizações. Assuntos entendidos como “de adultos” como a política estatal, a economia capitalista e a sexualidade ficam

1 Utilizo duas grafias para a palavra Antropologia/antropologia. Antropologia com “A” maiúsculo para designar a disciplina científica e os cânones e a antropologia com “a” minúsculo para se referir às outras discussões sob essa insígnia.

muito distantes das etnografias com crianças. Ao mesmo tempo a educação escolar, as brincadeiras são entendidas como temas “das crianças”. A Antropologia da Criança faz uma importante reflexão sobre o ser criança, no entanto, não é objeto de nenhum campo o debate do que é ser adulto e o questionamento da adultez como uma noção universal. (Belisário; Borges, 2018).

As brincadeiras, tema deste artigo, são um exemplo emblemático do nó que as categorizações internas à Antropologia podem criar. Ao longo da pesquisa de mestrado, pude notar que adultos não só participavam dos jogos, brincavam de queimada, assistiam aos filmes infantis junto com as crianças no acampamento Canaã (MST-DF), como inclusive jogavam jogos restritos às crianças menores. A obra clássica de Ariès (1981) mostra como a brincadeira foi sendo relegada ao mundo das crianças no imaginário social à medida que se erigia o sentimento moderno de infância. Diferentes relatos históricos, diários, obras de artes analisadas pelo historiador mostram como o divertimento das crianças e dos adultos eram as mesmas atividades, pelo menos até o século XVII.

Se a brincadeira, historicamente e etnograficamente, pode ultrapassar os limites do ser criança e do ser adulto, por que não vemos uma reflexão sobre o brincar que afete o conjunto da Antropologia? Este artigo busca se afastar de entender as brincadeiras aqui descritas como “reprodução interpretativa do mundo adulto entre pares” ou “culturas infantis” (Corsaro, 2002; Sarmento, 2005). A tentativa metodológica deste artigo é de compreender a brincadeira em sua endogenia, evitando a definição a partir de conceitos exógenos a ela (Mafeje, 1971, 1991). O desafio é compreender a queimada, o pique-cola, o esconde-esconde, o café-com-leite em seus próprios termos. Brincar é entendido por meus anfitriões² como uma maneira de pensar e de agir. Brincar é movimentar simultaneamente ideias, conceitos, imagens, sons, texturas e sentimentos. Quando alguém brinca de casinha, coloca em movimento panelinhas e filhinhos,³ junto

2 O termo “anfitriões” é uma opção metodológica utilizada por Antonádia Borges (2009) para se referir ao que comumente na Antropologia se chama de interlocutores. Opto por pensar as relações de pesquisa aqui descritas na mesma chave.

3 Borges e Kaezer (2011) narram a brincadeira de crianças no Recanto das Emas (DF) que consistia em inventar uma cidade com materiais e objetos que as rodeavam. As autoras defendem que as brincadeiras das crianças não se circunscrevem por uma “experiência naturalista”, mas envolvem formas plásticas de “mundos possíveis” e “não necessariamente conhecidos” (Borges; Kaezer, 2011).

com ideias sobre habitação, família e mesmo sentimentos de raiva, de alegria, tristeza.

Essa maneira de pensar do brincar pode afetar o jeito como pensamos toda a Antropologia e a etnografia, não só da Antropologia da Criança. A antropologia pode ser entendida enquanto um jogo de deslocamentos e movimentações de ideias e conceitos e sentimentos também. Levando a sério as propostas de Wagner (2009), podemos entender as etnografias da antropologia como um jogo, em que se faz de conta que os outros constituem uma cultura própria, convive-se com as pessoas dessa “cultura” por um tempo e brinca-se com os conceitos antropológicos a partir do que é aprendido em campo com os outros.⁴ A antropologia movimenta seus conceitos clássicos como se fossem peças em um jogo de xadrez. No lugar de peões, reis e rainhas, a antropologia joga com os conceitos de alteridade, estrutura, cosmologia, poder e parentesco observando os movimentos que os outros fazem em suas próprias brincadeiras, em outros tabuleiros.

Também é possível encarar o papel da antropóloga e do antropólogo – a sua postura, os prazos, as leituras obrigatórias – como uma brincadeira. Manter a postura de antropólogo – com toda a seriedade que implica fazer esse jogo – faz parte de ser um antropólogo. Imitar, interpretar e jogar com papéis não estão entre as brincadeiras das crianças? Essa ideia pode ficar mais nítida trazendo as notas de campo de Bascom (1969) sobre a brincadeira de crianças iorubás usadas no livro de Schwartzman (1978). Nessas notas, o autor narra uma nova brincadeira inventada por essas crianças enquanto ele estava em campo: brincar de antropólogo.⁵ Uma das crianças sentava na cadeira com um papel e uma caneta interpretando o antropólogo. Uma segunda criança sentava

4 É uma espécie de jogo, se quisermos – um jogo de fingir que as ideias e convenções de outros povos são as mesmas (num sentido mais ou menos geral) que as nossas para ver o que acontece quando “jogamos com” nossos próprios conceitos por intermédio das vidas e ações dos outros.

5 “Durante meu trabalho com seus pais, essas três crianças inventaram um novo jogo: brincar de antropólogo. Um sentou-se na minha cadeira ou almofada com papel e lápis nas mãos. O segundo sentou-se na cadeira do pai, atuando como ‘intérprete’, enquanto o terceiro sentou-se em um banco como o informante costumava fazer. A segunda criança voltou-se para a primeira e disse: ‘Você é meu mestre’, e depois para a terceira criança, dizendo em iorubá: ‘O homem branco quer que você conte sobre Odua.’ A terceira criança respondeu em iorubá e a segunda voltou-se para a primeira e ‘interpretou’, fazendo uma série de sons sem sentido que deveriam soar como o inglês. A primeira criança rabiscou no papel e respondeu com mais sílabas sem sentido e a segunda criança passou para a terceira com uma nova questão em iorubá” (Bascom, 1969, p. 58, tradução minha).

em outra cadeira e era a intérprete. A criança que brincava de ser a intérprete virava-se para uma terceira criança e dizia: “O homem branco quer que você fale a respeito de Odua.” A terceira criança a respondia em iorubá e a intérprete proferia sons sem significado como se falasse inglês para a que brincava de antropólogo. A criança que interpretava o antropólogo anotava e tornava a pronunciar sons sem significado para a intérprete, que tornava a perguntar em iorubá para a que brincava de nativa. Essa brincadeira diz tanto sobre brincar quanto sobre Antropologia (Schwartzman, 1978).

Seguindo nessa chave da brincadeira enquanto uma maneira de pensar, busco levar a sério nas páginas que seguem a brincadeira como inspiração metodológica. Nesta brincadeira etnográfica, tento, em forma de texto, pensar a maneira da criança que brinca de casinha, ou seja, misturando ideias, conceitos, imagens, texturas e sons em um pensamento de faz de conta. Para isso, busco borrar as fronteiras entre realidade e ficção. Os diálogos que apresento aqui não são transcrições exatas das falas que presenciei no acampamento. Muitos deles são misturas do que foi falado a mim em diferentes momentos e contextos. Alguns deles são inteiramente inventados a partir de conversas e ideias difusas que tive em campo. Tampouco segui a ordem dos acontecimentos na narrativa e sim a ordem que achei que melhor expressaria os aprendizados que tive durante a pesquisa. Evidentemente, não é porque contaram com uma dose de minha criatividade que as ideias contidas neste texto são totalmente minhas. A invenção deste trabalho é um esforço de “criatividade mútua” (Wagner, 2009), que busca levar a sério as pessoas que encontrei em campo.

Segundo esta metodologia de faz de conta, inventei também as personagens que habitam nestas páginas. Suas características e personalidades são inspiradas em pessoas que conheci no Canaã. Da mesma forma, eu não teria competência para inventá-las sozinho. Além de fazer parte de um borramento entre os limites da ficção e da realidade, a criação de personagens é uma maneira que encontrei para não ser possível identificar crianças que, em muitos casos, trabalhavam – o que é ilegal –, e outros militantes que como elas eventualmente não gostariam de ser identificados por suas posições e falas. Esse borramento de identidades de militantes que ocupam terra torna-se ainda mais importante em tempos de forte perseguição política que vivemos no Brasil. Com diálogos, personagens e narrações, o Canaã que apresento é uma invenção cujas pretensões não são englobar totalmente a realidade.

A maior parte das cenas relatadas neste trabalho foram inventadas a partir de vivências que tive no acampamento Canaã – DF, uma parcela de terra em que o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) reivindica política de assentamento rural. A ocupação é localizada em uma floresta de eucaliptos abandonada. No entanto, a pesquisa também foi realizada a partir de outros locais. A escola do Rodeador, em que a maioria das crianças e dos adultos do Canaã estudam, foi visitada por três vezes. Também estive por muitas vezes na ocupação da Praça Buriti em frente ao palácio do governador, onde militantes do MST dormiram e fizeram manifestações por cerca de um mês a partir de 21 de setembro de 2015. Os acontecimentos na praça também são relatados ao longo deste artigo.

Depois de alguns fins de semana passando filmes, brincando e conversando com as crianças do Canaã, fui recebido por Dona Rita e seus filhos Verônica e Caetano (na época com 16 anos e 5 anos, respectivamente), em casa por três semanas de setembro de 2015. A confiança da minha anfitriã para abrir a casa a um quase completo estranho como eu foi de fundamental importância para minha presença em boa parte das cenas narradas aqui. Ficando com essa família, além de brincar mais, tive a possibilidade de participar de atividades políticas do movimento na Praça do Buriti (sede do governo distrital), ir em algumas aulas na escola e viver o cotidiano da casa.

Caetano é difícil

Eram quatro horas da manhã quando o barulho do foguete me acordou. Rapidamente me levantei no susto. O ônibus que levaria os acampados para frente do Palácio do Buriti sairia em 30 minutos. Entrando no nono mês do novo governo eleito em 2014, os dirigentes do MST no Distrito Federal disseram que quase não houve novas destinações de áreas para assentar famílias, o que paralisara a reforma agrária na região. Ônibus vindos de várias partes do Distrito Federal foram para a Praça do Buriti para montar um acampamento que duraria algumas semanas. A estrutura do acampamento com cozinha, brinquedoteca, vendas e barracas para a militância dormir no meio do Eixo Monumental tinha como propósito pressionar o governo Rollemberg (2015-2018) a dar mais celeridade às políticas de reforma agrária.

Não era somente o MST que entrava em embate com o governo naquele dia. Caetano não teve aula devido à paralisação de professores. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro) chamava uma mobilização de professores para a mesma praça para onde estávamos nos deslocando.⁶ Sob a insígnia “Calote não”, naquela mesma manhã, os professores e outras categorias foram para a frente do palácio contra a suspensão dos reajustes de seus salários, feitos pelo Governo de Brasília.⁷ Com a paralisação dos professores para o dia de mobilização, Dona Rita e Caetano puderam ir à mobilização sem ter que faltar aula. Verônica não foi conosco porque a professora de matemática resolveu dar prova no dia de paralisação.

Troquei de roupa e saí do quarto. Ainda estava escuro e eu estava atordoado de sono quando Caetano diz: “Mãe, a Fiona está com catapora.” A cadela tinha várias pintas pretas no rosto. Dona Rita exclama: “Caetano! Você pintou o cachorro!” O menino tinha pintado a cadela com o rímel da irmã, que ainda segurava em sua mão. Não conseguimos deixar de rir. “Caetano é difícil, Gustavo. Faz muita arte”, disse Dona Rita sorrindo e preconizando as outras travessuras que o menino ainda faria naquele dia. Dona Rita colocou comida, algumas roupas e uns brinquedos de Caetano em uma mochila e saímos de casa. Cerca de 20 crianças, adultos e idosos do Canaã foram no ônibus para a ação do MST. Passamos ainda em outros dois acampamentos para buscar mais militantes. Eliana puxava com empolgação as músicas do movimento até chegar no palácio. Caetano ficou quieto por quase todo o percurso. O menino só abriu a boca para cantar um verso de uma das músicas: “Essa luta é nossa. Essa luta é do povo.”

Chegamos à praça em nosso destino por volta das 6h30. A Praça do Buriti fica no Eixo Monumental de Brasília e separa o Palácio do Buriti, que sedia o Governo de Brasília, da Câmara Legislativa e o Tribunal de Justiça do DF. Um espelho d’água divide a praça em duas áreas grandes. Na parte de cima do espelho d’água, muitos pés de manga. Dos dois lados, entre os monumentos e a

6 Depois de algumas paralisações em setembro de 2015, os professores da rede pública do DF entraram em greve contra a suspensão do último reajuste prometido em 2013. A greve durou do dia 15 de outubro ao dia 12 de novembro.

7 No dia 18 de abril de 2015, o governador Rodrigo Rollemberg anunciou que o Governo do Distrito Federal (GDF) passaria a ser chamado de Governo de Brasília.

praça, ficam vias enormes, com cinco faixas cada. Os militantes logo se espalham pela praça, entre as mangueiras, e armaram barracas. Alguns foram fazer a cozinha e outros foram jogar dominó. Eliana pegou o triângulo e continuou cantando as músicas do movimento enquanto tocava. Caetano pega o relógio de brinquedo do Ben 10⁸ da mochila que sua mãe levou e começa a brincar:

Caetano: Esse relógio tá quebrado...

Gustavo: O meu tá funcionando – apontando para um relógio invisível que estava no meu braço.

Caetano: Funciona nada!

Gustavo: Olha aqui! – faço um barulho com a boca.

Caetano pega novamente seu relógio e diz: Sou um gigante! E tô pegando fogo! – ele roda pela praça um pouco, para na minha frente e diz – Você agora é um diamante! Pá!

Gustavo: Ahhhh!

Caetano: Agora eu sou um eucalipto e vou cair em você! – levanta seus braços e tomba para o lado em minha direção – Meu relógio agora não tá funcionando de novo...

Gustavo: Mas é de mentirinha, né, Caetano?

Caetano: É de sonho.

Fians (2015) explora a categoria “de mentirinha”, usada pelas crianças durante seu trabalho de campo para distinguir a brincadeira do que é sério. Seguindo o pensamento de Bateson (2000), o autor argumenta que a comunicação da brincadeira – de mentirinha – se baseia em um registro do *como se fosse*, em uma instável e parcial contraposição com o registro de *como é*, do que é sério. Na brincadeira com Caetano, a comunicação guarda similaridades com o registro da mentirinha descrito por Fians. O fato de falar “sou um gigante” não distingue Caetano de “ser um gigante” em certo nível. A brincadeira consiste em agir *como se fosse* um gigante, apontar o relógio para alguém *como se* o transformasse em diamante, correr *como se* estivesse sendo perseguido. Bateson (2000, p. 317, tradução minha) apresenta muito bem esse caráter metacomunicativo da

8 Ben 10 é um personagem de um desenho animado que usa seu relógio para se transformar em criaturas alienígenas e derrotar outros alienígenas.

brincadeira, que de forma muito instável se diferencia da denotação: “Expandida, a menção ‘isso é uma brincadeira’ é algo como: estas ações em que nos engajamos agora não denotam o que elas denotariam.”

Muito inspirado nessas reflexões, perguntei a Caetano se aquele faz de conta era de *mentirinha*. A resposta de Caetano associou a brincadeira ao sonho. Do mesmo modo que os sonhos, o limite da brincadeira é a barreira entre o que é falso e o que é verdadeiro. Sonhos e brincadeiras não operam com essa dicotomia.⁹ Qualquer pensamento referente à condição de sonhar ou questionamento da sua veracidade só ocorre quando estamos despertos ou em um momento próximo a acordar (Bateson, 2000).

Freud (1987a, 1987b) diz que os sonhos se diferenciam do pensamento lógico-formal. Os sonhos operam por imagens que são vividas enquanto realidade e enquanto experiência. Estamos falando de uma linguagem não denotativa, não representacional. Na leitura de *A interpretação dos sonhos* de Tambiah (2013, p. 14): “Em outras palavras, o sonho faz as relações lógicas colapsarem, ou no mínimo ele não dispõe de nenhum meio para representar relações como as de ‘e se’, ‘porque’, ‘tais como’, ‘isso ou aquilo’ e relações de ‘causa’, ‘conexão’ e ‘contradição.’”

Seguindo esse pensamento, ao levantar as mãos e tombar, o menino não está representando um eucalipto, e sim expressando com gestos, sons e palavras o que é ser um eucalipto e evocando os efeitos de seu derrubamento. Essa forma não representacional de comunicação e de pensamento aproxima a brincadeira da ficção, da poesia, da música, e de outras artes, “que nada denotam mas ‘muito mostram’ e transmitem sentimento” (Tambiah, 2013, p. 28). A brincadeira surge a partir de um ato criativo, em que a percepção da realidade é simultânea à lembrança de sabores, cheiros, nomes, formas, animais e sentimentos. Essa simultaneidade entre percepção da realidade e a memória da criança distancia a brincadeira da dicotomia entre realidade e ficção, aproximando-a de outras atividades da mente. A brincadeira de Caetano mistura os eucaliptos do Canaã, o relógio do Ben 10 da TV e a lembrança de algum gigante, atualizando todos esses elementos no mesmo ambiente da praça em frente ao Palácio do Buriti.

9 “Da mesma forma, no sonho ou na fantasia o sonhador não opera com o conceito de ‘falso’. Ele opera com todos os tipos de declarações, mas com uma curiosa incapacidade de realizar metacomunicações. Ele não pode, a menos que esteja perto de acordar, sonhar com um pensamento referente (ou seja, dar um enquadramento) ao seu sonho” (Bateson, 2000, p. 321, tradução minha).

Já era quase meio-dia quando Dona Rita interrompeu a brincadeira e chamou Caetano. Militantes do movimento se dirigiam à pista do Eixo Monumental. No caminho para ocupar a via, Caetano vê o espelho d'água da praça:

Caetano: Mainha, posso entrar na água?

Dona Rita: Tá suja, Caetano.

Caetano: Ah, não!

Dona Rita: Tem jacaré aí. – Caetano olhou para a água procurando o jacaré do espelho d'água. O menino não disse mais nada e seguimos para a rua.

Do outro lado do espelho d'água, ainda na praça em frente ao Buriti, o carro de som do Sinpro puxava gritos de ordem contra o governo de Rollemberg. O MST ocupou uma via do Eixo Monumental em frente ao Palácio do Buriti e deu a volta na praça pela contramão dos carros, passando ao lado do carro de som dos professores. A militância contornou a praça e marchou no outro sentido do Eixo Monumental, em frente à Câmara Legislativa do Distrito Federal, ainda na contramão. A polícia acompanhou todo o trajeto. Kethlen, Lucas, Leonardo e outras crianças do Canaã também ocuparam a via. Eliana seguia puxando as músicas do movimento enquanto marchava. Mais tarde, Chico me falou que o movimento repetiria o mesmo trajeto nos dias posteriores até a polícia se acostumar. Assim poderiam ocupar algum órgão com a polícia desatenta.

Depois de contornarem a praça pela contramão da via, os integrantes do movimento voltaram para seus afazeres na praça. Caetano novamente quis entrar no espelho d'água. Dona Rita alertou: “E o jacaré, Caetano?” O menino ignorou, ficou só de cueca e pulou na água. A mãe riu. “Caetano dá trabalho”, disse ela para mim. Depois que Caetano pulou na água, não demorou muito e outras crianças entraram também. Uma menina e dois meninos de outros acampamentos pularam na água e brincaram de jogar água uns nos outros. Outra menina chega na beira do espelho d'água sem entrar:

Menino: Entra também!

Menina: Minha mãe não deixa...

Dona Rita, que antes estava reticente de seu filho entrar, diz: Entra um pouquinho.

A menina se anima e pula na água de roupa mesmo. As cinco crianças riem muito. Não passa muito tempo uma mulher bastante irritada vem andando e grita “Júlia”. A menina que tinha entrado por último rapidamente sai da água. “Eu não tinha dito pra você não entrar aí?” A menina não responde nada e volta com a mãe até as barracas entre as mangueiras.

Assim como nas atividades do MST na praça, as brincadeiras que acompanhei muitas vezes se depararam com esse tipo de limite. As mães proibem os filhos de irem a certos lugares ou de se engajarem em certas atividades. Apesar disso, como com qualquer limite, essas proibições são testadas e recorrentemente negociadas.

A negociação desses limites muitas vezes se dá a partir de uma ontologia desobediente, que insiste em ultrapassá-los. Dona Rita não deixou Caetano entrar no espelho d’água e o menino entrou assim mesmo. A mãe de Júlia igualmente não a deixou entrar na água. Incentivada pela própria Dona Rita, a menina também entrou apesar da proibição, enfrentando consequências diferentes das de Caetano. A desobediência de Caetano “dá trabalho”, como Dona Rita disse. Mesmo assim, a mãe parece se divertir em alguns momentos que o filho se torna “difícil”, como quando ele pintou a cadela com rímel. A postura de Dona Rita, que muitas vezes me parecia um incentivo à desobediência de suas próprias ordens, me chamou atenção. Essa postura de incentivar que suas ordens não sejam levadas a sério lembra o que Wagner (2009) descreve em relação aos *daribi*, em que tornar-se adulto é aprender a não levar tão a sério as convenções e a vergonha de não segui-las: “Isso significa aprender, sob as devidas circunstâncias, a não levar a vergonha nem um pouco a sério, a ser capaz de usar a vergonha (fazendo-se vergonhoso ou elicitando-o nos outros) para fins morais. Significa aprender a pecar, pois sem pecado não há salvação” (Wagner, 2009, p. 234).

É também movido pela desobediência que o MST ocupa a Praça do Buriti, as vias e os órgãos públicos. A polícia tenta o tempo todo limitar a ação do movimento. Mesmo assim, o movimento possui técnicas para enganar e surpreender a polícia e ultrapassar os limites da contenção. Como Chico disse, a repetição do mesmo trajeto todos os dias tinha como propósito pegar a polícia desprevenida, da mesma forma como nas brincadeiras existe a finta, quando um jogador faz que vai para um lado e vai para o outro, para enganar o adversário.

Tô de licença

A criatividade e as mensagens metacomunicativas também fizeram parte de brincadeiras coletivas. No trecho a seguir, as orientações e limites colocados pelas mães conformam os tempos e espaços do *pique-cola americano*. A passagem começa com Cleonice e Victor indo nas casas de outras crianças do acampamento para chamá-las para brincar. Algumas vezes, uma negociação com as mães precede a sair de casa.

Era domingo, 6 de setembro, quando fui à casa de Laura. Eu já tinha almoçado, mas não neguei a cachaça que João, seu marido, me ofereceu. Além de mim e do casal, Tião e Alberto estavam na parte externa do barraco almoçando, tomando cachaça e vendo a tarde passar. Os filhos de Laura e João estavam dentro de casa assistindo a um desenho animado na televisão. Cleonice, de 11 anos, e Victor, de 6 anos, estavam ansiosos para sair para brincar. A mãe lhes disse para esperar o sol baixar. Por volta das 15 horas, Cleonice e Victor saem do quarto e perguntam para a mãe:

Cleonice: Agora já pode, mãe?

Laura: Pode.

Cleonice, bastante empolgada: Vamos, Gustavo!

Levanto-me da cadeira, Cleonice e Victor pegam as suas bicicletas, passam pelo cachorro e pelo galinheiro até sair do barraco. A poeira subia bastante no passar das bicicletas, típico do tempo seco do início de setembro no Distrito Federal. Sobre a terra vermelha e entre os eucaliptos e barracos, Cleonice e Victor foram chamar as outras crianças. Os dois irmãos param em frente a um dos barracos e Cleonice grita com certo ritmo:

Cleonice: Verôôôônica! Verôôôônica! Verôôôônica!

Verônica: Que foi?

Cleonice: Vamos brincar de pique-cola!

Verônica: Onde?

Cleonice: Pode ser no campinho da sua casa.

Verônica: Tá bom. Chama o resto.

Cleonice sai com sua bicicleta novamente entre os eucaliptos. Chegamos na casa de Eliana, mãe de quatro filhos: Lorena (14 anos), Lucas (12 anos), Leonardo (9 anos) e Luisa (5 anos). Cleonice comenta que Eliana raramente deixa que os filhos saiam para brincar. A menina torna a gritar o nome da filha mais velha:

Cleonice: Loreeeeeeeena! Lorenáááá!

Lorena: Que foi?

Cleonice: Vamos brincar de pique-cola?

Lorena: Tô lavando a louça.

Eliana sai do barraco com as outras crianças e carregando uma Bíblia: Que foi, Cleonice?

Cleonice: Deixa os meninos brincar com a gente.

Eliana: Cê não tá lavando a louça Lorena?

Lorena: Tô acabando já, mãe. Deixa!

Eliana: Eu num gosto quando escurece e vocês ainda não voltaram...

Gustavo: Eu trago eles aqui quando estiver escurecendo.

Depois de alguma insistência, Eliana deixou que Lorena, Lucas e Leonardo fossem brincar conosco. Entretanto, a caçula Luisa não ganhou a permissão de ir com seus irmãos. Tinha tomado banho e sua mãe não queria que a menina se sujasse de terra. Frustrada de não poder ir, Luisa ficou aos prantos no barraco enquanto seus irmãos foram jogar pique-cola americano com as outras crianças. Mais de uma vez enquanto estive no Canaã, as brincadeiras coletivas no acampamento foram precedidas desse momento de chamar as outras participantes. Em algumas casas, as crianças tinham que negociar com as mães os termos para poderem sair. Algumas mães eram reconhecidas por serem mais difíceis para negociar, como é o caso de Eliana.

Nem todas as crianças eram visitadas para que participassem da brincadeira. Algumas eram em uns dias e não eram no outro. Tinha aquelas que as outras sabiam que não estavam no acampamento naquela hora. Outras não eram chamadas por alguma desavença. Como nas trocinhas do Bom Retiro descritas por Florestan Fernandes (1979), a composição dos grupos para as brincadeiras no acampamento tinham forte caráter vicinal – de forma que se procurava primeiro aquelas crianças que moravam mais perto. No entanto,

diferente da análise clássica no Bom Retiro, o gênero não era um divisor determinante das brincadeiras que presenciei.

A brincadeira propriamente não começou. Porém, à medida que as crianças vão sendo chamadas ela já começa a ganhar alguns contornos: quem participa, quando ela pode começar, até que horas ela vai, onde vai ser, etc. Depois de o sol baixar, antes de escurecer, antes de banhar, após terminar as tarefas domésticas indicam os marcos temporais do início e do término da brincadeira. O espaço da brincadeira também começa a ganhar forma nesse momento de chamamento e negociação com as mães. Se as crianças vão brincar no campinho perto da casa de Verônica e Caetano ou no campo fora do acampamento, longe o suficiente para que algumas mães não deixem, são todas possibilidades cogitadas quando se chama as outras crianças para brincar. O convite feito por Cleonice, “vamos brincar de pique-cola?”, anuncia uma atividade com uma qualidade singular de perturbar as outras feitas no cotidiano.

Alguns minutos depois, sete crianças do Canaã se reúnem no campinho do acampamento. Discutem por um tempo quem seria o “pego” da brincadeira. Decidem que o pego seria a Lorena. Em poucos segundos nós começamos a correr. Lorena corre atrás de mim. Corri o mais rápido que consegui. Virei em um dos barracos perto do campinho. O cansaço logo denunciou a falta de costume de correr. Apoiei-me em um eucalipto e Lorena toca em mim dizendo “tá pego”. Fico parado por estar “colado” um tempo com Lorena em pé ao meu lado. “Não vale guardar caixão!”, grita Lucas de longe. A menina então corre atrás de Verônica e Lucas chega correndo e me “descola”. Verônica e Lorena correram em direção à casa de Alberto. O cachorro da casa late bem alto à medida que as crianças se aproximam e Verônica desvia para outro lado. Corri em direção à igreja do falecido pastor Marcos e Verônica me diz:

Verônica: A gente não corre praí, não.

Gustavo: Não?

Verônica: Não. A igreja é mal-assombrada.

À medida que a brincadeira acontece, ela vai conformando um certo lugar, um certo espaço. “A gente não corre praí” apresenta a forma como esse espaço é conformado. A construção do espaço aqui se difere muito do

esquadrinhamento territorial das parcelas feito pelo Incra. A divisão “não correr praí” e “correr praí” não apontam um espaço determinado por um sistema métrico dimensionalmente limitado. Mesmo não seguindo uma delimitação espacial métrica, a brincadeira das crianças também se orienta por limites. Correndo em determinada direção, as crianças esbarram em casas, eucaliptos, cachorros e no “pego” da brincadeira. Os latidos, a casa mal-assombrada, os galhos de eucalipto são matérias de expressão que produzem limites no espaço em que as crianças correm.

Em um curso sobre Spinoza em 1981, Deleuze (2019) propõe a distinção entre duas formas de limite: o limite-contorno e o limite-tensão, que é semelhante à diferenciação entre espaço estriado e espaço liso. O limite-contorno é aquele que produz uma contenção externa e dimensional daquilo que é interno. No limite-contorno, a ação do conteúdo é menos relevante do que a forma gerada pelos limites. Contrariamente, o limite-tensão se define justamente pela potência do corpo. Assim, o limite do latido do cachorro vai até onde ele age, o limite do pego não é definido por uma área inteira, mas até onde vai a potência dele. A brincadeira no pique-cola americano, assim, possui limites-tensão que orientam o espaço e nenhum limite-contorno.

Alguns desses limites do espaço da brincadeira são produzidos no *frame* “isso é uma brincadeira” descrito por Bateson. É o caso de quando Lucas pede para que Lorena não “guarde caixão”. “Guardar caixão” é quando o “pego” da brincadeira fica próximo ao “colado” para impedir que as demais pessoas a “descolem”. Isso produz uma estabilidade na brincadeira, uma vez que a “pega” não corre atrás de mais ninguém e as outras pessoas não se arriscam para “descolar” o “colado”. Por paralisar os vetores do pique-cola, Lucas evoca a uma regra que ninguém tinha mencionado até então: não vale guardar caixão. A evocação dessa regra torna a desestabilizar o espaço da brincadeira e recria o movimento dos vetores. O colado passa a ser um limite-tensão para o pego.

O espaço do pique-cola americano se transforma criativamente de acordo com as sucessivas mudanças de direções das crianças. Esses movimentos estão sempre atentos às marcas que expressam diferenças no espaço. Essas marcas podem ser de brincadeira (guardar caixão) ou produto de outras ficções (latir do cachorro, mal-assombro, os eucaliptos).

Lorena estava quase pegando Cleonice quando a menina exclama:

Cleonice: Tô de licença!

Lorena: Não vale.

Lucas: É, Lorena. Não pode pedir licença só pra não ser pega.

“Tô de licença” é uma expressão que suspende uma pessoa da brincadeira por um tempo determinado, de forma que ela, no caso do pique-cola americano, não pode ser colada. De maneira geral, a licença é pedida para que se possa beber água, ir ao banheiro ou mesmo descansar por um tempo. Obviamente, a licença somente suspende a brincadeira, não suspende o latido dos cachorros ou o mal-assombro da igreja. Porém, Cleonice pediu licença para não ser queimada, usando-a para interromper o fluxo correr-ser colado-ser descolado. Lorena e Lucas rapidamente disseram que esse uso não vale. As regras da brincadeira aqui novamente são evocadas ao longo do jogo, não tendo sido ditas ou combinadas antes. “Não vale guardar caixão”, “não vale [pedir licença só pra não ser pega]” foram frases ditas ao longo do processo de invenção iniciado com a brincadeira.

Dominó e a história social do brinquedo

Dona Rita não ficou o tempo todo na praça por causa das aulas de Caetano. A paralisação de professores ainda não tinha culminado na greve, que só se iniciaria no dia 15 de outubro. No dia seguinte da ocupação da praça, Dona Rita voltou comigo e com Caetano para o Canaã. Quando a ocupação completou uma semana, no dia 30 de setembro, quinta-feira, Dona Rita voltou para a frente do Palácio do Buriti. Dessa vez, a militante foi preparada para ficar uns dias a mais, inclusive tendo trazido sua barraca, e estava acompanhada também de Verônica. A adolescente falou para sua mãe sobre uma nova paralisação de professores para aquela semana, o que Dona Rita descobriu posteriormente ter sido uma invenção de Verônica para também poder ir para a praça.

Quando chegamos, o MST já estava ocupando a Terracap,¹⁰ que fica atrás do Palácio do Buriti. Além do MST, outros movimentos de luta pela terra no DF

10 A Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap) é uma empresa pública responsável pela gestão imobiliária das terras públicas do Distrito Federal. Pelo histórico de desocupações e compra das →

participaram, como a Frente Nacional de Luta (FNL) e o Movimento Brasileiro dos Sem-Terra (MBST). O objetivo da ocupação era denunciar a grilagem de terras feitas no DF com anuência da Terracap e exigir que a empresa pública agilizasse o repasse de terras para a reforma agrária. Não passamos muito tempo lá. Alguns minutos depois, o movimento organizou a sua saída do prédio da Terracap para voltar para a Praça do Buriti. Fizemos três filas com mulheres, homens e crianças e cantamos as músicas do movimento. Na fila, Caetano puxava um pedaço de isopor amarrado por um pedaço de barbante. Com a força do barbante, o menino fazia curvas com o isopor e, de repente, corria um trecho para ver a aceleração de seu novo brinquedo, saindo por alguns minutos da fila de militantes. O isopor torna-se um carro nas mãos de Caetano.

Para Vygotsky (1991), a brincadeira produz sempre uma situação imaginária da qual é possível observar regras. Uma brincadeira se aproxima da situação real, por exemplo, de dirigir um carro, e é orientada pela forma como os adultos se comportam. Mesmo que de forma oculta, essa brincadeira carregaria regras relacionadas a dirigir um carro:

Pode-se ainda ir além, e propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. (Vygotsky, 1991, p. 63).

Nessa perspectiva, as brincadeiras são entendidas como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da introjeção das regras de comportamento social. A brincadeira faz parte da socialização, da trajetória que leva uma criança a ser adulto. Adoto uma perspectiva diferente da de Vygotsky. A infinidade de formas de brincar com um pedaço de isopor, como Caetano nos mostra, não prescinde de nenhuma obediência às regras e nenhum caminho único em direção ao pensamento abstrato e ao mundo convencional. As muitas maneiras de brincar envolvem muitas maneiras de lidar com as convenções, inclusive da

→ terras antes privadas quando da construção da capital Brasília, a Terracap é a maior companhia imobiliária do Brasil e está no centro das disputas fundiárias do DF. A notícia sobre essa ocupação pelo MST foi veiculada pelo jornal *Correio Braziliense* (Prédio..., 2015).

possibilidade de brincar de subvertê-las. Essa perspectiva de que as brincadeiras podem submeter as convenções a ela, e não só reproduzi-las, se aproxima da de Benjamin (2009). O autor defende uma desvinculação da imaginação de quem brinca e o conteúdo dos brinquedos:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (Benjamin, 2009, p. 93).

A situação imaginária, portanto, não está submetida às regras. O mundo e as regras estão sujeitos a se transformar frente à imaginação de quem brinca. Benjamin diz que os “instrumentos de brincar” (bonecas, carrinhos, etc.) afastam a criança da “brincadeira viva” e da imaginação, pois tentam imitar aspectos do mundo adulto. Para esse autor, as convenções, as regras e a estética do mundo adulto fazem parte do jogo, que ele diferencia da brincadeira por esta enfatizar o movimento, a imaginação. Benjamin também entende como parte do jogo os objetos *feitos para* serem brinquedos, e que muitas vezes são feitos para parecerem *de verdade* – bebês de verdade, carros de verdade. No lugar de focar uma socialização para o mundo adulto por meio da brincadeira (Vygotsky, 1991), as regras podem ser entendidas como um constrangimento à continuidade da brincadeira. Ou, nas palavras de Wagner (2009), as convenções podem ser “responsabilidades” intrusivas. Minha experiência em campo foi de que a imitação pode sim ser uma “brincadeira viva”. Mesmo assim, essa distinção entre jogo e brincadeira pode ser interessante para pensar uma diferença de postura em relação às regras, por exemplo, no jogo de dominó da praça em frente ao Palácio do Buriti.

Assim que voltamos para a praça, Cleonice me chama para jogarmos dominó com outros dois homens que estavam embaixo das mangueiras. Aceitei o convite e Caetano também foi junto. Cada jogador começa com sete pedras. Cada uma delas carrega dois números de zero a seis. O jogador só pode baixar a pedra quando ela tem um número que corresponda ao da pedra na mesa. A dupla pontua quando um dos jogadores desce todas as pedras de sua mão. A dupla vence quando completa quatro pontos. Arrumamos os

banquinhos de plástico e uma caixa de papelão para ser a mesa. Caetano começou a mexer nas pedras do dominó e um dos homens disse que ele não poderia jogar, pois não sabe e só atrapalharia. Caetano voltou para a barraca chorando. Cleonice (11 anos) foi minha dupla contra os dois homens.

Ariès (1981) escreve que a exclusividade de brinquedos e brincadeiras para crianças é recente, assim como o próprio sentimento moderno de infância. Os arqueólogos dizem ter dificuldade de distinguir bonecas e artefatos em miniatura feitos para crianças e de uso de adultos da Idade Média. Para o autor, o divertimento dos adultos era o mesmo das crianças. A separação entre jogos de crianças e de adultos só vem a ocorrer ao longo dos séculos XVII e XVIII, quando um movimento de moralização da infância convencionou que os jogos de azar como o baralho, xadrez e dados, até então jogados comumente pelas crianças, passam a não mais ser adequados a elas. Segue-se a isso uma sucessão de regras e de punições elaboradas pelos padres das escolas para convenicionar que jogos eram adequados.

Quando o homem diz a Caetano que ele não pode jogar, o homem não evoca um impeditivo moral, e sim um impeditivo cognitivo. Caetano não só é incapaz de jogar dominó como é incapaz de aprender a jogar dominó, capacidade essa que Cleonice, alguns anos mais velha, possui. Partindo dessa postura, as regras estipulam *como é* o jogo de dominó e qualquer forma de manusear as pedras *como se* estivesse em outra situação imaginária é suficiente para que o jogo não aconteça. Saber jogar dominó implica saber os limites que as regras colocam.

A distinção de Benjamin entre brincadeira e jogo é bastante adequada para pensar a diferença entre a relação de Caetano com o isopor puxado como carinho e do adulto com o dominó jogado na praça. No dominó jogado na praça, o jogo é determinado pelo conteúdo imaginário do próprio instrumento e de suas regras. Enquanto com o menino e o isopor, o conteúdo do brinquedo é definido pela imaginação de quem brinca. Evidentemente, essa distinção não é somente uma propriedade dos objetos de brincar/jogar. É possível brincar com pedras de dominó de infinitas maneiras, assim como é possível inventar um jogo que envolva um pedaço de isopor.

Benjamin associa a brincadeira à criança assim como o jogo ao adulto. Não deixa de existir certa referência à idade quando Caetano é expulso por não saber jogar e Cleonice, poucos anos mais velha, pode jogar. Porém, essa

distinção etária entre criança e adulto se mostrou mais complexa durante a pesquisa. Por exemplo, na brincadeira, mesmo sendo associada comumente ao mundo da infância, essa distinção entre criança e adulto não se colocou, como explorarei na seção seguinte.

Eles são cafés-com-leite

No último domingo de setembro, Verônica me chamou para jogar queimada no campinho do Canaã. Além de mim, Verônica chamou André, Kethlen e Felipe na casa de Rosa e depois chamou Cleonice e Victor. A próxima casa no caminho do campinho era a de Dona Eliana. Quando vi que estávamos passando da casa de Eliana sem chamar os filhos dela para brincar, perguntei:

Gustavo: Vamos passar na casa da Lorena agora?

Verônica: Ah, não. O Lucas e o Leonardo não sabem brincar de queimada.

Gustavo: Como assim, não sabem brincar?

Verônica: Eles jogam a bola muito forte.

O saber-brincar neste caso da queimada é diferente do saber-jogar do dominó. O saber jogar dominó envolve o pleno conhecimento das regras. O saber-brincar na queimada nada tem a ver com saber ou não as regras. Lorena não diz que Lucas e Leonardo não sabem brincar por não saberem as regras do jogo-queimada, mas por jogarem a bola muito forte, ou seja, por levarem a brincadeira a sério demais ao ponto de machucarem outras pessoas. Esquecem que “isso é uma brincadeira” e que mais importante que ganhar é não sair ninguém de lá machucado.

Mesmo com essa ressalva de Verônica, acabamos passando pela casa dos filhos de Eliana. Lucas e Leonardo estavam brincando “de sério”. Um olhava para o outro fixamente tentando segurar o riso. Lucas logo perdeu a postura e começou a rir. Leonardo disse feliz “ganhei”. Eles recomeçaram a se olhar esperando um o riso do outro. Dessa vez foi Leonardo que olhou para baixo e soltou um pequeno riso. É importante salientar que “brincar de sério” é bem diferente de “levar a sério uma brincadeira”. O brincar de sério opera pelo *frame* “estamos brincando”, os meninos estão sérios, mas é de brincadeira. É diferente do não

saber-brincar por levar a sério demais a brincadeira, pois esse é um momento de suspensão do frame “estamos brincando”.

Quando a brincadeira cessou, Verônica disse para que os meninos chamassem Lorena para jogar queimada. Os meninos gritaram “Lorêêêêna!” e a menina saiu de casa. Verônica a convidou para jogar queimada. Os três irmãos nos acompanharam até o campinho. Chegando no campinho, Verônica se vira para Lorena e diz:

Verônica: Podemos chamar o Alberto também, né?

Lorena: É mesmo!

Verônica e Lorena se dirigem a um barraco próximo ao campinho e gritam: Albeeeerto! Albertooooo!

Alberto: Que foi?

Verônica: Vem jogar queimada com a gente!

Alberto: Agora?

Lorena: É.

Alberto: Tô indo já. Espera um pouquinho.

As meninas foram para o campo tirar time. Dessa vez, Alberto, um adulto, estava sendo chamado para jogar queimada junto com as crianças. Alberto de fato apareceu depois na brincadeira e jogou conosco, da mesma forma que Cleonice jogou dominó na praça e que Dona Rita brincou que tinha um jacaré no espelho d'água em frente ao Palácio do Buriti.

A brincadeira começa com Verônica e Lucas tirando time. Os dois tiram par ou ímpar. Lucas ganha e me escolhe como jogador. Os dois alternam-se na escolha dos jogadores até que somente Caetano e Victor, ambos de 5 anos, sobrassem. Verônica diz que eles podem ser cafés-com-leite e divide um para cada time. Cleonice pergunta “eles podem queimar e ser queimado?” e Verônica responde que sim. “Só não pode jogar a bola forte neles.” Logo após tirarem os times, Alberto chega e integra o time de Verônica.

Depois de tirar os times, Cleonice marca com um chinelo o meio do campo, dá dez passos grandes para uma das direções e faz outra marcação, retorna para o meio do campo e dá outros dez passos grandes na outra direção. Assim, marca os campos dos dois times e a área para onde vão as pessoas queimadas. Começamos a brincadeira. A bola começou com o nosso time (eu, Lucas, Lorena,

Victor, Kethlen e Felipe). Lucas foi o primeiro a jogar a bola. O menino jogou com força em direção a Cleonice, que escapou por um triz. Corro para a borda do campo para não ser queimado. Cleonice joga a bola em minha direção e a bola deixa uma marca de terra em minha camiseta branca. As crianças riem. Pego a bola, cruzo o campo adversário e lanço a bola para o meu time. Enquanto a bola está com a gente é a vez de o outro time ser alvo, o que os leva a ficar correndo de uma borda a outra no campo. As pessoas do nosso time se espalham entre o campo em vez de correrem todas para o mesmo lado e ficam revezando a vez de quem lança a bola para o outro lado.

As marcações dos espaços na queimada se diferem muito do espaço do pique-cola americano. As crianças também correm na queimada. Porém, a corrida na queimada é delimitada por uma área, por um campo medido em passos. Quando a bola está com o adversário, os jogadores correm em direção às bordas, aos limites do campo, para não serem atingidos pela bola. Quando a bola está com o próprio time, os jogadores se espalham mais dentro da área. A direção para onde os jogadores correm depende não só da bola, como do campo que ela parte. Novamente, retomo a diferença entre limite-contorno e limite-tensão de Deleuze (2019). No pique-cola americano, a brincadeira é orientada somente por limites-tensão, que só agem no limite da sua potência. Na queimada, os limites-tensão ainda estão presentes: a bola, que produz o movimento dos times, só age no limite de sua força e da intensidade com que é jogada. Diferente do pique-cola, a queimada também produz limites-contorno, das bordas do campo. Esses limites dimensionalmente fixados são relativamente fixos e produzem as áreas dos times.

Enquanto Alberto, Verônica, Leonardo, Cleonice e André ficam correndo de um lado para o outro para fugir da bola, o café-com-leite Caetano se diverte com uma garrafa de plástico. O menino enche a garrafa com a terra vermelha, anda um pouco e despeja a terra no chão. Em alguns momentos ele até cruza o campo adversário sem grandes prejuízos para o jogo. Victor presta atenção no amigo com a garrafa e pega um pouco de terra com a mão. Quando a bola finalmente para no seu campo, o menino solta a terra e reclama que não lançou a bola ainda. Lucas, contrariado, entrega a bola para ele. O menino faz um lançamento bem fraco e a bola vai direto para o chão no campo adversário. O jogo continua.

Os cafés-com-leite prestam menos atenção nos limites que contornam os campos da queimada. O zanzar de Caetano e de Victor tomam direções muito

diferentes dos outros jogadores de seu time, que correm de um lado para o outro. Mesmo assim, a participação de Victor é garantida quando ele nota que está há muito tempo sem encostar na bola e pede para lançá-la. Eles fazem parte da queimada e, ao mesmo tempo, de outros jogos com a garrafa, com a terra, etc. Fians chega a relatar uma ocasião em que uma brincadeira esteve “dentro da outra”. Quando o autor perguntou o que o menino que subiu no muro durante a queimada na escola estava fazendo, recebeu a seguinte resposta: “Eu estou fingindo que aqui está cheio de lava e que ali é normal, aí eu estou pensando em como eu vou para lá sem cair na lava” (Fians, 2015, p. 70). A cena que poderia ser tirada de um filme de aventura coexistia com um jogo de queimada.

Por estarem em várias brincadeiras ao mesmo tempo, a corrida dessas crianças menores segue trajetórias bem diferentes daquela das que correm de um limite ao outro no campo, mais focadas em não serem queimadas. Diferentemente do dominó, a simultaneidade de jogos e brincadeiras não configura para os outros jogadores que Victor e Caetano não saibam brincar. Implica uma participação específica, na figura do café-com-leite. “Não pode jogar a bola forte neles” e os jogadores fazem vista grossa se eles passam para o outro campo. Jogando com cafés-com-leite, o bom jogador não é aquele que faz de tudo para vencer. O bom jogador é aquele que está atento às especificidades que envolvem a participação de cada um, mesmo que eventualmente isso signifique perder o domínio da bola para o adversário.

A convivência de diferentes idades – Caetano de 5 e Alberto com aproximadamente 40 anos – na queimada prescinde da simultaneidade de outros jogos e brincadeiras. No dominó do Buriti dificilmente seria aceito com tranquilidade que outras brincadeiras simultâneas influíssem nos rumos do jogo, como fingir que algumas pedras estavam com lava ou jogar terra no meio do jogo com uma garrafa. Isso tem tudo a ver com a diferença entre jogo e brincadeira que pego emprestada de Benjamin. Quanto mais se leva a sério o jogo ou a brincadeira, menor é o espaço para os cafés-com-leite, ou seja, quanto mais se esquece que o importante da brincadeira é brincar, menos brincadeiras diferentes cabem dentro do jogo.

A distinção entre adulto e criança some na brincadeira. Alberto e eu participamos da brincadeira como Cleonice ou Caetano. Dependendo do jogo, crianças muito pequenas não sabem jogar por não dominarem as regras. Por outro

lado, a brincadeira não é restrita às crianças e nem mesmo aos seres humanos (Bateson, 2000). As diferenças entre cafés-com-leite e os outros brincantes são manejadas dentro da brincadeira à medida que elas se apresentam.

Brincando com as regras do jogo

Se Tambiah (2013) apresenta dois ordenamentos do mundo baseados nos princípios da causalidade ou da participação, poderíamos igualmente sugerir que existiriam duas orientações gerais que aparecem nas brincadeiras. Por um lado, a brincadeira balizada predominantemente pela mensagem metacomunicativa “estamos brincando”, orientada por uma comunicação não denotativa (Bateson, 2000). Essa mensagem comunica que os signos não devem ser levados a sério. Por outro lado, o que Benjamin chama de jogos, em que o conteúdo imaginativo está predominantemente contido em regras pré-fixadas. Os jogos operam por um registro naturalista do *como é*, exatamente como está nas regras, e a mensagem “isso é uma brincadeira” é suspensa.

A distinção entre jogo e brincadeira trabalhada aqui se parece com a distinção que faz Bispo:

O jogo de futebol é regido por regras estáticas e pré-definidas, onde vinte e duas pessoas jogam, uma pessoa julga e milhares de pessoas assistem. Pode ocorrer que entre as pessoas que assistem exista alguém que jogue melhor que uma das vinte e duas pessoas que estão jogando. Mesmo assim dificilmente esse alguém poderá entrar no jogo. Numa roda de capoeira, regida pelos ensinamentos de vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e poucas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem pode haver alguma que nunca viu a capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar. (Bispo, 2015, p. 42).

A rigidez nas regras “estáticas e predefinidas” no jogo de futebol se relaciona, para Bispo, com a restrição que o futebol – profissional, talvez – coloca para que as pessoas participem dele. As pessoas que ficam de fora podem assistir, mas dificilmente participar do jogo. Em vez de regido por regras predefinidas, a capoeira é regida pelos ensinamentos da vida. A participação na capoeira,

como na queimada com os cafés-com-leite, não prescinde de um saber prévio para entrar na roda. Mesmo crianças pequenas ou alguém que nunca tenha jogado pode participar. Enquanto, para Vygotsky, as brincadeiras com regras ocultas evoluem invariavelmente para brincadeiras com regras às claras ao longo do desenvolvimento da criança, para Bispo, não faz sentido falar nessa evolução. O autor demarca uma diferença entre quem leva a sério demais as regras e quem prima mais pela participação, a despeito das regras. Essa diferença não é devida a uma evolução, mas sim por cosmovisões distintas que organizam as experiências coletivas (Bispo, 2015).

É importante ressaltar que a relação com as regras não é totalizante em nenhuma brincadeira. Na queimada, Leonardo e Lucas às vezes levavam a brincadeira muito a sério e jogavam a bola forte demais. Mesmo tendo expulsado o menino Caetano por não saber as regras, a linguagem não denotativa e os blefes faziam parte do jogo de dominó. Na terminologia de Benjamin (2009) brincadeira e jogo possuem sentidos opostos. As brincadeiras no Canaã e na Praça do Buriti mostram que elas podem acabar se tornando jogos, os jogos podem desdobrar-se em brincadeiras. Talvez exista futebol na capoeira e capoeira no futebol.

Adotando essa perspectiva de relativização da importância das regras nas brincadeiras, desmoronam os pressupostos dos estudos que focam na socialização e no desenvolvimento cognitivo. No lugar de uma atividade que permite às crianças aprender a desempenhar papéis, regras, reproduzir e interpretar o mundo dos adultos, a brincadeira é aqui entendida como passatempo compartilhado por crianças e adultos. Nas palavras de Caetano, um sonho, em que pode participar mais de uma pessoa. E que, menos do que socializar crianças e desenvolver pessoas adultas, a brincadeira torna adultos e crianças mais criança.

A experiência no Canaã ensina não só sobre a importância de incorporar os adultos nas pesquisas com crianças, como também sobre a importância de pesquisar as diferentes concepções e formas de ser adulto. Adultos e crianças são produzidos um a partir do outro, como demonstram as pesquisas que incorporaram os adultos em suas investigações com crianças. Pires (2007), por exemplo, relata o atrito que teve com uma vizinha durante sua pesquisa em Catingueira (PB). Quando as crianças a visitavam, a pesquisadora lhes permitiu fazer coisas que, em geral, um adulto não deveria assentir. Em sua casa, as crianças podiam pular no sofá, fazer barulho e brincar de uma forma que nas suas próprias casas não seria permitida. A “irresponsabilidade” da

pesquisadora por não colocar limites nas crianças chegou ao ponto de uma vizinha fazer reclamações (Pires, 2007).

Ao defender que comportar-se demasiadamente como criança a colocava em uma situação de desconfiança frente aos outros por não corresponder às expectativas do comportamento adulto, Pires apresenta que existiam em Catingueira noções de adulto relacionadas às noções de crianças, e que refletir sobre as concepções de infância têm relação com o que é esperado dos adultos. É bem verdade que a postura dos adultos encontrada por Pires em Catingueira foi bem diferente da que encontrei no Canaã. Na sua experiência de pesquisa, crianças e adultos formavam ontologias completamente distintas, o que lançava desafios para Pires, que não se encaixava na perspectiva corrente de ser adulta (Pires, 2007). A autora falando somente de Catingueira é muito cautelosa e não universaliza a forte distinção entre crianças e adultos. O fato de adultos e crianças serem concebidos de maneira distinta em Catingueira é um aspecto importante para a pesquisa com crianças lá. Assim como Pires, muitos adultos no Canaã não caberiam no que se espera de um adulto em Catingueira. O que é ser adulto em determinado lugar não deveria também ser uma questão? O que é igualmente obliterado nas pesquisas que tomam essa concepção de adulto como universal?

Essa maneira de encarar as brincadeiras tem potencial de impactar a Antropologia, se levadas a sério. Quem sabe podemos pensar em uma brincadeira etnográfica com um componente maior de imaginação? Essa forma de pensar destrói fronteiras e dicotomias e as regras pré-fixadas da disciplina antropológica, e nos permite aventar uma flexibilização dos limites entre Antropologia da Criança e os demais campos da Antropologia.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BASCOM, W. *The Yoruba of Southwest Nigeria*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

BELISÁRIO, G.; BORGES, A. Ser criança em movimento: ontologias e alteridades na pesquisa com crianças. *DESidades: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 83, 2018.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BISPO, A. *Colonização, quilombos, modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, Universidade de Brasília, 2015

BORGES, A. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 29, p. 23-42, 2009.

BORGES, A.; KAEZER, V. El Rincón de los Niños: un abordaje etnográfico sobre l@s niñ@s y sus ensayos políticos. In: MILSTEIN, D. et al. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011. p. 145-168.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, jul. 2009.

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

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.221-244, 2013.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DELEUZE, G. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

FIANS, G. *Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos (I) (1900)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 4).

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos (II) e Sobre os sonhos (1900-1901)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 5).

MAFEJE, A. The ideology of "Tribalism". *The Journal of Modern, African Studies*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 253-261, 1971.

MAFEJE, A. *The theory and ethnography of African social formations: the case of the interlacustrine kingdoms*. Dakar: Codesria, 1991.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PRÉDIO da Terracap é invadido por sem-teto; grupo critica atuação do órgão. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 set. 2015. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/09/30/interna_cidadesdf,500632/predio-da-terracap-e-invadido-por-sem-teto-grupo-critica-atuacao-do-o.shtml. Acesso em: 28 jan. 2020.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHWARTZMAN, H. *Transformations: the anthropology of children's play*. New York: Plenum Press, 1978.

TAMBIAH, S. Múltiplos ordenamentos de realidade: o debate iniciado por Lévy-Bruhl. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 22, p. 193-220, 2013.

TASSINARI, A. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. São Paulo: Anpocs, 2009. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Recebido: 30/01/2020 Aceito: 29/03/2021 | Received: 1/30/2020 Accepted: 3/29/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

A cidade e as crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ)

The city and the children: drawings and paths from Morro do Estado (Niterói, RJ)

Beatriz Soares Gonçalves¹

<https://orcid.org/0000-0002-8862-9019>
sg.beatriz25@gmail.com

¹ Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, PB, Brasil
Doutoranda em Antropologia Social

Resumo

Este artigo propõe interlocução entre os estudos urbanos envolvendo crianças e a reflexão sobre políticas urbanas que considerem as multiplicidades de seus habitantes de forma mais democrática e inclusiva. O artigo aborda metodologicamente o uso do desenho na pesquisa etnográfica, promovendo a análise densa de narrativas e desenhos elaborados por crianças, de 6 a 12 anos (e um adolescente de 13 anos), moradoras do Morro do Estado, Niterói (RJ). O recurso serviu para a comunicação com as crianças e para disparar conversas, as estimulando a refletirem sobre os temas de seu cotidiano e sua visão sobre a cidade. Ao mesmo tempo, produziu conhecimento sobre o bairro, a cidade onde moram, suas ambiguidades e desejos.

Palavras-chave: antropologia da criança; antropologia e desenho; cidade; etnografia com crianças.

Abstract

This article proposes a dialogue between urban studies involving children and the reflection on urban policies that consider the multiplicity of its inhabitants in a more democratic and inclusive way. The article, methodologically, addresses the use of drawings in ethnographic research, promoting the dense analysis of narratives and drawings made by children aged 6 to 12 (and a 13 year old teenager), who live in Morro do Estado, Niterói (RJ). This resource served to communicate with the children and to trigger conversations, encouraging them to reflect on the themes of their daily lives and their view of the city. At the same time, it produced knowledge about the neighborhood, the city where they live, their ambiguities and desires.

Keywords: anthropology of children; anthropology and drawing, city; ethnography with children.

Introdução

Este artigo tem como objetivos iniciais pôr em interlocução diferentes áreas de conhecimento, com destaque para a antropologia urbana e a antropologia da criança, de modo a fomentar um diálogo com políticas públicas que buscam pensar a cidade de forma mais democrática e inclusiva, considerando as multiplicidades de seus habitantes e promovendo os direitos dos cidadãos. Trata-se aqui de um desdobramento de minha pesquisa de mestrado, na qual atuei simultaneamente como educadora popular e pesquisadora em um projeto socioeducativo,¹ localizado no Morro do Estado, situado na cidade de Niterói (RJ).

Entendendo que os moradores da metrópole, “em suas múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de vida, deslocamentos, conflitos etc.”, constituem definitivamente aquilo que dá vida a ela (Magnani, 2002, p. 15), no desenvolvimento a seguir, o presente artigo irá explorar dois aspectos. Primeiramente, aquilo que crianças moradoras do Morro do Estado (matriculadas no Projeto), sujeitos da minha pesquisa, revelaram a respeito do lugar onde moram: como veem a cidade e como ilustram os caminhos que percorrem. Em segundo lugar, o potencial e a relevância de suas ideias e demandas sobre questões relativas à cidade.

Para isso, o texto irá recorrer, principalmente, a quatro atividades que ocorreram nos encontros da oficina que elaborei e conduzi, semanalmente, no Projeto supracitado. Relatos e narrativas das crianças em atividades secundárias também integrarão as análises. No espaço da instituição (duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, um quintal grande, uma brinquedoteca e uma antessala), mantive contato com aproximadamente 108 alunos, de 6 a 16 anos, de agosto de 2015 a agosto de 2018.

Diariamente, o Projeto Socioeducativo oferecia, em média, duas oficinas por turno, da manhã e da tarde; dividindo os alunos matriculados em dois grupos etários: de 6 a 12 anos e de 13 a 16 anos (podendo sofrer alterações de acordo com o número de alunos e com a afinidade entre eles). Cada grupo compartilhava com o educador, aproximadamente, 1 hora e 15 minutos de oficina em sala de aula.

Para os fins deste artigo, o recorte a ser analisado se manteve restrito aos encontros que tive com o grupo da primeira faixa etária, suas narrativas

1 Projeto Socioeducativo Casa Reviver – IDE, fundado em 06/06/2006.

e produção material (com destaque para a presença de um aluno de 13 anos que acompanhou, no turno da manhã, as reuniões do grupo dos alunos menores).

A antropologia da criança apresenta múltiplas possibilidades de investigação, tendo como fundamento “o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante” (Cohn, 2005, p. 42). Frente a isso, meu trabalho adotou um caminho que foi ao encontro da atual percepção multidisciplinar da criança como um ser completo e dotado de agência. Ao atentar para a agência das crianças, a pesquisa buscou explorar suas capacidades de “pensar o mundo de forma diferente dos adultos e propor soluções, culturais diversas” (Pires, 2010, p. 152). O que não significa afirmar que a agência infantil é absoluta. Produções atuais de antropologia da criança têm destacado a necessidade de relativizar essa característica desses sujeitos.

Em outras palavras, explorar em nossas pesquisas o caráter ativo – e autônomo – das crianças não nega sua dependência dos adultos. A antropóloga britânica Christina Toren (2013, p. 175) argumenta nesse sentido:

Crianças têm que produzir significados a partir das condições no mundo criado por adultos, e se, como antropólogo, você descobre qual tipo de significado elas estão produzindo e como elas estão fazendo isso, você pode realmente demonstrar não só o processo que constitui as realidades vividas pelas pessoas, mas também sua necessidade histórica. [...] Cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado. Nos termos mais simples, o que a criança faz (o que cada um de nós faz) é produzir significados a partir dos significados que outros produziram e estão produzindo.

Tendo essas concepções em mente, a vivência em uma metrópole foi pensada a partir de um grupo de crianças moradoras de um bairro precarizado, próximo ao centro de uma cidade com mais de meio milhão de habitantes,² partindo dos seus próprios pontos de vista.

Entretanto, é importante ter em consideração o que constata a tese de Monique Voltarelli (2017), *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. A autora aponta para o fato de que muitos dos programas, políticas e demais ações voltadas para as crianças, formuladas

2 População estimada em 2020 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: 515.317 pessoas (cf. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

até o final da década de 1990, aproximadamente, foram influenciadas por um paradigma já superado – que enxergava a criança através de um viés universal, naturalizado e normativo da infância, onde as crianças eram vistas em fase de espera, de preparação para a vida adulta (Voltarelli, 2017, p. 169).

A oficina que conduzi com as crianças foi criada por mim com base em um referencial teórico-metodológico que demarca forte contraste com essa concepção. Cada dinâmica e atividade que propus às crianças foram elaboradas considerando-as “capazes de agir e transformar o seu entorno, no momento presente de suas vidas” e não em “futuro distante para se tornarem cidadãos e, só então, podem participar ativamente da sociedade” (Pérez; Jardim, 2013, p. 4). Assim sendo, o presente trabalho defende a inclusão das crianças (suas opiniões e necessidades) no planejamento urbano, principalmente no que concerne à “orientação de políticas públicas e projetos [...] a elas destinados” (Pérez; Jardim, 2013, p. 4).

A antropóloga Clarice Cohn (2013, p. 241) afirma a necessidade de expandir a abrangência da área da antropologia da criança de maneira ampla na antropologia, e, na “atuação no mundo”, de maneira mais ampla ainda: “Uma atuação que seja efetivamente condizente com o que as crianças fazem e querem fazer.” A partir do estímulo da autora, fundamenta-se o entrecruzamento proposto. Finalizando esta introdução, cito uma das orientações, fundamentais na realização da minha pesquisa, dada pela antropóloga britânica Allison James àqueles que estão iniciando a pesquisar envolvendo as crianças:

Sigam seus interesses teóricos! Nós já temos descrições do dia a dia das crianças suficientes – o que não temos suficiente é a contribuição que os estudos das crianças e da infância podem dar aos grandes problemas e debates – o que acontece com esses problemas e debates quando você os estuda a partir da perspectiva dos estudos da infância? Muitos *insights* e novas ideias interessantes surgem... É isso que é necessário. (James, 2014, p. 944).

Recortes de uma investigação urbana com desenhos feitos por crianças

Enquanto educadora popular e antropóloga pesquisadora, ativamente atuante no contexto de pesquisa, pude utilizar métodos tradicionais ligados

à observação participante (como o registro em caderno de campo), ao mesmo tempo que esta condição me proporcionou liberdade para elaborar e incorporar à minha análise estratégias não usuais na etnografia, buscando atender especificidades das crianças com as quais interagi. O recorte a ser trabalhado irá enfatizar a utilização do desenho elaborado no campo de pesquisa pelos interlocutores, tendo esse recurso desempenhado múltiplos papéis.

Ao apontar o estado da arte da relação entre antropologia e desenho, a autora Aina Azevedo (2016, p. 22), no texto “Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual”, constata o crescimento de trabalhos nos quais essa ferramenta tem ganhado destaque como método de pesquisa e forma de exposição de conhecimento. A antropóloga Karina Kuschnir (2016) caracteriza esse movimento crescente como uma “redescoberta da prática de desenho etnográfico”.

Kuschnir (2016, p. 8, grifo meu) afirma que o movimento atual se afasta da utilização técnica e clássica do desenho e se aproxima de uma reinvenção da produção antropológica, proposta por “autores do horizonte pós-moderno”; que expressa uma mobilização “por uma investigação mais *sensível, subjetiva, criativa, e vivida*”, em dívida com certas influências românticas. As características almejadas nesse cenário antropológico carregam grande potencial para que se expandam as etnografias envolvendo crianças, que, necessariamente, requeiram criatividade e sensibilidade.

A antropóloga Flávia Pires (2007, p. 42) afirma que “ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente”, orientando a observação do pesquisador. Porém, a autora pontua algumas ressalvas a respeito desse instrumento, uma vez que a investigação antropológica não está apta a tirar conclusões de um desenho em si mesmo (Pires, 2007, p. 50, 61). Análise desse material deve estar conjugada com a observação participante e com as condições mais gerais da realização da investigação.

É preciso, então, tratar o desenho dentro de uma lógica etnográfica (ou seja, considerando, entre outros aspectos, a relevância do momento da sua realização, os recursos empregados na sua utilização, a experiência pessoal de seu autor), de modo a demonstrar inúmeras possibilidades desse recurso como um mediador do acesso ao contexto urbano vivido por seus autores. Dessa forma, antes de abordar os dois aspectos analíticos que o artigo explora a respeito da perspectiva das crianças sobre a cidade e o bairro onde moram, é preciso explicitar algumas condições da pesquisa e algumas características compartilhadas pelo grupo de crianças.

Os encontros da minha oficina no Projeto Socioeducativo chegaram a ser frequentados por quase 30 alunos a cada turno (manhã e tarde), entretanto a maioria dos dias não acumulava desenhos ou contribuições de todos eles. Nem todas as crianças que participavam dos encontros se empenhavam em realizar a atividade proposta; algumas de fato não a faziam (e eu não costumava insistir muito para isso). O grau de envolvimento e concentração da turma poderia variar de acordo com diferentes fatores, por exemplo: o quanto atrativo as crianças consideravam a atividade, se elas estavam empolgadas com algum evento futuro (como um passeio ou festa a ser promovido pelo Projeto), uma fofoca recente no Morro poderia afetá-las ao ponto de ficarem conversando sobre ela constantemente, entre outros.

Ao longo do trabalho, desenvolvi algumas dinâmicas de articulação da minha dupla atuação, que foram úteis tanto na pesquisa quanto no exercício de sala de aula. Por exemplo, como apontado, às vezes a atividade da oficina era realizada em meio a alguma agitação, ou seja, enquanto desenhavam não necessariamente as crianças se mantinham concentradas. Resolvi então explorar esse momento dando uma utilização paralela ao desenhar. Algumas vezes, deixava meu celular rodando pela turma para que, uma por uma, as crianças fossem escolhendo uma música para cantarem enquanto desenhavam. Em outros momentos, enquanto elas realizavam a atividade eu fazia alguma pergunta relacionada ao tema do encontro e pedia para que reservassem uns minutos em silêncio para pensarem e que em seguida fossem respondendo em voz alta.

Além disso, a prática de finalizar as atividades com as crianças compartilhando suas considerações a respeito dos seus próprios desenhos foi uma importante estratégia. Enquanto elas falavam, eu buscava entender (e anotar) o que os desenhos propunham. Outro fator que facilitou a utilização desse recurso material foi o fato de que algumas crianças, espontaneamente, escreviam nos seus desenhos algo que revelava o que haviam expressado na imagem. (Destaco que o desenho nunca foi uma imposição em minha oficina, toda vez que o solicitei em alguma atividade, deixei claro que aqueles que preferissem escrever poderiam ficar à vontade para isso.)

Ao atuar com as crianças em suas pesquisas, o antropólogo se depara com o desafio de ouvi-las *efetivamente* (Cohn, 2013, p. 241), haja vista que crianças se comunicam e compartilham suas ideias constantemente. Cabe ao pesquisador buscar aprimorar suas formas de ouvi-las e de se comunicar com elas.

Em minha experiência, precisei estar atenta a dois tipos de escutas. Enquanto conduzia atividades e em seguida promovia debates, precisava ouvir aquilo que meus alunos me *respondiam*; enquanto pesquisadora, aquilo que eles *falavam* espontaneamente.

É relevante dizer que o Projeto Socioeducativo onde atuei exige que seus alunos estejam regularmente matriculados em uma escola para poderem frequentar semanalmente sua programação. Dessa forma, todas as crianças (e adolescentes) moradoras do Morro do Estado que integraram a presente pesquisa participavam do processo de escolarização regular (não obstante, havia uma quantidade significativa de alunos repetentes de série escolar). No Morro do Estado há apenas uma escola, municipal, onde a grande maioria dos alunos do Projeto estuda junto, pelo menos, até o término do ensino fundamental.

As crianças com que interagi moram bem próximas umas das outras, frequentam os mesmo lugares, muitas vezes se movimentam pela cidade juntas, etc. Outra característica comum a todas elas reside justamente no fato de serem assíduas em um Projeto Socioeducativo no bairro onde moram. Nesse espaço elas passam parte dos seus dias (no contraturno escolar), encontram amigos, brincam, lancham, usufruem da internet *wi-fi*... Além disso, o Projeto impacta diretamente suas experiências de viver a cidade. Ao longo de quase 14 anos, a instituição tem investido em ampliar os acessos que as crianças que atende possuem a diferentes espaços da cidade, buscando romper com lógicas excludentes que impõem determinados estigmas sobre seus alunos.

Conhecendo esses aspectos contextuais importantes acerca da produção material elaborada pelas crianças e um pouco do dia a dia que elas compartilham, é possível trazer a atenção para suas narrativas orais, escritas e visuais, acerca de como Niterói e o Morro do Estado *são*, e acerca de como elas *gostariam que fossem*. O cotidiano se torna uma chave importante para compreender o texto urbano que se segue (Certeau, 1998). A análise consiste em conhecer e entender a cidade para além das noções “urbanística, estatística ou administrativa” (Agier, 2011, p. 36). O trabalho incorpora uma perspectiva que aposta na possibilidade de

“desenhar” uma cidade múltipla, partindo do ponto de vista das práticas, das relações e das palavras dos cidadãos tais como o próprio pesquisador as observa, as coleta e anota, direta e situacionalmente, e que esta cidade não é menos real que aquela dos urbanistas ou dos administradores. É outra. (Agier, 2015, p. 486).

Parte I

No texto “Desenhando cidades”, Kuschnir (2012, p. 303) afirma que o olhar de quem desenha uma cidade é constituído por um processo que “produz, recorta, significa” a cidade por meio do desenho. Além disso, a autora apresenta a prática de desenhar como um mecanismo de organizar na memória as “experiências vividas” por aquele que desenha (Kuschnir, 2012, p. 304). Ao desenharem pensando no lugar em que moram e que percorrem diariamente, as crianças realizaram esse movimento de recuperação de memória, constantemente revelando o que viram, conheceram, onde frequentaram.

Posto isso, os primeiros desenhos que trago no presente recorte da investigação urbana que realizei no mestrado são ilustrações feitas em cartões-postais,³ confeccionados pelas crianças em alguns encontros da minha oficina. Em um primeiro momento, conversei com as crianças a respeito da utilização e de peculiaridades de um cartão-postal. Em seguida, mostrei exemplos de alguns formatos para que cada uma fizesse o seu. Propus às crianças que ilustrassem em seus postais aquilo que elas considerassem uma marca importante do lugar onde moram. Estimulei-as a selecionarem algo que considerassem bonito em seu cotidiano. (Vinte e oito cartões foram produzidos no total.)



Ponte Rio-Niterói, por uma aluna de 9 anos. Museu de Arte Contemporânea, por um aluno de 11 anos.

3 Atividade inspirada em uma das metodologias apresentadas no livro *Como as crianças vêem a cidade* (Vogel; Vogel; Leitão, 1995).

Os desenhos anteriores ilustram dois importantes marcos niteroienses que, de fato, configuram cartões-postais turísticos da cidade. Essas duas imagens foram as que mais se aproximaram da noção “adultocêntrica” do cartão-postal. Outras crianças também selecionaram lugares na cidade para ilustrar seus postais de Niterói. Uma aluna de 11 anos desenhou o colégio onde estuda e outra, de 8 anos, desenhou o cinema do maior shopping da cidade (exibindo o filme a que havíamos assistido na semana anterior, em um passeio promovido pelo Projeto Socioeducativo).

Contudo, chama bastante atenção nos desenhos elaborados pelas crianças que a cidade foi recortada por elas através do sentido da visão. Boa parte das crianças deu significado à proposta de representar a cidade através daquilo que elas, literalmente, veem de Niterói quando olham para a cidade do alto do Morro do Estado.



Os prédios ganharam destaque no cenário cotidiano compartilhado pelas crianças. O primeiro desenho do bloco acima, feito por um aluno de 11 anos, aponta a quantidade de prédios na cidade de uma maneira geral, e destaca um deles com hidrocor marrom. O postal em seguida, produzido por uma aluna

de 11 anos, destaca o mesmo prédio, também ilustrado nos dois últimos postais, e identifica-o. Trata-se do Niterói Shopping (que apesar do nome, não configura um shopping e sim um centro comercial). O prédio se destaca no cenário da cidade devido a sua altura de 27 andares e seu formato distinto de torre, cilíndrico, demonstrado nos dois últimos desenhos.

O Niterói Shopping chama atenção na visão que se tem de Niterói quando se está em grande parte do Morro, inclusive no quintal do Projeto Socioeducativo (onde a atividade foi realizada). O mesmo ocorre com a Ponte Rio-Niterói, que aparece, pela segunda vez, no penúltimo desenho. É válido relatar que alguns responsáveis pelos alunos trabalhavam nesse estabelecimento à época (como ascensorista de elevador e atendente de quiosque, por exemplo).

No último postal do bloco anterior, o aluno de 11 anos compartilhou com seus colegas o destaque dado à presença dos prédios em Niterói ao mesmo tempo que imprimiu na ilustração um elemento de religiosidade.



O cotidiano das crianças é constantemente perpassado por manifestações religiosas, que se expressam até mesmo no cenário urbano, como em pinturas, grafites ou pixações nos muros e paredes pelos caminhos do Morro do Estado. Esse aspecto está impresso no primeiro cartão-postal acima, ilustrado por uma aluna de 10 anos – que remete aos dizeres pintados pelos caminhos.

Na orientação da atividade, deixei em aberto para cada aluno decidir se gostaria de desenhar algo relacionado ao Morro do Estado ou não. Dessa forma, um aluno de 12 anos, inicialmente, pensou em ilustrar o Museu de Arte Contemporânea – com seu formato de “disco voador”. Porém, ainda no processo de confecção da atividade acabou mudando de ideia e ajustou seu desenho inicial, entregando a segunda ilustração acima. Em voz alta, ele afirmou que como

morador do Morro do Estado deveria valorizá-lo como um marco importante da cidade. Outros alunos, assim como o autor dos dois desenhos anteriores, também adotaram a postura de eleger o próprio bairro, o Morro do Estado – ou algum aspecto referente a ele – como o cartão-postal da cidade.

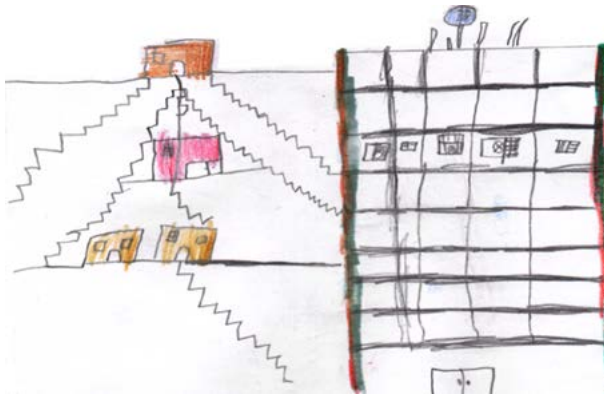
Ao olhar para as ilustrações, é preciso ter em mente que o modo como as crianças interpretam a cidade está intimamente ligado às suas práticas cotidianas. Nesse sentido, destaco uma praça, próxima ao Projeto, chamada “Praça da Paz” (ou apenas “Pracinha”) – ilustrada em um postal por um aluno de 12 anos. A respeito dela é preciso trazer importantes considerações, haja vista que esse lugar ganha sentido através da vivência das crianças (Certeau, 1998).

As crianças relataram passar algumas horas dos seus dias na Pracinha, quando estão fora de suas casas e não estão na escola. Muitos pais permitem que as crianças que moram nas proximidades fiquem na Praça da Paz sem supervisão adulta, mesmo existindo em frente a ela (durante o período da pesquisa), a poucos passos de distância, uma boca de fumo. Muitas crianças utilizam a Pracinha para jogar futebol, ou para “rachar”, como costumam falar entre si. Diversas vezes, alunos do Projeto “mataram” oficinas para *racharem* na Praça.

Quando acabavam as atividades socioeducativas no turno da manhã, as crianças tinham o costume de ir para a Pracinha. Dessa maneira, a pedido de algumas mães e da coordenação do Projeto, inúmeras vezes eu precisei ir até a praça para apressá-las para suas casas, para que não se atrasassem para entrar na escola. Já no turno da tarde do Projeto, quando acabavam as oficinas, os alunos costumavam *rachar* no seu quintal até o último funcionário ir embora. Certa vez, em uma sexta-feira, eu estava cansada e queria ir embora, porém o quintal do Projeto permanecia lotado. Ao reclamar com a avó de algumas crianças que os alunos não iam embora, ela me respondeu: “Também, né, tia, tem que deixar, porque ninguém aqui tem quintal em casa!”



Através dos desenhos anteriores (e do relato da avó citado), é possível compreender a importância e valorização dada a espaços como o quintal do Projeto Socioeducativo e a Praça da Paz. As imagens apresentam os caminhos por onde as crianças andam diariamente. Nos dois cartões-postais aparecem pessoas andando no Morro do Estado, por caminhos que não aparentam ser propícios para o *racha*. No primeiro, feito por um aluno de 10 anos, aparecem também algumas casas, e o segundo, ilustrado por uma aluna de 8 anos, mostra ela mesma caminhando para o Projeto Socioeducativo. Na sequência, um aluno de 9 anos dividiu o seu postal ao meio: à esquerda casinhas no Morro, à direita um prédio na cidade.



A presença de numerosos e altos edifícios, de monumentos arquitetônicos, de grandes construções humanas e de contrastes habitacionais (prédios pela cidade versus casinhas pelo Morro) são alguns elementos trazidos pelas crianças que evidenciaram características de Niterói. Os cartões-postais elaborados por elas apresentaram “uma síntese de elementos marcantes da paisagem familiar”, revelando o caráter metropolitano da cidade. Ao mesmo tempo, seus desenhos ajudam a compreender o modo como interpretam e relatam a “experiência dos olhos e da emoção” frente à cidade vivida e contemplada por elas, de maneira compartilhada (Vogel; Vogel; Leitão, 1995, p. 76-82).

Considerar a experiência visual e emotiva das crianças na cidade é importante, entre outros aspectos, pois possibilita ao pesquisador perceber múltiplos ordenamentos que ocorrem na cidade, e a partir dela (Magnani, 2002). Posto isso,

gostaria de introduzir uma segunda atividade realizada com as crianças, que produziu imagens riquíssimas de caminhos percorridos por elas todos os dias.

Em um encontro da minha oficina, entreguei aos alunos uma folha de papel contendo cinco perguntas, com espaço para serem respondidas através de desenhos.⁴ Logo na primeira questão, antes que eu conseguisse conversar sobre o exercício que estava propondo, o aluno mais velho da oficina (13 anos) falou bem alto, chamando a atenção de todos: “Tia, só tem um problema, eu não moro em rua!” A pergunta nº 1, “como é a rua da sua casa?”, começou a incomodar todas as crianças. O mesmo ocorreu no turno da tarde, com menos intensidade. Ao conseguir a atenção de cada turma, sugeri aos alunos que riscassem a palavra “rua” e a substituísse por outra, que considerassem mais apropriada.

Quando esse encontro ocorreu, estava prestes a completar três anos que eu vinha caminhando semanalmente pelo Morro do Estado, porém a questão que propus às crianças não despertou em mim o mesmo incômodo despertado nelas. Como moradora de Niterói, acostumada a andar a pé pelo centro da cidade, ainda havia questões que eu precisava relativizar. A contestação das crianças colocou em xeque uma escala de classificação espacial dominante.

Gilberto Velho (1978, p. 127) afirma que a pesquisa em sociedades complexas, como as grandes cidades, fornece aos antropólogos, a princípio, “um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos”. Entretanto, esse mapa de que dispomos (como pesquisadores cosmopolitas), não nos dá garantia de conhecimento dos diferentes pontos de vistas e visões de mundo dos diversos atores sociais que coabitam essa cidade.

Ao considerarmos antropologicamente o mapa como um sistema de crenças e que tanto o mapeamento cognitivo quanto o produto que vem dele (que é colocado no papel) são seletivos, não correspondendo totalmente com o meio ambiente espacial (Niemeyer, 1998, p. 13), as produções das crianças, que se seguem, podem ser encaradas como um mapa mental (capazes de servirem como um apoio visual à orientação espacial). Essas imagens artesanais – não técnicas – fornecem importantes “dicas perceptuais que estão sendo captadas

4 Exercício elaborado por integrantes da ONG Bike Anjo Niterói, convidados parceiros em um curso de extensão promovido em 2018 pelo grupo de pesquisa ao qual faço parte, intitulado *Criança e Território/Já Pra Rua!* (DAC/IFCS/UFRJ).

[*pelas crianças*] no tocante à localização.” (Gell, 1986, p. 345 *apud* Niemeyer, 1998, p. 21, grifo meu).



Ao pensar a cidade a partir de uma lógica “de perto e de dentro”, centrada nas crianças moradoras do Morro do Estado, novas possibilidades de nomear e renomear coisas escondidas ou dadas pelas lógicas hegemônicas (muitas vezes externas aos grupos que usam determinados lugares na cidade) aparecem. “Moro no beco”, escreveu uma aluna de 8 anos. Os alunos apresentaram, e ilustraram, duas categorias classificatórias: *becos* e *escadas*. É nesses espaços que eles reconhecem suas casas, são esses os termos que dão sentido à maneira como se organizam, e não “ruas”, como eu previamente havia estabelecido. Seus desenhos interpretaram e produziram uma paisagem urbana com a qual eu já estava “familiarizada”, porém através de outras lógicas e compreensões a respeito dela.

As contribuições de Niemeyer (1998, p. 30) apontam para o fato de que, ao desenhar sobre questões espaciais (como os trajetos e locomoções), os autores

dos desenhos “balizam” o espaço, ou seja, escolhem um ponto lógico a partir da posição que eles ocupam no espaço a ser representado. Ao realizar a atividade de ilustrar os caminhos, as crianças transmitiram essa ideia. Foi possível perceber os recortes que elas realizavam dos elementos da paisagem urbana a partir de si, através das suas subjetividades, falando e desenhando aquilo que é relevante para elas. Posto isso, apresento os desenhos referentes às perguntas nº 2 e nº 3 da atividade relatada, “como é o seu caminho até a escola?” e “como você vai para escola?”.



“Todo feito de escada e uma que eu vou para escola”, assim uma aluna de 9 anos descreveu seu trajeto cotidiano até o topo do Morro, onde está situada a escola frequentada pelos alunos que participaram da oficina.⁵ Os desenhos dos caminhos pelo Morro do Estado apresentam peculiaridades do lugar, marcado por casinhas, subidas, escadas, animais, etc. “Eu vou para escola andando”, escreveu uma aluna de 8 anos. Alguns dos desenhos anteriores evidenciaram a locomoção das crianças por esses caminhos emblemáticos e apontaram o agrupamento que ocorre muitas vezes nesses deslocamentos.

Em um dos encontros da minha oficina, procurei compreender os caminhos que compõem os cotidianos das crianças através dos cinco sentidos. Os relatos das crianças, oriundos dos debates realizados através dessa atividade, enriquecem o presente mapa mental, aprofundando o conhecimento a respeito desses espaços e suas sociabilidades. Pessoas, lixo, beco, boca de fumo, casas, cocô, coisas, escada, fumaça, gato, bandidos, o caminho, o céu, a calmaria, o Niterói Shopping, bares e alguns pontos comerciais no Morro, a casa dos seus colegas foram alguns elementos dos caminhos cotidianos que as crianças associaram ao sentido da visão.

Diversos elementos que foram relatados sendo vistos também compõem os relatos daquilo que os alunos disseram que cheiram ao caminhar no Morro do Estado. Cheiro de cocô, cheiro ruim, cheiro de merda, cheiro de gato, cheiro de lixo, cheiro de maconha e cigarro se destacaram. Além deles, uma aluna relatou sentir um “aroma bom” e outra o “perfume cheiroso do seu tio”. Algumas crianças destacaram o “cheiro de pão saindo” ao passar perto de uma padaria ou ainda o cheiro de comida que sentem, às vezes, entre as casas.

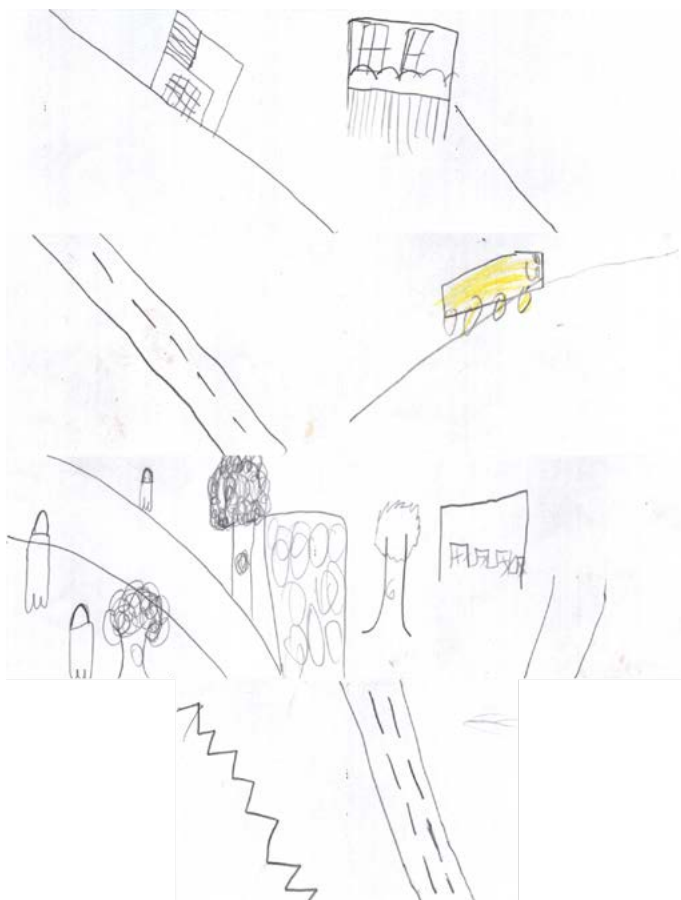
A respeito do paladar, poucas são as crianças que comem quando estão indo para o Projeto (o que não se aplica a doces, balas e chicletes), considerando que elas irão lanchar na instituição. Algumas, no entanto, relataram que, vez ou outra, caminham comendo biscoitos, salgados, pães ou frutas.

Caminhando, as crianças afirmaram às vezes sentir calor, outras vezes, frio e vento. A respeito do tato elas pontuaram sentir, ainda, suas pernas andando, seus celulares em suas mãos e água em seus pés.

5 Apenas um aluno que participou da atividade não estudava na Escola Municipal Ayrton Senna, localizada na parte mais alta do Morro do Estado. Dessa forma, seu desenho se diferenciou bastante dos seus colegas, sobretudo pela presença de carros e comércio.

O cenário construído por esse mapa mental coletivo é completado por “gente chata falando”, “pessoas fofoqueiras (minha mãe) falando da vida dos outros” ou ainda “pessoa fofoqueira fofocando a vida dos outros”. Além dos sons oriundos das pessoas, “vários tipos de barulho” compõem o percurso das crianças de suas casas até o Projeto, cachorro, carro passando, bebê chorando, despertador, música e barulho de água são alguns deles.

Para finalizar a apresentação dos mapas mentais elaborados pelas crianças, gostaria de retomar a folha de exercícios citada e atentar para a questão nº 5, que indagava às crianças “como é a rua da sua escola?”. Nesse caso, a palavra “rua” não trouxe incômodo aos alunos.



A rua da escola é uma ladeira de acesso ao Morro do Estado, os desenhos, precisamente, apontam sua inclinação. As imagens permitem perceber que por ela passam automóveis. Fica claro o contraste com os becos e escadas da configuração interna dos caminhos do Morro (evidenciado no último desenho anterior). Algumas ilustrações indicam a existência de árvores no alto do Morro, nas proximidades da escola, elemento que não aparece nos desenhos respondendo as demais questões do exercício. Uma das características mais marcante da rua da escola é que ela é “toda feita de asfalto”, escreveu uma aluna de 9 anos.

Ao introduzir o bloco de desenhos referentes à rua da escola, é possível enxergar o que as crianças estão negando ao rejeitarem a classificação “rua”. Na cartografia mental elaborada por elas, a ausência de um fluxo de automóveis, de asfalto, de instituições, entre outros elementos, não permite a utilização do termo. As subidas e descidas, aqui ilustradas pelas crianças, com suas características próprias, apresentam a necessidade de serem pensadas em outros termos.

Além disso, trazer o foco etnográfico para a percepção das crianças de forma ativa permite constatar que, nos seus percursos singulares, elas “se deslocam de maneira menos previsível, ocupando lugares de cruzamentos de pontos de vista, de dobradiças que se abrem sobre novas perspectivas” (Opipari; Timbert, 2013, p. 249).

Quando comecei a atuar no Projeto Socioeducativo, eu morava a uma distância de, aproximadamente, uma hora de ônibus até o Morro do Estado. Depois de um ano, me mudei para o centro de Niterói, ficando mais próxima do Morro (20 minutos a pé). As crianças foram minhas guias enquanto aprendia a chegar ao Projeto por outra entrada do Morro do Estado. Nessa fase, elas me apresentaram mais de um caminho possível. Alguns mais evidentes e outros mais arriscados, porém mais rápidos, que nos levavam a pularmos algumas lajes e descermos alguns trajetos de terra.

Dessa forma, “a partir das significações percebidas e vividas” (Lefebvre, 2001, p. 111) pelas crianças, utilizarei alguns dos seus desenhos, juntamente com relatos, para apontar possíveis transformações no contexto urbano onde estão inseridas. Não busco falar por elas (nem traduzir o que dizem), e sim demonstrar que atentar para as demandas desse grupo específico de “usuários da cidade” (Vogel; Vogel; Leitão, 1995) pode contribuir para a construção de

uma cidade a partir de outras lógicas urbanas. A investigação etnográfica procurou introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade para além do olhar “competente”, que decide o que é certo e o que é errado, e para além do interesse daqueles que decidem o que é conveniente e lucrativo (Magnani, 2002, p. 15).

Desde as contribuições de Henri Lefebvre, é sabido que, frente a um modelo e discurso de modernização, os processos de urbanização desenvolveram grandes cidades através de lógicas pautadas em torno do lucro. De modo que a cidade capitalista se desenvolveu estagnando algumas “relações sociais essenciais”, produzindo então lógicas que não permitem que seus moradores experimentem a cidade plenamente (Lefebvre, 2001). Isso permite compreender que a lógica hegemônica do urbanismo capitalista não inclui as crianças ativamente na construção das cidades.

Através de iniciativas e pesquisas que invistam na centralidade daquilo que as crianças informam, acredito que seja possível desaliená-las dos processos de administração urbana.⁶ Posto isso, embasada na perspectiva que considera a criança capaz de agir em sua própria realidade e no seu entorno, encaminho-me para a segunda parte do desenvolvimento do artigo.

Parte II

Os desenhos e demandas, a serem analisados adiante, integraram duas propostas de atividades realizadas em encontros da oficina onde debatemos a respeito do Morro do Estado e de Niterói, mas dessa vez o estímulo foi outro. Em um período próximo das eleições municipais, apresentei as atribuições do prefeito e dos vereadores para os alunos e em seguida propus que eles refletissem sobre seus desejos para o lugar onde moram. É importante ressaltar que, nesse

6 Nesse sentido, gostaria de apresentar a Iniciativa Internacional das Cidades Amigas das Crianças, liderada pelo Unicef desde 2000. Trata-se de um programa de colaboração entre governos nacionais, administrações locais e organizações não governamentais presente em mais de 30 países, com destaque em Portugal, onde atua na implementação de políticas locais voltadas para as crianças. Pautada na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), o programa busca estimular ações que insiram as crianças nas tomadas de decisões e nas culturas organizacionais dos municípios (Unicef, 2017).

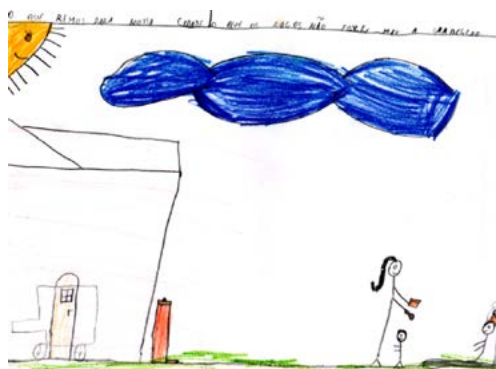
período, as crianças estavam envolvidas na atmosfera das eleições. Elas estavam atentas aos debates que ocorriam ao seu redor, assistiam à propaganda eleitoral interrompendo a programação na TV. Várias mães trabalhavam em campanhas de políticos, muitas panfletando, diversos cartazes tomavam conta da cidade, etc.

Em um primeiro encontro, as demandas para Niterói foram elaboradas sob o guarda-chuva da indagação “o que queremos para nossa cidade”. Em um segundo encontro, o foco foi em propostas para o Morro, especificamente; pedi que cada aluno respondesse “como você acredita que deveria ser o Morro do Estado”, ilustrando ou escrevendo. Abordar a cidade pela perspectiva das crianças consistiu, entre outros aspectos, em compreender os espaços a partir de diferentes sistemas e lógicas imaginadas por elas.

Dessa forma, a reflexão se sensibilizou para o fato de algumas crianças terem escolhido adjetivos para qualificarem a cidade que vislumbravam. Em suas maneiras específicas de se expressarem, elas reivindicaram uma cidade bonita, limpa, linda, amigável, etc. Uma aluna de 8 anos afirmou que seu desejo era “tirar o roubo da cidade e colocar coisas boas”. Um segundo recurso da linguagem se destacou. Além da utilização de adjetivos, as demandas das crianças também foram expressas através de substantivos abstratos. Uma aluna de 9 anos afirmou que, se tivesse a seu alcance, tiraria todos os bandidos de Niterói e colocaria no seu lugar o respeito. Paz, amor e esperança são exemplos de abstrações que norteiam a criação de uma cidade mais próxima aos desejos das crianças.

Ao perguntar, em um dos encontros da oficina, o que os alunos gostariam de ver pelas suas janelas, a experiência do olhar das crianças revelou uma demanda por elementos da natureza. Se ao desenharem o que veem de Niterói os prédios se destacaram, ao desenharem o que gostariam de ver, eles deram lugar a inúmeras paisagens naturais (como árvore de sua fruta preferida, o mar, o céu, plantas, árvores diversas, praia ou o sol).

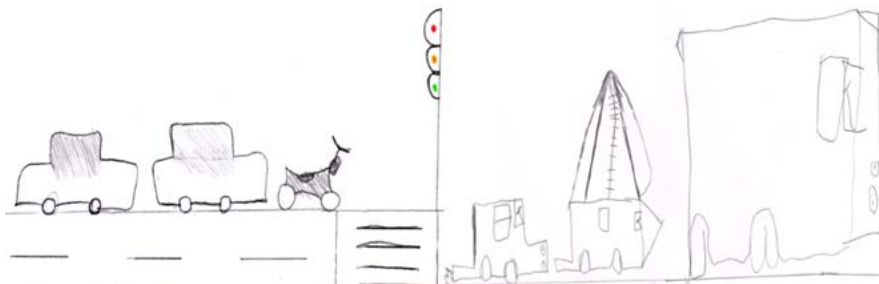
Além disso, as crianças relataram: “Eu queria ver minha vó e meu vô”, “Eu queria ver todos os dias as pessoas bem”, “Quero ver pessoas conhecidas dando barra de chocolate com morango”, “Queria ver uma pessoa dando bolo grátis”, “Eu queria ver uma pessoa ajudando”. Chama atenção a presença das pessoas (realizando atos de doar, ajudar) na paisagem que as crianças escreveram que gostariam de visualizar.



“Que os ricos não fossem mal-agradecidos”, 9 anos.

A ilustração e frase acima demonstram um incômodo da autora frente a um aspecto da realidade de Niterói. Um diagnóstico socioeconômico publicado pela prefeitura em 2013 revela que a cidade tem como características marcantes “alta renda domiciliar” e o fato de possuir uma das maiores “concentração de classes AB do Brasil” (Projeto..., 2013, p. 5). As narrativas acima revelam uma característica das crianças de compreensão, a sua maneira, da lógica dominante na estruturação da cidade (e de que elas são afetadas por ela).

Outro ponto que integra a síntese de características da cidade, publicada no diagnóstico citado, é a existência de uma “boa frota de ônibus, porém com sérios problemas de mobilidade urbana”. Nesse sentido, alguns desenhos-demandas das crianças demonstraram suas preocupações com o trânsito e sua ordenação (imagens a seguir, elaboradas por um aluno de 8 anos e uma aluna de 11 anos, respectivamente). Um aluno de 11 relatou desejar uma cidade onde pudessem circular tranquilamente “ônibus, pessoas, polícia e caminhão de bombeiro”.



Uma aluna de 11 anos se dedicou a elaborar uma lista de demandas abordando sete pontos. Acredito que eles sintetizam um pouco daquilo que, partindo de suas vivências, as crianças julgam ser relevante para melhorar a vida dos niteroienses.

- 1) Escolas melhores com armário para que os alunos não precisem carregar muito peso.
- 2) Atendimento melhores nos hospitais, UPAs.
- 3) Farmácia [em que] não falem remédios.
- 4) Mais segurança para podermos andar com segurança.
- 5) Menos roubos, abusos sexuais, preconceitos.
- 6) Prefeitos certos sem roubos e desviações.
- 7) Menos salários atrasados e roubos de dinheiro.

Os últimos desenhos que gostaria de apresentar – que integram as demandas para a cidade elaboradas pelas crianças moradoras do Morro do Estado – constituem a mesma paisagem, desenhada duas vezes por uma aluna de 8 anos.



“Limparia água da praia da baía”, 8 anos.

A limpeza da cidade é uma questão que pareceu incomodar várias crianças. “Cidade limpa” foi um lema entre elas durante a atividade. Seus relatos deixaram claro que uma cidade sem poluição, sem desmatamento e sem maus-tratos aos animais contemplaria seus ideais urbanos. Porém, nenhum desenho elaborado nesse sentido foi tão significativo como as ilustrações acima. Ao retratar o contraste entre como a praia é e como a praia deveria ser, os desenhos revelaram características compartilhadas pelo grupo de usuários da cidade que estão aqui em interlocução.

Niterói possui diversas praias, situadas em diferentes regiões da cidade. A região chamada Oceânica, mais afastada do centro, abriga praias litorâneas e, portanto, as mais limpas da cidade e próprias para banho. Devido à distância e a precárias condições de mobilidade, essas praias não costumam ser acessadas pelos moradores do Morro do Estado. Diferentemente do que os desenhos anteriores mostram, nos arredores dessas praias não há muito fluxo de trânsito. Em algumas delas nem sequer há acesso através de ônibus.

As ilustrações revelam então que a praia em questão está localizada na região chamada Praias da Baía. Como o nome revela, as praias nessa região são banhadas pela Baía de Guanabara e, dessa maneira, não são apropriadas para banho, chegando a exibirem placas da prefeitura noticiando que o banho não é recomendado (embora seja comum ver pessoas nadando nessas praias, como os próprios moradores do Morro do Estado). Ao demandar a limpeza da praia, a aluna demonstra ter acesso às praias mais sujas de Niterói e de fácil acesso pelo transporte público, ou a pé (sendo esta a maneira como os moradores do Morro vão a praia). Sendo assim, os desenhos anteriores acabam evidenciando um aspecto de classe social.

Na atividade referente à elaboração de propostas voltadas para melhorias no Morro do Estado, três desenhos-demandas se destacaram como fontes visuais, revelando demandas compartilhadas pelas crianças de uma maneira geral. Cada um deles apresenta uma estratégia diferente. No primeiro, uma aluna de 9 anos escolheu ilustrar o que não queria que tivesse no Morro e, em seguida, riscou esses elementos.



A ilustração expressa um dos desejos coletivos que mais se destacaram na atividade. Algumas crianças preferiram escrever e suas frases reforçam a demanda expressa pelo desenho. “Que não tivesse bandido”, “Queria que não tivesse bandido, droga, roubo e matação. Queria que tivesse paz” foram frases redigidas por uma aluna de 10 anos e outra de 11 anos, respectivamente. Um aluno de 7 anos pediu que eu soletrasse para ele poder escrever: “Não tivesse droga, não tivesse arma.”

Ao investigar a urbanidade desejada pelas crianças moradoras do Morro do Estado, os desenhos assumiram uma segunda orientação mental. Se, até aqui, essa ferramenta estimulava um exercício de resgate de memória, ela demonstrou também estar apta a levar seus autores a uma reflexão sobre perspectivas de futuro. As suas experiências vividas continuam presentes nas ilustrações e frases, mas a atividade mental assume as duas temporalidades. O futuro desejado é imaginado em contraste com a realidade experimentada pelas crianças. Além dos elementos riscados, outra estratégia utilizada nesse sentido foi o uso das cores.



O desenho anterior, feito por um aluno de 9 anos, revela enorme contraste entre como o Morro do Estado é e como seu autor gostaria que ele fosse. Chama a atenção a seleção de múltiplas cores que ele utilizou para colorir as casas, tendo em vista que, na realidade do Morro, as casas, em sua grande maioria, não são pintadas, e sim com tijolos ou cimento expostos.

A demanda por árvores frutíferas, correspondentes aos gostos pessoais das crianças, apareceu. Assim como espaços voltados ao lúdico, ao lazer, à brincadeira, se destacaram. Nesse sentido, foram ilustradas, por exemplo, piscina, cachoeira e área pra andar de skate e patins. Além disso, alguns alunos desenharam prédios que afirmaram serem castelos e outros que afirmaram serem lojas. (Para terem acesso a essa última é preciso descer do Morro do Estado, considerando que no seu interior não há comércios classificados por esse termo pelos alunos.)

O último desenho-demanda que trago no artigo pode ser encarado como uma síntese do planejamento urbano, realizado pelas crianças do Morro Estado, voltada para seus interesse e necessidades coletivas enquanto moradoras.



O autor da imagem, de 7 anos, fez questão de esclarecer os sete elementos que integram a ilustração: lugar para batalha de Pokémon,⁷ casa de Pokémon, parquinho, prédio, escola, loja e igreja. A imagem aponta para a demanda das crianças de habitarem os espaços urbanos buscando certa centralidade em torno do lúdico, da brincadeira, da relação com o outro. O que as crianças querem para a cidade? “BRINCAR”, escreveu um aluno de 6 anos com letras de forma bem grandes ocupando quase todo o espaço da folha que eu havia distribuído para a atividade.

Uma aluna de 9 anos expressou um desejo pessoal que remete a uma realidade coletiva na experiência urbana aqui observada, “que meu pai terminasse a laje” – cobertura de concreto recorrente e valorizada no Morro do Estado.⁸ Por último, as crianças, que relataram morar em becos e escadas, afirmaram que uma cidade ideal seria com ruas largas. “Que eu pudesse carregar uma casa numa moto” e nela teria escadas rolantes.

Considerações finais

O presente recorte investigativo apresentou a compreensão específica de uma parcela de moradores, de 6 a 13 anos, do Morro do Estado – um bairro amplamente reconhecido pela cidade como “favela” – a respeito de determinados aspectos urbanos vividos por elas em Niterói.

Em constante diálogo com o campo da antropologia urbana, a pesquisa com as crianças provocou debates fortuitos. Entre as diversas inquietações pertinentes a esse campo, evocadas pelas crianças, a atemporal discussão a respeito de pesquisar o “familiar” (Velho, 1978) foi destacada. Afirmo que a inclusão das crianças, enquanto sujeitos, nas pesquisas onde o pesquisador

7 Nesse período, não era incomum, ao caminhar pelo centro de Niterói, me deparar com grupos de pessoas (adultos, jovens e crianças) reunidas, conectadas através de seus celulares, em disputas virtuais visando “capturar” Pokémon.

8 Uma aluna do Projeto Socioeducativo morava em uma casa onde, da laje, se tinha uma visão privilegiada do pôr do sol da cidade. O Projeto utilizou essa cobertura diversas vezes, para realizar encontros com os alunos, para gravar vídeos de divulgação, para levar voluntários para fotografarem, etc.

e os interlocutores moram na mesma cidade pode se tornar um mecanismo produtivo nos processos de estranhamentos necessários a essa situação.

Na antropologia, inúmeras pesquisas revelam que significados e usos das cidades estão em conflito constantemente e que a cidade não é um ordenamento autoevidente. Diferentes vivências e discursos urbanos permitem essa compreensão; atentar para o que dizem as crianças ressalta esse sentido.

Ao mesmo tempo que o trabalho de campo e a investigação etnográfica possuem papéis determinantes desse aspecto urbano, a prática etnográfica contribui com a quebra de aspectos de dependência e incompletude atribuídos às crianças e com o abandono do paradigma que apontava para a passividade delas. Dessa maneira, estudos sobre as experiências das crianças nas cidades podem contribuir com uma administração urbana que busque levar em consideração diferentes usos sociais da cidade – de seus espaços e equipamentos.

As maneiras pelas quais as crianças se expressam não impossibilita que elas apresentem demandas legítimas e compreensões efetivas a respeito da cidade. Pelo contrário, minha pesquisa demonstrou que os relatos das crianças (e os materiais produzidos por elas) permitem expandir os horizontes do estabelecido acerca da cidade, abrindo a possibilidade de confrontar normatividades a respeito do contexto urbano e de suas narrativas.

Ao adotar a postura de investigar significados e lógicas que as crianças produzem por si mesmas nos lugares que ocupam (planejados por adultos), como seu bairro ou cidade, o trabalho elaborou uma espécie de cartografia afetiva – utilizando-se de diferentes sistemas valorativos, noção inspirada pela ideia de “cartografia imaginada” (Opipari; Timbert, 2013). Através de mapas mentais e do auxílio dos sentidos do corpo, a investigação se sensibilizou à subjetividade das crianças. Como visto, a urbanidade vivida e representada através de sentimentos e noções afetivas é uma marca da experiência cidadina delas.

A dupla função que exerci, em certa medida, limitou os registros que pude fazer dos acontecimentos no Projeto Socioeducativo, espaço movimentado e com um fluxo constante de adultos e crianças, que não era, por diferentes motivos, propício para realizar gravações ou entrevistas. Desse modo, a estratégia de análise da produção material das crianças enriqueceu sobremaneira a pesquisa. Esses materiais se revelaram como ricas fontes não verbais, assumindo, alternadamente, os papéis de suporte à reflexão e de objeto de reflexão.

Seja como reveladores de marcadores sociais, de problemáticas e contrastes urbanos, de categorias nativas, de desejos, de maneiras de expressão, ou até mesmo como disparador de conversa e de aproximação, o desenho demonstrou ser um excelente recurso investigativo. Essa ferramenta serviu para me comunicar com as crianças, para me aproximar delas, para disparar nossas conversas, para estimulá-las a refletirem sobre os temas propostos. Ao mesmo tempo, tais imagens produziram conhecimento sobre a realidade urbana apresentada.

É importante ressaltar que o pesquisador deve respeitar as capacidades e vontades das crianças. Elas possuem diversas maneiras de participar ou não, e aquilo que impomos a elas muitas vezes acaba gerando uma reação pouco frutífera para a pesquisa.

Partindo de contribuições antropológicas contemporâneas a respeito da cidade (Agier, 2015; Magnani, 2002), procurei enxergar a criança como parte constitutiva da metrópole, dos espaços públicos e dos territórios coletivos. Dessa forma, argumento que elas não podem ser negligenciadas nas políticas públicas urbanas; como cidadãs, é indiscutível que seus direitos sejam atendidos. Encarar suas demandas urbanas buscando uma aproximação com a ideia clássica de “direito à cidade” – *Le droit à la ville*, 1968⁹ – é um movimento importante, que o presente artigo sugere.

O direito à cidade deve assegurar às crianças uma vida urbana plena. Muito além de morar, as crianças devem ter acesso livre e constante a espaços que lhes permitam brincar, *rachar*, bater cartinhas... Na perspectiva das crianças moradoras do Morro do Estado, o planejamento urbano deve favorecer relações de amizades, jogos e brincadeiras nos espaços públicos. Por esses meios elas ocupam a cidade, essas relações ocupam centralidade em suas sociabilidades.

A pesquisa permite afirmar que uma administração urbana que busca atentar para os desejos coletivos das crianças em contextos urbanos periféricos assume um caráter de contestação frente às lógicas capitalistas homogeneizantes nas metrópoles. Elas demandam por uma cidade onde, no lugar de construções humanas, seja possível enxergar pessoas e natureza. Além disso, o relacionamento com o outro (amigos, vizinhos, familiares, etc.) e a coletividade influenciam diretamente a vivência urbana das crianças. De maneira

9 Primeira edição de Lefebvre (2001).

geral, atender aos desejos das crianças para a cidade é investir em espaços que favoreçam as relações interpessoais e o bem-estar coletivo dos seus moradores.

Lefebvre (2001, p. 131) afirma que “nos interstícios da sociedade de consumo dirigida, nos buracos da sociedade séria que se pretende estruturada e sistemática, que se pretende tecnicista”, persistem as brincadeiras das crianças. Dessa forma, compreendo que as crianças ocupam, nos espaços urbanos, um lugar dotado de agência, com possibilidades criativas para essas cidades. Como visto, mesmo que as vivências do grupo de crianças com que interagi sejam permeadas por entraves da vida cotidiana, o encontro, o lúdico, a brincadeira resistem diante das possíveis inseguranças encontradas (como bandidos e armas, por exemplo).

Por fim, considero que, nos campos de produção de conhecimento e de gestão das estruturas urbanas, as cidades não devem seguir modelos prontos enraizados em ideais – cada vez mais superados – que não contemplam características de cada local, remetendo à máxima: “Para compreender antropologicamente a cidade, é preciso esquecer a cidade” (Agier, 2011, p. 19). Um espaço de conflitos e lutas, a cidade não é um lugar estático. Compartilho com os ideais de David Harvey (2013, p. 33) ao afirmar que “nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito”. As crianças são capazes e devem contribuir para isso, possuindo capacidades criativas e imaginativas para expandir e acolher as relações sociais e humanas nas dinâmicas da cidade e em seus espaços.

Referências

AGIER, M. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

AGIER, M. Do direito à cidade ao fazer-cidade: o antropólogo, a margem e o centro. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 483-498, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p483>.

AZEVEDO, A. Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 15-32, 2016.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 27-34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Niterói. In: IBGE. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em: 25 mar. 2020.

JAMES, A. O propósito crítico: entrevista com Allison James. [Entrevista concedida a] Flávia Pires e Maria Letícia Nascimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

KUSCHNIR, K. Desenhando cidades. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 295-314, 2012.

KUSCHNIR, K. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-13, 2016.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MAGNANI, J. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

NIEMEYER, A. M. Indicando caminhos: mapas como suporte na orientação espacial e como instrumento no ensino da antropologia. In: GODOI, E. P.; NIEMEYER, A. M. (org.). *Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 11-40.

OPIPARI, C.; TIMBERT, S. Cartografia imaginada da Mangueira. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2013.

PÉREZ, B.; JARDIM, M. *Vamos ouvir as crianças?: caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco*. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, p. 225-270, 2007.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PROJETO Niterói que Queremos: diagnóstico socioeconômico de Niterói: síntese executiva. Rio de Janeiro: Macroplan, 2013. Disponível em: <http://www.niteroiuquequeremos.com.br/static/files/etapa3.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

TOREN, C. Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Toren. [Entrevista concedida a] Guilherme Fians. *Revista Habitus*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 165-177, 2013.

UNICEF. *Programa Cidades Amigas das Crianças*. Lisboa: Unicef Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VOGEL, A., VOGEL, V. L.; LEITÃO, G. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

VOLTARELLI, M. A. *Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Recebido: 28/03/2020 Aceito: 31/03/2021 | Received: 3/28/2020 Accepted: 3/31/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

“Mãe, Maria *nunca* existiu! Me chama de João?” Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de “crianças trans”

**“Mom, Maria *never* existed! Can you call me João?”
Reflexions on the experiences of transgender children
with family relations and medicalization**

Arthur Leonardo Costa Novo¹

<https://orcid.org/0000-0003-4952-4000>

arthurleocn@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, RN, Brasil
Doutorando em Antropologia Social

Resumo

Este trabalho se volta às experiências de famílias de crianças que vivem conflitos identitários com as normas de gênero, analisando o caso etnográfico de uma família das camadas médias de Pernambuco no curso de processos de medicalização em torno do diagnóstico de Disforia de Gênero na Infância. O objetivo é refletir sobre as condições sociais e culturais em que explicações e práticas das ciências médico-psi se tornam uma alternativa para reorganizar as relações familiares em torno do conflito vivido pela criança. Exploro, por um lado, a dimensão dos valores de família e infância mobilizados nos conflitos e dilemas da interlocutora e seu filho e, por outro, as práticas de tutela familiar e médica sobre crianças e sobre experiências e identificações de gênero em conflito com as normas sociais.

Palavras-chave: criança; família; gênero; transexualidade.

Abstract

This is an analysis of the experiences of families with children who have identity conflicts with gender rules, looking specifically to one ethnographic case concerning a middleclass family from Pernambuco that undergoes a process of medicalization through a diagnostic of Gender Dysphoria in Children. The objective is to understand the social and cultural conditions in which medical and psychological explanations and practices become an alternative to reorganize family relations around the conflict experienced by the child. I explore the dimension of family and childhood values mobilized in the dilemmas and conflicts experienced by the interlocutors, as well as the practices of family and medical control of children and experiences of gender identification that conflict with the social norms.

Keywords: children; family; gender; transsexuality.

Introdução

Esta é uma reflexão antropológica¹ sobre crianças que “transicionam” o gênero designado no nascimento,² buscando compreender as condições sociais e culturais que organizam essas experiências a partir da análise de um caso envolvendo uma família das camadas médias urbanas de uma cidade de Pernambuco. Os dados etnográficos que recorto aqui são relevantes para discutir como determinadas noções de família e infância e as relações que estas organizam estão implicadas no modo como crianças que expressam um “conflito identitário com as normas de gênero” (Bento, 2014) podem mobilizar as famílias a buscar explicações e uma terapêutica nas áreas médico-psi. Também permitem refletir sobre os conflitos e dilemas de famílias envolvendo questões de autoridade e afeto que se configuram em relações complexas de medicalização e tutela.

Embates sobre os mecanismos pelos quais crianças passam a se entender como pertencentes a um ou outro gênero e como formam a sua sexualidade se tornaram importantes no cenário cultural e político brasileiro dos últimos anos, ganhando visibilidade a partir de disputas sobre qual é o papel de diferentes instituições nesses processos, assim como o que deve ser compreendido como efeito de fenômenos econômicos e culturais mais amplos, como a globalização de modelos de produção de identidades de gênero e identidades sexuais, por exemplo.

Diferentes discursos proliferam e circulam, com conotações as mais diversas, e grupos com interesses distintos e opostos fazem política a partir de categorias saturadas de afetos sociais: “ideologia de gênero”, entre segmentos da população reacionários a avanços nos direitos de mulheres, pessoas LGBT e a políticas de educação em gênero e sexualidade; “criança *viada*”, por pessoas LGBT que tornam públicas suas lembranças enquanto crianças com expressões de gênero aquém às normas sociais; “criança LGBT”, bandeira do movimento de

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

2 Entendo a transição de gênero como um “deslocamento na ordem de gênero” no sentido proposto por Raewyn Connell (2016, p. 238): trata-se de um processo de mudanças de posição na estrutura de relações de gênero que é corporificado, ou seja, que se inscreve nos corpos tanto quanto é produzido por eles à medida que esses corpos mudam.

famílias de pessoas homossexuais e trans, e “criança trans”, emergindo recentemente na reivindicação de direitos por pessoas trans.³

Esse debate certamente é fruto de processos sociais complexos na sociedade brasileira e seria inviável aprofundá-los neste espaço, mas cabe citar a expansão dos movimentos sociais de identidades sexuais e de gênero, a ampliação do acesso ao ensino superior, a popularização da internet e as recentes transformações no cenário econômico internacional em direção a uma agenda ao mesmo tempo ultraliberal na economia e conservadora em valores sobre gênero, família e sexualidade. Interessa-me aqui enfatizar que esses processos envolvem o manejo de sistemas simbólicos de gênero e sexualidade imbricados àqueles relacionados à infância e ao lugar social da criança.

Crianças que expressam preferências por roupas, brinquedos e comportamentos considerados inadequados para seu gênero provocam inquietação e reação dos adultos ao seu redor, pois desafiam o alinhamento desejado e esperado entre sexo e gênero para a produção de homens e mulheres como duas categorias distintas, opostas e complementares de pessoas. Ao fazê-lo, tensionam também o que se entende e se espera de uma infância “normal”, em que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, ou seja, onde crianças são passivamente socializadas para aprender normas de gênero que seriam apenas a expressão cultural de diferenças pretensamente naturais entre os sexos.

Autores de diferentes escolas teóricas da antropologia⁴ problematizaram essas concepções de que as crianças desenvolvem qualidades e habilidades sob impulsos puramente biológicos, de que o contexto sociocultural age apenas na forma de expressão de características naturais e de que as crianças são passivas nos processos de aprendizagem e na vida social. Margaret Mead, por exemplo, uma das pioneiras nos estudos antropológicos com crianças (Cohn, 2005), não apenas argumentava que culturas diferentes produziam “temperamentos”

3 Uso do termo “pessoas trans” para me referir às diferentes experiências identitárias (trans, travestis, transexuais, transgêneros, não binárias) que têm em comum se constituírem pelo que Berenice Bento (2014) define como um conflito identitário com as normas de gênero.

4 Clarice Cohn (2005) realizou uma revisão das principais escolas, autores e obras, passando pela Escola de Cultura e Personalidade, pelo estrutural-funcionalismo e pelas teorias sobre a agência das crianças na cultura. Heather Montgomery (2009) também publicou uma ampla revisão histórica e teórica. Para um estado da arte do campo da antropologia da criança no Brasil, ver Cohn (2013).

bastante distintos em homens e mulheres (Mead, 1977), mas já evidenciava a maneira coercitiva e muitas vezes violenta com que a diferença de gênero é produzida em crianças.

Em seu estudo sobre os *manu* das Ilhas do Almirantado, na Nova Guiné, publicado em 1930, Mead descreveu como a passagem de meninas da vida de criança para o ambiente doméstico das mulheres, por volta dos 8 anos, envolvia conflitos e resistências: “Essa mudança não ocorre sem certa infelicidade e rebeldia. As meninhas chutam as suas saias de folhas e se rebelam contra as tarefas domésticas nas quais são envolvidas por sua presença mais frequente em casa” (Mead, 1963, p. 120, tradução minha).⁵ Mais adiante, a autora segue argumentando que “[...] essa identificação próxima da menina com a mulher não é nem voluntária e nem entusiástica. [...] Se as mulheres se amontoam juntas, é como prisioneiras, sob o jugo comum da precaução e do tabu” (Mead, 1963, p. 122, tradução minha).⁶

Margaret Mead analisava que, longe de ser um processo natural, a produção da diferença de identidades e papéis sociais entre meninos e meninas envolvia um forte constrangimento cultural. A conclusão de Mead era que a cultura geralmente triunfava, fosse entre os *manu* ou em qualquer outra sociedade. Porém, considerava sempre existirem crianças que cresciam com “personalidades desajustadas”, localizando nelas o potencial de mudança cultural e o “fardo de construir novos mundos” (Mead, 1963, p. 173). Alguns anos depois, em *Sexo e temperamento*, Mead (1977) elaborou uma reflexão profunda sobre como as sociedades produzem homens e mulheres “inadaptados” e como estes poderiam contribuir para a cultura se o “temperamento” de cada indivíduo for considerado mais relevante do que sua conformação ao esperado para seu sexo. Vemos que mesmo nessa perspectiva culturalista, depois criticada pela maneira enrijecida de compreender os processos culturais (Cohn, 2005), havia um entendimento de que as culturas sempre deixam brechas para a produção de diferenças.

5 No original: “This shift is not made without some unhappiness and rebellion. The little girls kick off their grass skirts and rebel against the domestic tasks in which their more frequent presence at home involves them.”

6 No original: “But this close identification of the girl with the women is neither voluntary nor enthusiastic. [...] If the women huddle closely together, it is as prisoners, under a common yoke of precaution and taboo.”

No Brasil, como em outros contextos, as formas de lidar com as crianças que não se adequam às normas de gênero dependem da configuração de relações sociais em que elas estão inseridas em uma dada realidade sociocultural. As explicações para o que provoca o comportamento visto como problemático variam, mas comumente dividem-se em considerar se há o efeito de influências externas ou se a criança “nasceu assim”. A pesquisa de Luciana Ribeiro de Oliveira (2018), o primeiro estudo antropológico realizado no Brasil sobre o tema das infâncias trans, demonstrou como a divisão binária de sexo e de papéis culturais para meninos e meninas impõe tensionamentos morais sobre os modos de entender as diferentes identificações de gênero de crianças, limitando a compreensão dessas experiências à patologia e ao estigma.

É recorrente que pais, familiares e não raro outros adultos de convívio próximo da criança, na comunidade, na escola, em igrejas e outros espaços de seu convívio, procurem intervir para que esta se torne alguém cuja expressão e identificação de gênero estão de acordo com as normas sociais e práticas culturais de seu contexto social. Não são raros os casos em que ocorrem sanções sociais violentas, tanto simbólica quando fisicamente, de repreensões verbais a humilhações e punições físicas, frequentemente por parte de pais, irmãos e outros familiares, no próprio âmbito doméstico. Entretanto, as famílias não respondem somente dessa maneira.

A busca por psicólogos e psiquiatras para acompanhar filhos com comportamentos “desviantes” é uma forma de intervenção recorrente, principalmente entre as camadas médias, como sabemos a partir das pesquisas de Gilberto Velho (2013). Porém, o emprego das categorias de diagnóstico específicas para experiências de conflito de gênero de crianças ainda é um fenômeno recente entre profissionais do campo médico-psi no contexto brasileiro. O foco deste artigo não é comparar as diferentes condições culturais e sociais em que as famílias agem de formas distintas diante de crianças que vivem esses conflitos, mas refletir sobre as experiências daquelas que se engajam em processos de medicalização informados por uma adesão ao modelo médico-psi de crianças classificadas com as categorias diagnósticas de “disforia”, “transtorno” ou “incongruência” de gênero.

O Conselho Federal de Medicina (CFM) autoriza o tratamento hormonal e cirúrgico de pessoas adultas “diagnosticadas” como transexuais desde 1997. Ao longo dos anos, tem regulamentado a prática médica a partir das categorias

de diagnóstico do Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS), que, desde os anos 1980, classifica as experiências de pessoas trans, sejam crianças, adolescentes ou adultos, no capítulo reservado aos transtornos mentais. Após décadas de luta de movimentos sociais contra a patologização das identidades trans, na mais recente revisão do CID, ainda em processo de implementação, a OMS deslocou as classificações que contempõem as experiências trans para o capítulo que trata de questões relativas à saúde e ao desenvolvimento sexual.

Quando a mudança foi anunciada, em junho 2018, provocou opiniões diversas entre pessoas trans, ativistas, acadêmicos e especialistas de diferentes áreas que trabalham com questões de transexualidade e transgeneridade. Acompanhei essas discussões em atividades e eventos dos movimentos sociais, assim como em postagens e debates nas redes sociais da internet. Várias instituições, entidades, organizações e núcleos de pesquisa também declararam posicionamentos em notas públicas. Para alguns acadêmicos e ativistas, a patologização continuava, já que as experiências e identidades trans seguiam classificadas no CID. Outros avaliaram a mudança como uma importante vitória, pois, ainda que não se tratasse de uma despatologização de fato, ela possibilitava superar o estigma de doença mental e garantir o direito a atendimento médico em países com sistemas públicos de saúde.

No Brasil, o atendimento para pessoas travestis e transexuais na rede pública se expandiu ao longo da última década a partir da implementação⁷ do Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), mas continua limitado a poucos ambulatorios e hospitais, geralmente em centros urbanos de médio e grande porte. Na rede particular, a oferta também é escassa e os profissionais qualificados costumam cobrar valores altíssimos para consultas e cirurgias. No que se refere a crianças, tudo é ainda mais restrito. Em primeiro lugar, as normas para a atenção a menores de 16 anos só foram publicadas pelo CFM na recente Resolução n. 2.265 de 2019 (Conselho Federal de Medicina, 2020). Além disso, apesar de o atendimento especializado a adultos e adolescentes travestis e transexuais estar incluído entre as modalidades de serviços do SUS

7 A Portaria n. 2.803/2013 (Brasil, 2013) do Ministério da Saúde redefiniu e ampliou o Processo Transexualizador, substituindo a Portaria n. 1.707/2008 (Brasil, 2008), que primeiro instituiu esse atendimento no SUS.

há mais de uma década, as portarias que regulamentam o Processo Transexualizador ainda não se referem a qualquer forma de atendimento a crianças.

Essa apresentação inicial dos debates públicos e da história recente do atendimento médico a pessoas travestis e transexuais no Brasil é importante para entender a grande relevância social e política do tema, que mobiliza diferentes agentes na sociedade civil, no governo e no campo da saúde. A discussão que aqui proponho justifica-se em função desse contexto, sobretudo pela complexidade dos aspectos médicos e jurídico-legais, mas também morais e emocionais que estão implicados nas experiências de famílias de crianças que desejam viver em outro gênero que não aquele designado no nascimento. Nesse cenário, considero que a antropologia pode contribuir para iluminar a complexidade das relações sociais no cotidiano de famílias que de fato vivem processos de transição de gênero com seus filhos.

Não está no escopo deste artigo argumentar em torno de teorias da psicologia, da biologia ou da medicina a respeito de quando e como crianças formam uma “identidade de gênero”. Não considero que essa seja uma questão relevante em termos antropológicos, entendendo que estamos interessados em gênero e identidade como fenômenos sociais vividos nas relações e práticas do cotidiano dos interlocutores, de cujo “ponto de vista” queremos nos aproximar (Geertz, 1983). Nessa perspectiva, quero refletir sobre quais são as condições em que crianças “transicionam” o gênero de nascimento, entendendo as relações sociais em que estão implicadas e as concepções culturais sobre família, gênero e infância que estão constituindo esses processos.

Os dados etnográficos que discuto aqui são parte de uma pesquisa de campo mais ampla para minha tese de doutorado sobre transexualidade e família. Etnografei serviços de saúde e assistência social para pessoas travestis e transexuais, além de atividades de ativismo de uma organização de mães e familiares de gays, lésbicas e pessoas trans. Entre as muitas pessoas de quem me aproximei nesses contextos, conheci a pernambucana Penélope,⁸ uma mulher branca, na faixa dos 40 anos de idade, psicóloga, cuja história de “transição de gênero” do filho foi o primeiro caso envolvendo uma criança que encontrei durante a pesquisa de campo. Depois, a partir da intermediação de Penélope,

8 Todos os interlocutores e agentes do mundo social etnografado receberam pseudônimos neste texto para preservar o seu anonimato.

que se tornou uma interlocutora importante, conheci outras famílias em situação semelhante.

Como as outras mães que participavam de atividades de ativismo, Penélope militava pela “causa” dos direitos de pessoas LGBT e de suas famílias, mas tinha uma atuação muito direcionada a expor a precariedade do atendimento médico para “crianças trans”, crianças em conflito identitário com o gênero designado no nascimento. As reivindicações partiam da sua própria experiência pessoal como mãe. Lucas, o seu único filho, na época com 11 anos, era um “menino trans”, como se refere Penélope. Ele havia “transicionado” do gênero feminino para o gênero masculino de identificação em um processo longo, delicado e tenso, marcado por dilemas morais, conflitos sociais e profundamente transformador para ambos.

O fato de Lucas ter realizado a sua transição de gênero enquanto criança traz implicações sociais que merecem um exame diferenciado em função da complexidade das relações de tutela que estão em jogo. Antônio Carlos Souza Lima (2002, p. 13) descreve o poder tutelar como um modo de governo que controla, organiza e gerencia determinadas populações consideradas com “capacidade civil relativa” e, por isso, tratadas de forma específica na legislação e nas práticas administrativas a partir do estabelecimento de tutela jurídica. Pessoas trans são “tuteladas”, uma vez que legalmente dependem do diagnóstico de médicos e da avaliação de equipes multidisciplinares de especialistas para poder decidir sobre seus corpos e até recentemente não podiam retificar documentos de registro civil sem autorização judicial (cf. Alexandre, 2015; Freire, 2015). Crianças também o são, a partir de mecanismos administrativos e jurídicos que as submetem ao cuidado da família e outras instituições.

Adriana Vianna (2002, p. 7) argumenta que crianças estão em condição de “menoridade”, termo pelo qual define um tipo de dinâmica social de autoridade e dominação que estabelece um ou mais responsáveis legais para responder por um indivíduo e que os insere em relações de subordinação. É dessa maneira que interpreto como relações de tutela configuram casos envolvendo crianças em processos de medicalização por conflitos identitários com as normas de gênero. As crianças dependem das famílias e responsáveis legais nos mais diferentes aspectos sociais – jurídicos, econômicos, afetivos, materiais – e não podem “transicionar” sem sua autorização e ajuda. Ao mesmo tempo, os pais não podem autorizar e decidir sobre a transição de gênero das crianças fora das

práticas de regulação e controle da medicina. Há o controle familiar sobre as crianças e há o controle de médicos e psicólogos sobre as possibilidades para a transição de gênero a partir de categorias diagnósticas e práticas terapêuticas específicas agindo sobre a família e a criança.

Nesse contexto, o caso de Penélope e Lucas revela a forma como as disputas e conflitos em torno da vida de crianças tocam em valores importantes sobre família que podem mobilizar decisões complexas e mudanças profundas na vida das pessoas envolvidas em relações tão desiguais. É a necessidade de garantir que Lucas fique vivo que mobiliza Penélope a buscar respostas para os questionamentos e para os anseios do filho, movendo-se em uma trajetória de transformações nas relações em diferentes âmbitos sociais. Nesse percurso, confronta os modelos de produção de gênero e de identidades da família e envolve-se em processos complexos de medicalização, chegando a questionar protocolos e regulações em vigor na medicina que não respondem às necessidades urgentes de seu filho.

De crianças “transtornadas” a “incongruentes”: uma breve contextualização

Embora a visibilidade pública de “crianças transgênero” e “gênero não conforme” seja um fenômeno considerado relativamente novo, atribuído ao início dos anos 1990 na América do Norte (Meadow, 2018), crianças sempre estiveram presentes na história da transexualidade. Como demonstra Julian Gill-Peterson (2018), o modelo de “plasticidade do sexo”, importante para que o campo emergente da endocrinologia vislumbrasse a possibilidade de interferir no sexo humano, foi deslocado das pesquisas em biologia animal às ciências médicas, no começo do século XX, em uma articulação com noções de desenvolvimento infantil: o sexo de uma criança se tornaria gradativamente menos “plástico” até atingir a idade adulta. Crianças intersexo foram, posteriormente, o foco de pesquisas e experimentos que desenvolveriam técnicas e protocolos hormonais e cirúrgicos empregados depois na nova medicina transexual. Na segunda metade do século, o surgimento do conceito de “identidade de gênero”, distinguindo o sexo anatômico do senso subjetivo de ser homem ou mulher, tornou famílias e crianças objeto de intervenção

clínica por psiquiatras e psicanalistas que visavam interferir em relações familiares consideradas disfuncionais de modo a fazer com que as crianças se tornassem adultos com alinhamento entre sexo e gênero (Meadow, 2018; Meyerowitz, 2002).

Desde 1980, manuais e documentos internacionais norteadores da prática médica trazem categorias etiológicas para situar expressões de conflitos identitários com as normas de gênero entre crianças, classificando-as como transtornos de identidade. Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) trabalha com a categoria de Disforia de Gênero na Infância, que, em tese, deixa de localizar o problema no comportamento de gênero tido como desviante para situá-lo no sofrimento psíquico da experiência de “disforia”. Já o CID-10 da OMS ainda se refere a Transtorno de Identidade de Gênero na Infância, mas vimos que sua 11ª revisão introduzirá mudanças nas classificações vigentes. Uma nova categoria diagnóstica, a Incongruência de Gênero na Infância, será incluída no capítulo intitulado “Condições relativas à saúde sexual”.

De um modo geral, apesar de as diferenças de classificação expressarem mudanças na compreensão médica quanto ao fenômeno (Meadow, 2018), os critérios diagnósticos são muito similares e mudaram pouco nas revisões que sofreram ao longo dos anos: referem-se à expressão contínua de um desejo intenso de pertencimento ao outro sexo/gênero, incluindo um forte desconforto com o próprio corpo e a vontade de mudá-lo, além de preferências por brincadeiras, atividades e companhias típicas de crianças do outro gênero. O simples comportamento “variante” de gênero, porém, não é considerado suficiente para atestar o diagnóstico. É preciso que esses “sintomas” venham acompanhados de uma forte angústia e que por causa deles a criança esteja enfrentando problemas na escola, na família e em outros espaços e relações importantes de seu cotidiano.

Concepções culturais sobre quais comportamentos são normais ou anormais para crianças estão relacionadas às noções de saúde e adoecimento no campo das doenças mentais na infância (Nakamura; Santos, 2007). Nos casos das classificações médicas para crianças com conflitos identitários com as normas de gênero, há notadamente uma articulação entre concepções de infância, gênero e família construindo crianças “disfóricas” ou “incongruentes”. Além

de listar comportamentos considerados atípicos para meninos e meninas (que são exatamente os comportamentos considerados normais para o gênero oposto), a noção de que o universo de relações das crianças se dá em torno de brincadeiras, da escola e da família universaliza uma concepção de infância muito específica de certos contextos ocidentais norte-americanos e europeus, que no Brasil está mais próxima das experiências de crianças em famílias de camadas médias urbanas.

Práticas de tutela relacionadas a noções de infância também informam os protocolos terapêuticos. Estes são construídos a partir do entendimento de que a identidade de gênero de uma criança está em processo de desenvolvimento ao longo da infância (Hembree *et al.*, 2009). Assim, crianças não têm legitimidade para afirmar por si mesmas as suas preferências e identificações de gênero ou tomar decisões sobre sua identidade quando esta se contrapõe às normas sociais. Precisam ser acompanhadas e monitoradas por especialistas que possam avaliá-las. Os protocolos podem incluir terapias psicológicas para a criança ou para a família, acompanhamento por uma equipe multidisciplinar de especialistas e, como último recurso, a chamada “transição social”, isto é, a autorização e o suporte para que a criança assuma uma identidade pública no gênero em que se sente mais confortável e com o qual expressa identificação. Essas práticas visam reduzir o sofrimento experimentado pela criança até que os especialistas concluam que o diagnóstico persistirá durante a adolescência até a vida adulta.

Há forte ansiedade em torno da ideia de que as crianças possam “se arrepender” de fazer a transição de gênero. A busca por transexuais “verdadeiros” já é uma preocupação recorrente de médicos e psicólogos que atendem pessoas adultas (Bento, 2014, p. 48) e assume um caráter ainda mais obsessivo nos casos de crianças, pois se considera o diagnóstico mais complicado. As *Normas de atenção à saúde das pessoas trans e com variabilidade de gênero* da World Professional Association for Transgender Health (WPATH), principal organização internacional a nortear padrões de qualidade para o cuidado em saúde de pessoas trans, argumentam nesse sentido que “[...] existe um processo de desenvolvimento rápido e dramático (físico, psicológico e sexual), maior fluidez e variabilidade nos resultados, especialmente em crianças que ainda não passaram pela puberdade” (Coleman *et al.*, 2012, p. 12). Assim, a preocupação em identificar crianças que serão “persistentes”, “desistentes” e possivelmente

“arrependidas”⁹ de fazer a transição de gênero substitui hoje o antigo modelo diagnóstico de psicopatologia e cura (Meadow, 2018).

Em torno do debate sobre a necessidade de precisão do diagnóstico, discute-se também o uso de protocolos hormonais no processo terapêutico. A terapia hormonal de supressão de puberdade consiste em bloquear a produção de hormônios responsáveis por desenvolver características sexuais secundárias, como seios e barba, e é utilizada por médicos de clínicas de gênero especializadas em crianças desde o final da década de 1990, em países como Canadá e Estados Unidos. O benefício terapêutico da supressão de puberdade estaria em “ganhar tempo”: permitir o amadurecimento da criança para decidir se realmente deseja fazer a transição de gênero na adolescência e, ao mesmo tempo, evitar que o corpo passe por mudanças durante a puberdade que demandariam cirurgias e outros procedimentos estéticos em um futuro como adulto transexual (Cohen-Kettenis *et al.*, 2008, p. 1894).

No Brasil, as normas de atendimento a crianças estabelecidas pelo CFM na Resolução n. 2.265 de 2019 determinaram que a puberdade deve ser experimentada no mínimo até seus estágios iniciais antes de qualquer intervenção com hormônios bloqueadores, prática que tem sido recomendada na literatura médica (Coleman *et al.*, 2012; Hembree *et al.*, 2009). As terapias com “hormônios sexuais cruzados”, que induzem o desenvolvimento de características do gênero de identificação, foram proibidas antes dos 16 anos de idade. Durante o período de realização desta pesquisa, que antecedeu a publicação da nova resolução do CFM, a aplicação de qualquer desses protocolos hormonais para crianças e adolescentes ainda estava restrita a alguns poucos ambulatorios vinculados a universidades, como parte de projetos de pesquisa. Diante da ausência de regulamentação formal para intervenções médicas com crianças e adolescentes, muitos profissionais de saúde se recusavam a receber esse público em seus consultórios, alegando inviabilidade legal.

Ao longo desta seção, discorri sobre como as práticas de medicalização de crianças em conflitos com as normas de gênero têm se transformado nas últimas décadas e estão cada vez mais distantes das terapias de “cura”. Nos dias atuais, voltam-se principalmente a oferecer suporte às famílias e a acompanhar

9 Tradução livre para os termos *persisters*, *desisters* e *regretters*, utilizados por Meadow (2018).

a criança em seu processo de construção e afirmação de gênero (Coleman *et al.*, 2012). Como veremos nas próximas páginas deste artigo a partir da história de Penélope e Lucas, o vocabulário explicativo da medicina e suas práticas terapêuticas têm uma importância fundamental para reorganizar as relações familiares ante as tensões em torno dos conflitos da criança com o gênero designado no nascimento.

Um estudo com médicos e psicólogos de serviços que atendem crianças e adolescentes trans no Brasil sugeriu que há uma “partilha da responsabilidade decisória” entre profissionais e famílias, com possíveis efeitos sobre as hierarquias entre médicos e pacientes (Pontes; Silva; Nakamura, 2020). Contudo, a concepção cultural de que crianças e adolescentes não são sujeitos completos em si mesmos, mas futuros adultos em desenvolvimento (Ariès, 2016), e de que as famílias guardiãs de crianças em conflito também devem ser monitoradas (Vianna, 2002) ainda confere aos médicos um lugar de autoridade para regular o processo, controlar o acesso aos recursos tanto biomédicos quanto jurídicos e mediar a relação entre crianças e famílias e entre famílias e demais instituições e agentes.

“Mãe, me chama de João?”

Lucas,¹⁰ que na época era Maria, tinha 4 anos quando começou a questionar Penélope: “Mãe, por que eu não sou um menino?” Foi uma pergunta desconcertante e inesperada, para a qual Penélope ofereceu a resposta que achou que cabia à época. Explicou que fora “a vontade de Deus”. Achou que solucionaria a questão, mesmo que ela própria não acreditasse num imperativo divino, mas não foi o que aconteceu. Lucas sempre voltava com mais perguntas. Penélope imaginou que as inquietações estavam relacionadas à recém-iniciada vida escolar e às novas interações com um grupo muito maior e mais diversificado de crianças. Não se preocupou. Porém, as questões assumiram gradativamente

10 A narrativa a seguir resulta de diversas conversas informais e entrevistas que realizei com Penélope. As referências a falas e atitudes de Lucas em seu processo de identificação de gênero são elaborações a partir de eventos e situações que a interlocutora me descreveu e devem ser lidas sob essa perspectiva. Até o momento, não conheço a história do ponto de vista de Lucas.

a forma de recusa à identidade feminina e, se de início as dúvidas infantis a divertiam, com o tempo se transformaram em um problema. “Mãe, ser menina é muito chato. Elas são bobas. Quando eu vou ser um menino? Quando eu vou ter *pitoca*?” As perguntas se somavam enquanto Lucas rezava para que Deus o transformasse em um menino, frustrando-se a cada dia que acordava sem seu desejo realizado. “Mãe, por que Deus fez isso comigo?”, angustiava-se.

Uma vez que as preces de Lucas continuavam sem resposta, as questões foram assumindo, entre seus 4 e 9 anos de idade, a forma de uma interpelação por reconhecimento: “Mãe, me chama de João?” Ela resistiu aos apelos por um tempo, desejando que tudo fosse apenas uma fantasia infantil, mas João – que depois mudou de nome algumas vezes até se tornar Lucas – era bastante insistente. Penélope tentou cercá-lo de objetos, roupas e brinquedos considerados femininos, além de matriculá-lo em uma escola de balé. Ele rejeitava tudo. Deixava as bonecas empoeirarem na prateleira, intocadas, pois preferia brincar de skate, futebol, videogame e se fantasiar de super-herói ou outro personagem masculino de filmes e desenhos animados. Os conflitos entre eles se tornaram diários: Lucas esperneava, chorava e Penélope o colocava de castigo, observando-o se tornar uma criança retraída, solitária e agressiva, que não tinha amigos na escola e chegava em casa machucado de brigar com outros meninos. Parecia perigosamente próximo de um quadro clínico de depressão.

Na busca de Penélope por explicações e por ajuda, uma colega lhe indicou literatura sobre transexualidade e ela passou a ler, a estudar e a procurar ajuda psicológica especializada para o filho. À medida que compreendia mais a respeito, permitia pouco a pouco que Lucas vivesse como desejava. Ao longo do processo de mudanças, o filho a encorajava: “Mãe, você vai se acostumar. Do mesmo jeito que você se acostumou comigo assim, você vai se acostumar comigo de outro jeito.” Aos poucos Penélope deixou que Lucas se desfizesse das roupas e brinquedos considerados femininos e que trocasse seu guarda-roupa para bermudões e camisetas de manga comprida. Cortou curtos os cabelos longos que antes o deixavam com jeito de surfista, andrógino, e provocavam dúvida e curiosidade sobre o gênero da criança por onde passavam. Algumas pessoas chegavam a abordá-la na rua para perguntar: “É menino ou é menina?” Nesses pequenos e grandes gestos cotidianos, nas interações sociais entre mãe e filho e com outras pessoas e instituições, Lucas foi se tornando real, assumindo seu corpo. Maria foi ficando no passado, nas fotos que Penélope guardou em uma caixa de lembranças, junto

com uma mecha de cabelo comprido e outros objetos de memória para as quais voltava, primeiro, com tristeza, depois, com saudade, de tempos em tempos.

A decisão de permitir e apoiar que Lucas vivesse da forma como se identificava trouxe diversas consequências para a vida de Penélope, que passou a enfrentar diferentes formas de coerção social, não somente em termos morais, mas também jurídicos. Em diversos contextos e situações sociais enfrentou a culpabilização pelo comportamento do filho por pessoas que questionavam a qualidade da sua maternagem e da sua feminilidade. Acusações de que estava “incentivando” a criança também eram recorrentes. O pai de Lucas, de quem havia se separado logo que ele nasceu e que sempre fora bastante ausente no cotidiano do filho, não apenas confrontou e recusou as suas decisões como a denunciou ao Ministério Público por maus-tratos à criança. Ao mesmo tempo que lidava com essas repercussões em diferentes relações sociais e com a forma como a sua própria identidade como mãe e como mulher fora profundamente abalada, Penélope também precisou reorganizar aspectos de sua vida relacionados à moradia e à vida profissional, chegando a mudar de emprego e de cidade para estar mais próxima de profissionais de saúde aptos a acompanhar o caso de seu filho.

“Acho que essa é uma das primeiras vezes em que eu falo sobre isso sem chorar”, lembro que me disse Penélope, com um sorriso tênue, quando compartilhou comigo a sua história em um de nossos primeiros encontros. Entendo que emoções são formas de ação na vida social, manejadas nas interações cotidianas de modo a negociar relações, situações e o significado de eventos (Lutz, 1998). Nessa perspectiva, o choro de Penélope pode ser melhor interpretado não como a expressão de um estado subjetivo, mas sim como uma linguagem que mobiliza significados e valores culturais partilhados no seu universo social e com o pesquisador.

Penélope constrói os sentidos dos eventos narrados a partir dos significados coletivos do choro, que conota a complexidade de sua experiência com a transição de gênero de Lucas e os conflitos profundos em suas relações como mulher e mãe ao longo desse processo. Ao mesmo tempo, expõe a sua posição social como mãe de um “menino trans”, onde vive culpabilização, preconceito, embates morais, dificuldades cotidianas e todas as responsabilidades de assumir o processo de transição de gênero do filho. O choro é também a resposta moral possível às acusações que enfrentou e que ainda enfrenta em retaliação às suas escolhas para conduzir a resolução dos conflitos de Lucas. O fato de Penélope

observar que não chora mais explicita o entendimento de que viveu uma trajetória de transformação, tanto em termos de superação de inúmeros problemas quanto em relação à aceitação de seu filho. Hoje, posiciona-se como a mãe de um “menino trans” de um outro lugar.

As histórias de famílias sobre como vieram a apoiar a transição de gênero dos filhos na infância são, em geral, muito parecidas com as de Penélope no que encontrei ao longo de minha pesquisa de campo. São marcadas por conflitos profundos, desgastantes brigas familiares e sentimentos avassaladores, visto que o conflito da criança tensiona, desestabiliza e transforma relações. Diante de um cenário com implicações tão profundas para a vida pessoal e familiar, é fundamental entender as condições sociais e culturais que circunscrevem a decisão de apostar no processo de transição de gênero como solução para os conflitos enfrentados pela criança. Quero me deter aqui à forma como valores atribuídos à família e às crianças se inscrevem nos dilemas e nas atitudes parentais em torno do conflito de gênero do filho, tomando para exame aqueles que têm caracterizado as camadas médias em sua adesão ao “modelo ocidental-moderno” nas relações familiares.

A família que emerge como valor moderno tem as suas características de nuclearização, intimidade e afetividade nas relações conjugais e de filiação organizadas fortemente em torno da afeição pelas crianças, do cuidado do seu corpo e da atenção à sua educação; esses aspectos são articulados a um crescente individualismo que se projeta na criação das crianças, como sabemos a partir das obras de Philippe Ariès (2016), Michel Foucault (1977) e Elisabeth Badinter (1985), entre outros autores. O plano dos sentimentos e dos afetos entre os membros da família se torna uma de suas dimensões mais importantes, principalmente, talvez, para as relações entre mães e filhos, visto que é nesse contexto também que emerge a ideia de “amor materno” (Badinter, 1985) como uma construção cultural potente sobre a vida das mulheres.

Historiadores e cientistas sociais brasileiros têm apontado para a necessidade de entender que no âmbito nacional existem tanto outras modalidades de família quanto formas específicas de articulação dos valores ditos modernos descritos por intelectuais europeus (Duarte, 1995; Machado, 2001). Luiz Fernando Dias Duarte (1995) sugeriu, por exemplo, que esses valores seriam mais característicos das camadas médias da população. Nas famílias desse segmento, relações hierárquicas de gênero e geração estariam em constante

tensão com seus valores individualistas, que prezam por uma maior independência entre os membros da família para perseguir projetos próprios e para aderir a valores outros que não os do grupo.

O fato de que muitas interlocutoras da pesquisa que decidiram apoiar a transição de gênero de filhos na infância ou na adolescência são de camadas médias permite considerar, nesses casos, que essa dimensão simbólica da família informa em alguma medida as relações entre pais e filhos, as tensões geracionais e as decisões em torno do conflito da criança com as normas de gênero. Saliento que não estou argumentando em torno de uma generalização da influência do “individualismo da família moderna” como aspecto cultural e social determinante. Também não estou localizando as experiências de crianças que “transicionam” exclusivamente a esse segmento da população, uma vez que ao longo da pesquisa de campo encontrei famílias em contextos de camadas populares que decidiram apoiar a transição de gênero de seus filhos. Lia Zanotta Machado (2001) argumentou em favor de considerar a combinação de um código relacional e hierárquico e de um código individualista na sociedade brasileira coexistindo em arranjos distintos em famílias de diferentes contextos sociais. Acredito que essa seja a chave de análise pertinente para pensar como os valores relacionados à família estão implicados em diferentes casos.

Um primeiro aspecto que se apresenta nos casos envolvendo crianças de camadas médias diz respeito à centralidade que ocupam na vida dessas famílias. Em torno delas são mobilizadas relações afetivas e práticas de cuidado organizadas por uma ética de valorização de sua saúde física e psicológica, visando tanto o seu direito de “ser criança” quanto o seu desenvolvimento enquanto indivíduos para a vida adulta. As habilidades sociais de interagir com outras crianças, o bom desempenho na escola e as relações com a família são importantes marcadores que revelam possíveis problemas que necessitam de intervenção. Quando os filhos rompem com valores e expectativas sociais, família de camadas médias podem considerar que os desvios são indícios de doença ou perturbação mental (Velho, 2013).

Nesse sentido, um outro ponto relevante diz respeito às noções de normalidade e anormalidade da infância partilhadas pela família. A importância das concepções do que é uma infância normal para a forma como as famílias dão sentido ao comportamento das crianças foi apontada por Eunice Nakamura e José Quirino Santos (2007) em seu estudo sobre diagnósticos de depressão

infantil. Os autores discutem como noções culturais de normalidade da infância estão presentes quando os comportamentos das crianças são percebidos como estranhos e problemáticos pelas famílias, movendo a busca por explicações médicas à medida que as relações com as crianças se tornam o foco de conflitos familiares e trazem a sensação de perda de controle aos pais. No caso de Penélope, é possível apreender como a tristeza, a solidão, a introspecção e a agressividade do filho, que se agravam o longo do tempo e passam a ser interpretados como sintomas de depressão a partir de sua formação como psicóloga, são fundamentais para que o conflito de Lucas com o gênero designado no nascimento se configure como um problema grave e urgente.

As concepções de infância aparecem também nas compreensões de Penélope a respeito do que uma criança pode fazer e dizer sobre si mesma, ou seja, em que medida há a noção de que crianças podem entender e afirmar com palavras e ações questões importantes sobre a sua própria identidade. “As crianças também têm agência!”, recordo que Penélope enfatizou em uma de nossas conversas a esse respeito. Na sua narrativa sobre os eventos que levaram à decisão de apoiar a transição de gênero do filho, Lucas aparece como protagonista, interpelando-a, questionando-a, resistindo de todas as formas às tentativas da mãe de fazê-lo menina e afirmando decididamente quem ele é de verdade: “Mãe, Maria *nunca* existiu!”

A forma como Lucas emerge como personagem nas palavras de Penélope mostra a compreensão da mãe de que os fatos foram mobilizados por um conhecimento profundo de Lucas sobre sua própria identidade. Além disso, há o forte entendimento de que os eventos não estavam sob o controle de Penélope, de que foram as ações de Lucas que culminaram na sua decisão de apoiá-lo, de que a relutância no começo se transformou em segurança à medida que Lucas a encorajou, voltando a ter amigos, a brincar e a ser carinhoso com ela, demonstrando que estava se sentindo mais feliz.

Sabemos que as crianças têm ação na vida social, mas dentro das limitações e das possibilidades da cultura e das relações sociais. Como salientou Flávia Pires (2008), é exatamente porque estão engajadas em relações com outras crianças e adultos que as crianças têm agência, visto que a agência é uma qualidade de indivíduos enquanto parte da sociedade. Nesse sentido, além das práticas de tutela legal de crianças e adolescentes, que são aspectos evidentes a construir essas relações, Clarice Cohn (2005, 2013) tem chamado a atenção

também para a forma como o que se entende culturalmente por “infância” em cada contexto social configura o modo como os adultos agem em relação às crianças e o próprio repertório de ação das crianças.

As crianças “[...] atuam em resposta, e *cientes*, ao modo como se pensa a sua infância” (Cohn, 2013, p. 230, grifo meu). Essa compreensão pode ter nuances e diferenças, uma vez que crianças têm suas particularidades e estas devem ser reconhecidas, como observou Pires (2008), mas trata-se de um conhecimento que se constrói na relação com adultos e outras crianças. É a partir desse lugar construído por noções e práticas de infância que crianças agem para afirmar ou transformar suas relações nas “margens de manobra” da cultura (Cohn, 2005). Nesse sentido, a certeza de que crianças têm conhecimento sobre a própria vida, uma personalidade, uma identidade, e que têm agência, como expressa a narrativa de Penélope, atribuindo valor de indivíduo à criança, é em si mesma uma noção importante para configurar a própria possibilidade de ação de Lucas.

A tensão entre a hierarquia geracional e a função social de produção de novos indivíduos, que Luiz Fernando Dias Duarte (1995) descreve como inerente ao modelo moderno de família, parece delinear as margens dos embates travados entre mães e filhos: as crianças desafiam a mãe quando questionam o gênero designado no nascimento, mas são barradas pela sua autoridade; as mães, por outro lado, reagem para reafirmar o gênero de nascimento dos filhos, mas são constrangidas pelo imperativo afetivo e moral de zelar pela sua vida e pela sua felicidade e de reconhecer e aceitar a sua individualidade.

O plano das emoções, que é fundamental para tecer essas relações, revela-se como aquele onde os limites são afirmados, contestados, disputados e redefinidos: por um lado, há a insatisfação profunda do filho e as formas como ele age com tristeza, raiva e agressividade diante das pressões para que tenha certos comportamentos e assuma a identidade de gênero esperada; por outro, a frustração da mãe em não conseguir interferir e mudar a criança encontra o medo do fracasso do filho em dimensões da vida consideradas importantes, como a escola, e suas consequências futuras, temor que se concretiza em seu extremo no pavor diante da possibilidade de morte física do filho. Essa dinâmica cresce a um nível de tensão em que a busca por explicações e por uma terapêutica na psicologia e na medicina se torna a alternativa capaz de reorganizar as relações.

É importante salientar que a adesão aos discursos e práticas de médicos e psicólogos não necessariamente significa que as famílias classificam a

experiência dos filhos como um transtorno psiquiátrico. Esse não é o caso de Penélope, que faz uma leitura em termos de experiência identitária a partir das suas próprias pesquisas como psicóloga. Outras interlocutoras elaboraram explicações alternativas, sobretudo religiosas, para dar conta do que viviam com os filhos, ainda que não descartassem explicações médicas e psicológicas.

Além disso, perspectivas etiológicas e terapêuticas distintas coexistem no “campo social da saúde trans” (Vieira do Rego, 2020), algumas “reguladoras” e outras “facilitadoras” (Meadow, 2018). Diversos médicos que encontrei durante a pesquisa de campo já adotavam um distanciamento de noções patológicas, se não na prática de tutela médica de controle do acesso aos recursos hormonais e cirúrgicos, ao menos ao trazer explicações para o fenômeno. Muitos já naturalizavam a existência de pessoas trans e localizavam na “disforia” vivida nessas experiências o objeto de intervenção.

O que se mostra relevante aqui é o modo como, mesmo diante de uma adesão parcial às explicações médico-psi, as relações com médicos e psicólogos parecem se traduzir na dinâmica das famílias com os filhos de modo que tende a facilitar que a criança se expresse no gênero de identificação, amenizando os conflitos na relação que se davam em torno dessa questão. No âmbito das relações no núcleo familiar, a adesão ao modelo médico de transição de gênero possibilita que a autoridade entre mãe e filho seja renegociada. A mãe passa a ter um controle relativo da situação, tornando-se uma aliada que colabora com o processo e que media as relações da criança em diferentes esferas. Os vínculos entre eles tendem a se adensar em relações de forte confiança. Penélope me resumiu bem a situação ao desabafar, com uma dose de humor, que Lucas às vezes parece achar que ela é uma super-heróina capaz de resolver qualquer dos seus problemas.

Entretanto, como vimos na seção anterior, as práticas de médicos e psicólogos implicam o engajamento das crianças e suas famílias em relações complexas de tutela e controle que buscam estabelecer regulações e limites para determinadas experiências de gênero na infância. Na sequência, continuando a seguir a história de Lucas e Penélope, discutirei como a necessidade de atendimento endocrinológico para Lucas se torna uma questão dramática diante de médicos que se recusam a atendê-lo e de alternativas terapêuticas que não respondem aos seus conflitos, movendo Penélope a optar por um modelo de tratamento experimental para Lucas.

“Eu queria que o meu filho continuasse vivo”

Lucas estava em seu lugar preferido da escola, a quadra de esportes, jogando futebol com um grupo de meninos quando Penélope e eu chegamos para buscá-lo. Era o final de uma manhã de segunda-feira e estávamos a caminho de mais uma consulta médica em um grande hospital da capital pernambucana, algo que já havia se tornado rotina para a família. À porta do colégio particular onde Lucas estudava, uma funcionária monitorava a entrada e saída de crianças com seus adultos responsáveis. Ela chamou o nome de Lucas, sobrepondo-se ao som de vozes e risadas dos alunos que estavam dispersos pelo pátio. Ele se aproximou correndo. Gingou o corpo esguio até a mesa onde estava a sua mochila, jogou-a sobre os ombros e correu em direção a nós. Entramos no carro, um modelo esportivo de um tom vermelho vistoso e alegre, mas antes de seguir nosso percurso paramos para comprar um sorvete de iogurte muito popular na região, refrescando o final da nossa manhã. No rádio do carro, uma *playlist* musical mesclava cantoras como Janis Joplin a artistas da cena alternativa pernambucana.

Aquela era a segunda vez que eu me juntava à família para comparecer a uma consulta com o médico que acompanhava Lucas há quase um ano em sua transição de gênero: o endocrinologista “Doutor” Batista, como se referia¹¹ Penélope. Na época em que decidira procurar por alternativas de intervenção médica para a transição de Lucas, o filho, que já vivia há cerca de três anos como menino, estava passando por novos conflitos com os primeiros sinais de início da puberdade em seu corpo. Ele se analisava no espelho com desconfiança. “Mãe, menino tem peito?”, perguntava, consternando-se quando Penélope respondia que “Não, filho...”. Desconfortável com o próprio corpo, Lucas já não andava mais sem camisa pela casa ou tomava banho de piscina, voltando a demonstrar tristeza e a se isolar. Penélope observava com preocupação as mudanças de comportamento. A situação assumiu um caráter dramático quando a mãe encontrou um caderno, esquecido sobre o sofá da sala,

11 Vou usar o termo “doutor” para os médicos envolvidos no tratamento de Lucas, conforme a interlocutora fazia, pois ele denota aspectos da relação da família com os profissionais mencionados. Na linguagem popular, chamar um médico de “doutor” não é uma referência à titulação acadêmica de doutorado. O uso do termo pode ser melhor compreendido como um modo de reconhecer autoridade e expressar respeito, demarcando também a relação hierárquica entre médicos e pacientes.

em que Lucas divagava sobre a possibilidade de cometer suicídio. Para Penélope, aquele não fora um simples esquecimento, mas sim um pedido de ajuda.

Antes de encontrar suporte com o endocrinologista que os atendia, o caso foi rejeitado, direta ou indiretamente, por todos os médicos com experiência em transexualidade que Penélope procurou. Eles diziam não ter respaldo para aceitar pacientes menores de 18 anos, alegando que essa era a idade mínima estabelecida pelo Ministério da Saúde ao regulamentar o Processo Transexualizador. Depois de uma experiência péssima em um dos ambulatórios para travestis e transexuais do SUS que aceitou o caso de Lucas – a psicóloga da equipe parecia mais interessada em analisar Penélope do que em ouvir o que Lucas tinha a dizer – uma amiga indicou que procurassem a Doutora Nina, uma psiquiatra especialista em crianças e adolescentes. A médica aceitou atender Lucas e, após diversas sessões, atestou um diagnóstico e encaminhou a família para seu colega endocrinologista, o Doutor Batista, que estava conduzindo um projeto de pesquisa com crianças “transgênero”.

Conversávamos na cozinha do apartamento de Penélope quando ela me contou sobre o início do tratamento do filho com o endocrinologista. Ecoava pela sala o som das vozes e risadas de Lucas e um grupo de amigos cujos chinelos coloridos se amontoavam na porta da casa enquanto faziam um trabalho de escola. Penélope me explicou que o projeto buscava desenvolver um protocolo de tratamento hormonal alternativo aos então empregados nas modalidades de “bloqueio de puberdade” vigentes. O médico calculava que os resultados seriam mais eficientes e ofereceriam riscos colaterais menores, mas se tratava de um processo experimental. Lucas teria que ser monitorado com exames laboratoriais e de imagem periódicos, além de uma rotina de avaliações clínicas em consultório, onde o Doutor Batista analisaria o progresso do tratamento e compartilharia suas análises com a equipe de médicos residentes. Penélope decidiu pelo tratamento, mas lembrava sempre a Lucas que ele poderia mudar de ideia se quisesse e quando quisesse.

A decisão de autorizar a participação de Lucas no projeto não era, de modo algum, simples, pois envolvia aceitar os riscos de um tratamento experimental para a saúde do filho no presente e no futuro, mesmo que todos os cuidados cabíveis estivessem sendo tomados por ela e pelo médico. Envolvia também conviver com a responsabilidade de assumir essa decisão pelo resto da sua vida, tanto em termos jurídico-legais quanto na própria relação com o filho

e com o restante da família. Em outra ocasião, perguntei-lhe sobre a razão de acreditar que aquele tratamento era a melhor opção para Lucas. “Eu queria que o meu filho continuasse vivo e o prognóstico da espera não era bom”, ela me respondeu, explicando-me como, diante das circunstâncias, a alternativa de intervenção médica proposta por Doutor Batista era a única escolha possível que poderia solucionar o problema do filho.

Eu me lembrava dessas conversas enquanto aguardava na movimentada recepção do hospital, com Penélope e Lucas, que o médico nos chamasse para a consulta que estava agendada para aquela tarde. Lucas estava insistindo com Penélope que ela emprestasse seu celular para que ele usasse a internet; ela negava, argumentando que ele ia acabar com a bateria do aparelho. Lucas me parecia despreocupado, mas Penélope estava séria e atenta observando a movimentação à porta que dava acesso ao setor de endocrinologia. Não precisamos esperar muito tempo. Um médico jovem e simpático acenou para Penélope, sorrindo, e nos conduziu para uma das poucas salas vazias. Eu os acompanhei, apresentado por Penélope como um amigo da família.

O médico era Thiaguinho, como Penélope afetuosamente o chamava. Thiaguinho, um jovem branco de cabelos escuros cuidadosamente alinhados, conduzia toda a parte prática de interação com os pacientes: agendava consultas, intermediava a relação com a recepção do hospital, prescrevia receitas de medicamentos e pedidos de exames; também fazia exames clínicos e cálculos a partir dos resultados dos exames laboratoriais de Lucas, dados que o Doutor Batista analisava para definir os rumos do tratamento. A atmosfera com Thiaguinho era leve e cordial, embora a hierarquia entre médico e paciente estivesse nítida na posição de quem ocupava a mesa que o separava de Penélope, sentada na cadeira do paciente, e Lucas, que permanecia de pé encostado na parede. Thiaguinho mantinha uma conversa sobre assuntos corriqueiros em paralelo às perguntas específicas sobre o tratamento, mas seus olhos e sua atenção pouco se desviavam dos exames de Lucas e da tela do computador.

O ambiente transformou-se rapidamente quando o Doutor Batista chegou. Era um homem mais velho, branco, de cabelos grisalhos, ativo, que trajava camisa e gravata sob o jaleco branco. Acompanhava-o um “exército” de outros 15 médicos residentes. Munidos de blocos de anotações e canetas, espalharam-se por todos os cantos possíveis na sala: sentaram-se na maca de exames, encostaram-se nas paredes ou amontoaram-se atrás de Thiaguinho, que se

endireitou na cadeira, parecendo tenso. O Doutor Batista analisava habilmente os exames em uma linguagem bastante técnica, dirigindo-se diretamente aos residentes. “Esses são dados inéditos na literatura”, concluiu, por fim. Voltou-se para Thiaguinho: “Já podemos pensar em publicar um *report!*”

Penélope acompanhava tudo o que os médicos diziam com muito cuidado. Seu corpo estava inclinado para a frente denotando extrema atenção, mas o Doutor Batista só a olhou nos olhos quando ela lhe dirigiu uma pergunta, como se só então a notasse. Encostado na parede, encolhido entre o mundo de jalecos brancos que tomara a sala, Lucas olhava para os próprios pés, balançando levemente o corpo para a frente e para trás. Ele raramente interagiu com os médicos a não ser obedecendo às orientações para a condução dos exames físicos e, quando o fazia, era com poucas palavras. A tarefa de entender e falar “mediquês”, como Lucas se referia à linguagem dos médicos, era responsabilidade de Penélope.

A forma como o Doutor Batista utilizava um vocabulário especializado para se dirigir aos residentes, demarcando também a sua própria posição de autoridade em relação a eles, traduzia as experiências de Lucas com seu corpo “em transição” em exames, cálculos, números, gráficos e dados, ao mesmo tempo que parecia reservar à Penélope uma posição de espectadora. Penélope, por sua vez, recusava-se a esse lugar passivo e procurava ter maior controle sobre a situação aprendendo a decifrar os jargões e o vocabulário médico ou interpelando o Doutor Batista com dúvidas e questionamentos. Porém, a preocupação em garantir a continuidade do tratamento de Lucas exigia que esses movimentos fossem cautelosos para não confrontar a autoridade médica.

A experiência de Penélope à procura de médicos para Lucas e a relação que estabeleceu com esses profissionais traz elementos que iluminam aspectos importantes das relações entre famílias e profissionais de saúde nesses casos. A tutela exercida pelos responsáveis legais das crianças encontra a tutela que a medicina exerce sobre pessoas trans, produzindo formas específicas de relações de subordinação entre médicos, famílias e crianças. Essas relações se organizam sobretudo em torno do diagnóstico, das práticas terapêuticas que se constroem como possibilidade a partir dele e das formas como o próprio diagnóstico se materializa em laudos médicos e pareceres psicológicos, estendendo o saber médico-psi e a autoridade desses profissionais para diferentes esferas no cotidiano da família.

O diagnóstico oferece um vocabulário legítimo para descrever e explicar os conflitos de gênero das crianças, mas não somente. O diagnóstico também justifica que as crianças ajam em contrariedade às normas de gênero e que os pais autorizem esses comportamentos. Excedendo o âmbito da clínica, laudos médicos e pareceres psicológicos materializam a autoridade médica e se tornam meios pelos quais a legitimidade social do saber médico pode ser mobilizada de forma prática em diferentes situações que dizem respeito à tutela da criança, como ao acessar serviços de saúde ou para negociar com a escola o direito de o filho ser tratado por um nome e por pronomes de acordo com o gênero com que se identifica.¹²

Esses documentos legitimam as escolhas da família de permitir roupas, brinquedos e comportamentos públicos de afirmação do gênero de identificação da criança diante de situações de desconfiança, questionamento e enfrentamentos diretos. São, sobretudo, instrumentos que trazem segurança jurídica. Por esse motivo, algumas organizações de famílias de crianças “transgênero” nos Estados Unidos orientam que os pais carreguem sempre um dossiê de documentos para resguardá-los caso precisem provar a identidade da criança ou sejam abordados pela polícia (Meadow, 2018). A pasta deve conter o laudo psiquiátrico e o parecer psicológico, declarações da família e um relatório policial informando que os pais nunca praticaram abuso infantil (Solomon, 2013).

“O laudo [médico] abre portas”, disse-me Penélope, que costumava carregá-lo na bolsa por precaução. O laudo médico foi também um dos documentos mais importantes para fundamentar a decisão favorável do juiz que julgou o processo de mudança de nome e gênero de Lucas no registro civil. Quando Penélope me escreveu para contar a notícia, estava exultante de alegria e alívio após dois longos anos esperando que o processo fosse a julgamento. Essas emoções, comumente experimentadas por pessoas trans quando retificam a certidão de nascimento (Alexandre, 2015), mostram como a mãe, ao apoiar

12 No Brasil existem portarias e resoluções na esfera federal e algumas leis estaduais que autorizam o uso do chamado “nome social” para pessoas travestis e transexuais em instituições públicas, como postos de saúde, hospitais e escolas. Trata-se de um recurso que pode ser utilizado por pessoas trans que não retificaram o prenome na certidão de nascimento. Porém, esse direito nem sempre é acessado facilmente, sobretudo por crianças e adolescentes.

a transição de gênero do filho, assume como sua responsável legal todas as barreiras no plano jurídico e nas interações sociais envolvendo documentos de registro civil.

Se por um lado a autoridade médica pode somar-se à autoridade familiar e “abrir portas” na vida social, vimos que também define limites para as possibilidades de a família atuar na resolução do conflito da criança. A busca desesperada de Penélope por médicos que aceitassem o caso de Lucas encontrou portas fechadas e negativas diversas de profissionais que ora não aceitavam sequer recebê-los, ora tornavam Penélope o objeto de escrutínio e análise. Esses médicos apoiavam-se na legislação vigente para sustentar sua posição, uma vez que estavam submetidos também ao controle corporativo do CFM e da portaria que institui o Processo Transexualizador no SUS.

O caso do médico Roberto Farina é paradigmático na história da transexualidade do Brasil para entender o que está em jogo. O importante e respeitado cirurgião plástico foi preso, teve o seu direito de exercer a medicina cassado, a carreira e o prestígio social destruídos após ser julgado por uma denúncia de que realizava cirurgias clandestinas em pacientes transexuais na década de 1970. Entre os seus pacientes estava João W. Nery, que décadas depois se tornou um importante ativista pelos direitos LGBT. João precisou confeccionar uma nova identidade de forma irregular, abandonar uma carreira de professor universitário e viver de bicos, em segredo, por mais de 40 anos, para não ser ele mesmo julgado por falsidade ideológica. Os casos de Roberto Farina e João W. Nery expõem as relações de poder, os conflitos no campo da medicina, a forma como saberes médicos e jurídicos se complementam no governo da vida e as consequências profundas para médicos e pacientes que desafiam instâncias de regulação corporativas com a influência e a autoridade do CFM.

A história de Farina deve ser pensada em paralelo com o caso de Penélope e Lucas para explicitar o contexto delicado em termos sociais e jurídicos em que a mãe busca uma forma alternativa de tratamento para seu filho. Os recursos de capital social e econômico de Penélope possibilitaram que encontrasse em sua rede de relações uma brecha a partir das próprias disputas que constituem o “campo social da saúde trans” (Vieira do Rego, 2020). Porém, a opção da mãe por um tratamento experimental para o filho implica adentrar uma dinâmica de relações de poder onde se articulam as hierarquias entre os próprios médicos, entre médicos e pacientes e entre famílias e crianças.

As decisões de Penélope não podem ser entendidas de forma simplista. Há uma longa trajetória de conflitos na relação com o filho e de dilemas morais que movem transformações pessoais para Penélope na forma como passa a entender a profundidade e a legitimidade da experiência de Lucas. Nesse processo, a força de mobilização de valores como família e maternidade em suas articulações possíveis nesse contexto social constrói uma ética da vida em que a necessidade de fazer com que Lucas fique *vivo* para ter uma chance de futuro leva-os por caminhos alternativos, frágeis e incertos. Porém, caminhos em que a vida para Lucas é possível e vivível.

Concluindo

Iniciei esta análise observando como o debate sobre “crianças trans” mobiliza disputas entre agentes em posições sociais distintas e com interesses diversos na sociedade. Crianças são centrais para práticas sociais e culturais que articulam as esferas da intimidade doméstica à vida pública em torno de questões fundamentais na vida social: concepções de pessoa, moralidades, sexualidade, amor, poder e autoridade, entre muitas outras (Scheper-Hughes; Sargent, 1998). Assim, em torno do significado da vida de crianças e do valor de uma determinada noção de infância travam-se também batalhas políticas e ideológicas para sustentar ou desafiar os limites das normas de gênero.

Formas de controle e tutela que se constituíram historicamente nas esferas da família e de outras instituições do Estado estão presentes nas experiências de infância e, ainda que essas não sejam as únicas relações na vida social de crianças com identificações de gênero que desafiam os modelos tradicionais, compõem estruturas sociais que configuram práticas importantes sobre elas e para elas. As relações de tutela da vida de crianças articulam-se às que regulam os processos de transição de gênero, enrijecendo as dimensões de controle sobre todos os envolvidos.

Ao longo deste artigo, procurei descrever alguns aspectos das relações entre médicos, famílias e crianças que “transicionam” o gênero de nascimento a partir da história de Penélope e Lucas, com o objetivo de apontar para as urgências, os dilemas morais e os valores que estão em jogo nas experiências de famílias que tomam decisões tão complexas como as de Penélope. Descrevi como

as relações entre famílias, médicos e psicólogos são fortemente marcadas por desigualdades de poder, mas acredito ter demonstrado que é extremamente equivocado entender essas relações apenas enquanto formas coercitivas de “normalização”, supondo que haja necessariamente uma adesão passiva das famílias ao discurso médico ou que as crianças não tenham nenhuma ação no curso desses eventos.

Médicos e famílias tecem um mundo de diagnósticos, laudos, receitas médicas, exames e conversas em “mediquês” que tanto controla quanto torna possível que crianças como Lucas possam “transicionar” do gênero designado no nascimento. Ainda que as crianças estejam submetidas a decisões das quais não tomam parte diretamente, é importante não ignorar o fato de que elas se expressam de todas as formas possíveis, com seus corpos, com seu comportamento e com emoções como alegria, raiva ou tristeza. Mobilizam as respostas de seus pais dentro da sua margem de ação, a partir das possibilidades dadas pela cultura e pelas relações sociais no curso de processos históricos que atuam e transformam valores de gênero, família e infância.

Todas essas mudanças profundas vividas por essas famílias podem ter efeitos inimaginados e imprevisos sobre identidades, visões de mundo e trajetórias de vida. Penélope, por exemplo, refletiu em nossas conversas sobre as importantes transformações trazidas pela transição de gênero de Lucas ao seu entendimento sobre gênero e sexualidade. Passou a repensar a relação com o seu próprio corpo, seus desejos e inclusive suas possibilidades de relacionamentos afetivos e sexuais. Também se envolveu profissionalmente com o campo das identidades trans, engajou-se em grupos de ajuda mútua para famílias de filhos trans e começou a participar de movimentos sociais de familiares de pessoas LGBT.

Esses agenciamentos não excluem aqueles relacionados a agentes, instituições e mecanismos de tutela médica e jurídica ou os processos lentos e dolorosos de lidar com emoções de luto, perda e saudade relacionadas à transição de gênero; são, pelo contrário, constituídos e impulsionados por eles. Adriana Vianna e Juliana Farias (2011) demonstraram entrelaçamentos similares ao refletir sobre os usos de valores de gênero, família e maternidade por mães que reivindicam justiça para filhos mortos pela polícia. Processos semelhantes foram observados em pesquisas sobre famílias de filhos LGBT que se organizam em associações e grupos de ajuda mútua (Oliveira, 2013) ou como movimento político de luta por direitos (Costa Novo, 2017; Novais, 2018). Há, portanto, uma

dimensão transformadora que esse contexto de afetos delicados e potentes movimenta: a qualidade micropolítica de valores, emoções e moralidades de família de atuar tanto nas relações íntimas e nas subjetividades quanto nos agenciamentos diversos, incluindo aqueles para a organização social e o ativismo político.

Referências

ALEXANDRE, J. R. *Emoções, documentos e subjetivação na construção da transexualidade em João Pessoa/PB*. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

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

BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Natal: EDUFRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 145, n. 159, p. 43, 19 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 150, n. 226, p. 25-30, 21 nov. 2013.

COHEN-KETTENIS, P. *et al.* The treatment of adolescent transsexuals: changing insights. *The Journal of Sexual Medicine*, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 1892-1897, 2008.

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

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COLEMAN, E. *et al.* *Normas de atenção à saúde das pessoas trans e com variabilidade de gênero*. [S. l.]: World Professional Association for Transgender Health, 2012. Disponível em: https://www.wpath.org/media/cms/Documents/SOC%20v7/SOC%20V7_Portuguese.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

CONNELL, R. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução nº 2.265, de 20 de setembro de 2019. Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 158, n. 6, p. 96-97, 9 jan. 2020.

COSTA NOVO, A. L. “Mães pela Diversidade”: as políticas da parentalidade em um grupo ativista de mães e pais de pessoas LGBT. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: UFSC, 2017.

DUARTE, L. F. D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. *Famílias em processos contemporâneos*: inovações culturais na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Loyola, 1995. p. 27-43.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, L. M. *A máquina da cidadania*: uma etnografia sobre a requalificação civil de pessoas transexuais. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GEERTZ, C. From the native’s point of view. On the nature of anthropological understanding. In: GEERTZ, C. *Local knowledge*: further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books, 1983. p. 55-72.

GILL-PETERSON, J. *Histories of the transgender child*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018.

HEMBREE, W. *et al.* Endocrine treatment of transsexual persons: an endocrine society clinical practice guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, Washington, v. 94, n. 9, p. 3132–3154, Sept. 2009.

LIMA, A. C. S. Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. In: LIMA, A. C. S. (org.). *Gestar e gerir*: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 11-22.

LUTZ, C. *Unnatural emotions*: everyday sentiments on a Micronesian atoll & their challenge to western theory. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

MACHADO, L. Z. Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. *Interface*, Botucatu, v. 4, n. 8, p. 11-26, 2001.

MEAD, M. *Growing up in New Guinea*: a study of adolescence and sex in primitive societies. Middlesex: Penguin Books, 1963.

MEAD, M. *Sex and temperament in three primitive societies*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

MEADOW, T. *Trans kids: being gendered in the twenty-first century*. Oakland: University of California Press, 2018.

MEYEROWITZ, J. *How sex changed: a history of transsexuality in the United States*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

MONTGOMERY, H. Children within anthropology: lessons from the past. *Childhood in the Past*, Barnsley, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2009.

NAKAMURA, E.; SANTOS, J. Q. Depressão infantil: abordagem antropológica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 41, n. 9, p. 53-60, 2007.

NOVAIS, K. C. *Gestos de amor, gestações de lutas: uma etnografia desenhada sobre o movimento mães pela diversidade*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, L. de. *Os sentidos da aceitação: família e orientação sexual no Brasil contemporâneo*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PIRES, F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-151, 2008.

PONTES, J. C. de; SILVA, C. G. da; NAKAMURA, E. “Crianças” e “adolescentes” trans. A construção de categorias entre profissionais de saúde. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 112-132, ago. 2020.

RIBEIRO DE OLIVEIRA, L. M. Maria/Pedro: um estudo sobre vivências, identificações e variações de gênero no período da infância. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, v. 17, n. 49, p. 81-96, abr. 2018.

SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT, C. Introduction. In: SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT, C. (ed.). *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkeley: University of California Press, 1998. p. 1-34.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VELHO, G. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIANNA, A. R. B. *Limites da menoridade: tutela, família e autoridade em julgamento*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VIANNA, A.; FARIAS, J. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 79-116, 2011.

VIEIRA DO REGO, F. C. *A segurança biológica na transição de gênero: uma etnografia das políticas da vida no campo social da saúde trans*. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Recebido: 29/01/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 1/29/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

“Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo

“Viene, está acá y tá”. An approach to children experiences on migration in a school in Montevideo

Leandro Piñeyro^I

<https://orcid.org/0000-0003-3247-8124>
ufaeliaio@gmail.com

Pilar Uriarte Bálsamo^{II}

<https://orcid.org/0000-0002-7406-5793>
pilar.uriarte@gmail.com

^I Universidad de la República – Montevideo, Uruguay
Maestrando en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata

^{II} Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

Resumen

En la última década, Uruguay ha comenzado a recibir población migrante proveniente de diversos países latinoamericanos. Este fenómeno atraviesa gran parte de los debates en torno a políticas educativas y planificación a nivel nacional. El artículo parte de la experiencia de trabajo en una escuela pública primaria en Montevideo – Uruguay. Esta escuela tiene un alto porcentaje de población migrante y representa una de las experiencias que ha obtenido buenos resultados en el área. Proponemos dirigir la mirada hacia los niños y niñas de la escuela Portugal para desnaturalizar algunas categorizaciones de orden abstracto que suelen aparecer frente al “inmigrante”. La experiencia de investigación muestra que las interacciones cotidianas de niños y niñas de orígenes diversos pueden establecer fronteras bajo otros criterios y dualidades que las de nacional/extranjero. A partir de un abordaje etnográfico se busca visibilizar estos sentidos construidos en torno a las migraciones.

Palabras clave: migración; infancia; etnografía con niños/as; Uruguay.

Abstract

Over the last decade, Uruguay has begun to receive migrant population from diverse Latin-american origins. Such phenomenon rages through a number of debates on educational policies and planification on a national scale. This paper is the result of field work experience in a primary public school in Montevideo – Uruguay. The school has a high percentage of migrant population and represents one of the prime experiences on the subject. The aim of this paper is to address our look towards children in Portugal School to denaturalize some abstract categorizations that usually appear to remark “the immigrant”. Field experience show, beyond institutional dynamics, how diverse-origin-children daily interactions are able to build borders and dualities outside the national/foreigner opposition. The ethnographic approach seeks to visualize constructed meanings on migrations.

Keywords: migration; childhood; ethnography with children; Uruguay.

Introducción

—¿Hoy come con nosotros? —Andrea¹ me sorprende con la pregunta, mostrándome el botellón con jabón líquido. Muchos de sus compañeros ya estaban camino al baño, sujetando entre sus manos el líquido espeso.

—Sí, hoy como con ustedes —le contesto estirando mis manos para recibir una porción de jabón. Luego de agradecerle me dirijo hacia el baño que queda cruzando el pasillo. Ahí me encuentro a un grupo de varones, en torno a la gran pileta en la que desagotan tres canillas.

—Para mi el desayuno ideal es *morir soñando* con *arepas*. Pah ¡que rico! —exclama Ricardo.

Me resulta difícil pensar que esta escena se pudiera dar en una escuela pública de Montevideo 10 años atrás. Yo probé por primera vez arepas ya siendo mayor de edad. No es una comida que estuviera muy presente en la cultura gastronómica de Montevideo. Y me enteré recién el año pasado que morir soñando es una bebida proveniente de República Dominicana a base de naranjas y leche. Pero ninguno de los niños de la escuela Portugal pidió explicación alguna. Todos los que estaban ahí entendían lo que les estaba diciendo Ricardo, ellos sabían de qué estaba hablando. (Registro de campo, escuela Portugal, abril de 2019).

Desde hace algunos años, varias escuelas montevidéanas tienen, entre quienes corren por sus patios, estudiantes de diversos países. La migración de estos últimos años trajo consigo muchos niños y niñas de otras partes del mundo, que llegaron al Uruguay con sus familias, o que viajaron acompañados de algún pariente o amigo, una vez que el núcleo familiar de referencia estaba establecido en destino. En otros casos, han nacido en Uruguay y no han atravesado fronteras; o solo lo han hecho para visitar abuelos, tíos y primos en el lugar de origen de sus padres. Son parte de familias en situación de movilidad y en función del origen de sus padres, acentos o colores de piel, son pensados como extranjeros/migrantes. Todos ellos forman parte de la cotidianidad de las escuelas públicas de Montevideo, especialmente en los barrios situados en las zonas céntricas, donde reside la mayor concentración de población migrante (Fossatti; Uriarte, 2018).

1 Los nombres de los niños y niñas que aparecen en este artículo han sido cambiado con la finalidad de que no puedan ser identificados.

Este artículo surge de la experiencia de trabajo de más de tres años en una de esas escuelas: la escuela Portugal en el barrio Ciudad Vieja. Allí, se han venido desarrollando actividades con el colectivo docente y con los niños y niñas de grupos de cuarto y sexto grado. El trabajo se organizó en torno a un taller que buscaba la construcción de un espacio de diálogo y experimentación a partir de las herramientas de trabajo de las ciencias sociales y específicamente de la antropología. Esa propuesta incorporaba la movilidad como un elemento más en las temáticas trabajadas entre otras tantas; buscando comprender cómo aparece en el trabajo sobre diferencias e identidades y si se constituye en un tema relevante. Ese fue el marco para realizar una aproximación etnográfica a las formas en que las migraciones, los desplazamientos culturales y sociales que traen consigo y las formas de pertenencia al grupo escolar y a los colectivos nacionales son vividos.

En los estudios migratorios, gran parte de lo que niños y niñas sienten, piensan y dicen permanece silenciado bajo la lógica y gramática adulta de narrar esos episodios. Es por esto, que a partir de la conversación sobre identidades y diferencias, se buscó comprender el lugar y la forma en que la idea de “migración internacional” ocupa en las interacciones cotidianas entre niños, niñas, maestras y demás integrantes de la comunidad educativa, abriendo espacios para formas alternativas de pensar la identidad a partir de la pertenencia nacional. A lo largo de este artículo, proponemos que el espacio protagónico que ocupa la migración internacional a la hora de construir identidades adultas, puede ser relativizado en las interacciones construidas en determinados contextos escolares. Buscamos dar cabida a algunos de los sentidos que dan a sus vivencias en torno a partidas, llegadas, permanencias y movilidades, en diálogo con los adultos en la escuela y las familias. Fundamentalmente, nos concentramos en las formas de pertenencia y las lógicas grupales mediante las que se integra al colectivo a quienes llegan desde otros países, a partir de un abordaje específico de estas situaciones. Como veremos, en esta escuela, esas dinámicas de grupo y las responsabilidades que conllevan se apoyan en significantes de diferencias (Hall, 2019) bien distintos a los observados en las interacciones entre adultos en nuestro país. Las nacionalidades toman pues otro sentido. Ese criterio no significa hacer que las diferencias desaparezcan. El país de origen o las distancias culturales expresadas, por ejemplo, en comidas no son omitidas u ocultadas con el objetivo de evitar los estereotipos.

Al contrario, son incorporadas y abordadas dentro de la propuesta del centro educativo, habilitando su expresión y su resignificación en lógicas muy diferentes a las habituales de desvalorización y desigualdad.

Una escuela en el puerto

En todo el centro, ciudad vieja y aduana las escuelas primarias públicas tienen un número alto de extranjeros en su matrícula. Me acerco a la escuela luego de llamar a distintas escuelas de la zona, preguntando si estaban interesadas en llevar adelante este proyecto (que no tiene financiación alguna, ni costo para las escuelas). Hasta el momento, ninguna se había mostrado interesada. En esta escuela converso directamente con la directora, quien me convoca a una reunión con la maestra de sexto año, para explicar más a fondo la idea. A partir de ahí comienza mi trabajo. La llegada a la escuela es “horizontal”, sin recurrir a las jerarquías institucionales en búsqueda de un permiso. La actividad está habilitada por la voluntad de la directora y lo que ella y el equipo proponen como proyecto para el centro educativo. (Registro de campo, febrero de 2017).

Pensar migración y escuela en el contexto uruguayo implica pensar dos dimensiones estructurantes de los procesos identitarios nacionales que pueden ser analizadas de forma autónoma en relación a las formas en que se piensa al Uruguay como estado-nación. Sin embargo, también es necesario pensar en la vinculación con la escuela pública, que ha recibido y ejecutado el mandato de “transformar” en uruguayos a la descendencia del heterogéneo grupo de migrantes que conformaron la base poblacional del país. Esa transformación, en términos lingüísticos, culturales y educativos ha sido abordada al analizar los procesos migratorios de fines del S XIX y comienzos del S XX.

En Uruguay hemos crecido escuchando que “descendemos de los barcos”, en alusión a la población migrante que conformó la base del crecimiento demográfico del país (Arocena, 2009). Son muchos los adultos que saben y comentan orgullosos de qué lugar del mundo han llegado sus antepasados, generalmente de algún recóndito lugar de Europa. Pero la relación del Uruguay con la migración no se reduce únicamente a ese ámbito. Cuando el país no recibió migrantes, los repartió por el mundo, en un período de casi cincuenta años

–1963 a 2009– que ha dejado huellas en la producción artística y científica, y casi un 14% de la población residiendo fuera del país. Si bien la tendencia a la salida de nacionales es sostenida y continúa hasta la actualidad, existen picos donde se acentúa. Tal fue el caso del exilio durante el primer período de la dictadura, y en los años 1982 y 2002, en función de importantes crisis económicas (Pellegrino; Vigorito, 2007).

En 2009 cambia el signo del flujo migratorio. Luego de casi 50 años con saldo migratorio de signo negativo, el balance comienza a revertirse, en un primer momento en función del retorno de emigrantes uruguayos; más tarde a partir del ingreso de población migrante (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Los países de orígenes de esta población, han variado con respecto a la migración histórica de los siglos anteriores en Uruguay, modificado a tal punto que en 2019 el 72,6 % de los migrantes que llegaron al país provenían de países latinoamericanos no limítrofes (Prieto; Montiel, 2020). Llevamos una década de saldo migratorio positivo, pero es a partir de los últimos cinco años que el sistema educativo comienza a ser socialmente interpelado por esta realidad convirtiéndose en un tema de la agenda pública. En lo que concierne a la infancia, en 2019 cerca del 2% del total de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años que vivían en Uruguay habían nacido en otro país. En cuanto a los orígenes, los países latinoamericanos no limítrofes aportaron el 66,4 % de los niños, niñas y adolescentes que llegaron en 2019 (Prieto; Montiel, 2020). En 2018 el 1,7 % de los niños y niñas inscriptos en el sector de primaria del sistema enseñanza público habían nacidos en el extranjero (Administración Nacional de Educación Pública, 2018).

A pesar de ser frecuentemente aludida cada vez que se habla sobre migraciones contemporáneas, la familiaridad histórica con el tema no implica necesariamente una ventaja en los procesos de integración de la población migrante o una mayor aceptación por la sociedad de acogida. Cada proceso migratorio tiene sus particularidades y las lecturas retrospectivas sobre procesos previos tienden a idealizar sus protagonistas. Las comparaciones entre esas idealizaciones y las interpretaciones de los procesos actuales –siempre con múltiples lecturas posibles– son complejas y tienden a dejar “mal parados” a los migrantes contemporáneos. Más aún si a las distancias históricas sumamos las valoraciones proyectadas sobre los orígenes nacionales y las jerarquías racializadas entre “aquellos” inmigrantes europeos y “estos” inmigrantes latinoamericanos (Uriarte; Ramil, 2017).

Si bien en la actualidad es difícil identificar una política educativa hacia la población migrante en edad escolar, sí es posible observar un registro discursivo que rescata el papel del sistema y de las instituciones escolares, fundamentalmente primaria, en los procesos de integración social a nivel general (Uriarte; Montealegre, 2018). En ese contexto, la escuela Portugal tiene un rol protagónico, dado que es una de las experiencias considerada modelo por las autoridades del sistema educativo, ampliamente difundida por canales oficiales (Administración Nacional de Educación Pública, 2018). A pesar de ello, se trata de una experiencia aislada, sin recursos específicos o canales formales para difundir o replicar en otros centros.

La escuela Portugal fue y continúa siendo la escuela del puerto. Recibió y recibe alumnos de diferentes orígenes, transformándolos en “ciudadanos”. La prensa no deja escapar esta experiencia y demuestra su interés en documentarla a través de la de diferentes medios (Administración Nacional de Educación Pública, 2018; Gandioli, 2018), construyendo en conjunto con la propuesta escolar una continuidad entre diferentes períodos y dinámicas migratorias.

Los libros de matrícula [escolar] [...] más viejos son de 1901. [...] Estaban tan bien guardados que se habían olvidado. Las maestras que se toparon con ellos supieron encontrarles destino. “El año pasado hicimos una investigación en esos libros con los gurises de quinto año” [...] “Los chiquilines leían –por ejemplo– ‘Señorita Margarita Novack, 26 años, natural del Imperio austrohúngaro, analfabeta, costurera’. Discutir con ellos las diferencias y las coincidencias con la población escolar que nos muestran los registros actuales fue una gran clase de historia” [...] Algunas cosas no han cambiado mucho en esta escuela. Desde su esquina, hacia el sur, el oeste y el norte lo que se ve es el mar. (Neves, 2018).

En la actualidad, la escuela tiene más del 15 % de niños y niñas que provienen de otros países de origen (Colombia, República Dominicana, Cuba, Venezuela, Angola, España, Perú, Estados Unidos, Trinidad y Tobago, Italia), pero también muchos que vienen desde otros barrios de Montevideo, incluso de departamentos limítrofes, en algunos casos a 20 o 25 kilómetros de distancia. Se trata de una escuela de “tiempo completo”, uno de los tres modelos de centros de educación primaria, que funciona en jornadas de 7 horas y media diarias y provee desayuno, almuerzo y merienda a quienes concurren.

En Montevideo, las escuelas tradicionalmente funcionan 4 horas (mañana o tarde); la modalidad de tiempo completo es relativamente nueva. En 2016, en Montevideo había 248 escuelas, 52 eran de tiempo completo (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2016). Este tipo de centros es fuertemente valorado por muchos núcleos familiares, pues brinda autonomía para volcarse al mercado laboral. En general, son escuelas con alta demanda y listas de espera para el ingreso. Son también las escuelas de preferencia para las familias migrantes, que cuentan con muy poco sostén de redes familiares para las tareas de cuidado, debido a la distancia y a la necesidad de trabajar de todos los integrantes del núcleo doméstico (Uriarte; Urruzola, 2018).

En particular en esta escuela, el proyecto pedagógico trabaja en torno a la inclusión de la migración como parte de la realidad del centro educativo, incorporando diversas dimensiones a partir de las dinámicas de participación de niños, niñas y familias, con asambleas periódicas. El manejo de los tiempos y las emociones que se ponen en juego en los aprendizajes también son contemplados en las estrategias de trabajo. En este marco, la inmigración constituye una seña de identidad del centro, operada por la dirección institucional como un elemento diferenciador en términos de alumnado, localización y propuesta. El abordaje de estas cuestiones se relaciona con otras propuestas de trabajo que también dan a la escuela una impronta diferencial; el encuentro grupal, la deliberación colectiva en la toma de decisiones y la participación desde lugares legitimados de saber. A modo de ejemplo, los lunes de mañana toda la escuela se saluda en el hall y se proponen actividades colectivas. En esos encuentros se han dado cita varios cuentos latinoamericanos. Si bien los orígenes de esos cuentos no necesariamente provienen de los países de origen de los niños y niñas de la escuela, intentan aproximarse. En los encuentros siempre está presente la búsqueda por rescatar un saber que a los uruguayos se nos hace distante.

Luego que los cuatro niños volvieron a sentarse en sus lugares, próximo a sus compañeros, Natalia anunció que hoy iba a leer un cuento guatemalteco. A su espalda hay una pizarra blanca donde se puede leer: *Nahuatl*; *Quiché*, *Atlácatl* (nombre de un cacique Nahuatl), palabras que presentó como las *palabras raras* que aparecieron en el cuento de la semana pasada. Luego de preguntar si alguien sabía qué significaban, insistió que pregunten en sus casas, “seguramente alguien nos puede ayudar”. (Registro de campo, escuela Portugal, marzo de 2017).

También en 2017 se organizó una olimpiada de ciencias sociales donde cada clase debía presentar al resto, un país. Los niños y niñas migrantes ocupaban un rol de saber, contando a sus compañeros sobre sus países de origen, pero ese conocimiento no estaba encapsulado en la narrativa de sus experiencias, sino que se articulaba con una propuesta educativa, y se capitalizaba para el conjunto del grupo. Ese mismo año también se trabajó en un proyecto en torno a la migración desde ámbitos muy variados pasando por lo histórico, la construcción de identidad, los legados, la actualidad, en la literatura, en la danza, etc. De esta forma se propone la idea de que a lo largo de la historia han habido migraciones en diferentes épocas, y la que están viviendo los niños y niñas de la escuela, una más en esa historia.

Este es un elemento central que merece destacarse en el trabajo de la escuela, en la medida que el abordaje de la migración, la distancia geográfica y las diferencias culturales buscan escapar a propuestas folclorizantes que cristalicen lugares de participación a partir de la exotización del otro, manteniendo vigente la impronta asimilacionista de la política estatal e intocada la estructura de poder que jerarquiza los “aportes culturales” de cada colectivo y las estructuras simbólicas de desigualdad y exclusión (Domenech, 2005).

Infancias, desplazamientos y lugares de enunciación

Daniela, una de las maestras, se acerca con una sonrisa en la cara. Saluda a quienes estamos mirando el recreo, con frío. Al rato, explica la sonrisa; “Fa! Johana estuvo toda la mañana explicándonos cómo es el transporte público en Trinidad y Tobago. ¡Divina! Es bien distinto a lo que estamos acostumbrados acá”. (Registro de campo, escuela Portugal, julio de 2019).

Con mucha frecuencia, la migración es conceptualizada como un fenómeno individual, adulto y masculino. Sin embargo, los flujos migratorios que en la actualidad recibe Uruguay presentan características muy diferentes a la imagen tradicional del migrante, con un porcentaje de mujeres levemente superior al de varones (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Entre estas personas encontramos quienes migran solas, quienes lo hacen como el primer movimiento de una red más amplia y quienes se desplazan junto a sus familias. En general, se

trata de trayectos migratorios contruidos en el seno de un proyecto familiar y con grados relativos de autonomía que son alcanzables en función del desplazamiento geográfico y social que la movilidad genera (Uriarte; Urruzola, 2018).

Si bien no todos quienes llegan a Montevideo vienen con sus hijos e hijas, o les traen posteriormente, muchos sí. A diferencia de algunos casos de adolescentes que llegan al país mediante procesos de reunificación familiar, en su gran mayoría los niños y niñas no toman la decisión de migrar, acompañando a los adultos.

Fernanda colombiana de 12 años, que tuvo que salir de manera forzada junto a su núcleo familiar de una zona rural de Colombia hacia Chile por un tema de violencia. Se quedó en Chile 5 años, y hace dos años que está acá en Uruguay. Su padre tiene planeado que la familia pueda irse hacia Canadá o Noruega en un futuro próximo. (Registro de campo, escuela Portugal, noviembre de 2017).

Pero, aún sin decidirlo son parte del proceso, sienten y reflexionan, lo viven cotidianamente, haciendo sus propias evaluaciones sobre el proceso, sus dificultades y potenciales beneficios.

Pablo vino de Perú hace tres años a juntarse con su abuela que está en Uruguay hace cuatro. Vinieron por motivos económicos y de educación: “Sí porque allá se paga [la educación], al menos yo la pagaba. Y allá se gana poco por trabajar”. En cuanto al viaje y su entrada al Uruguay nos cuenta “Yo no pagué, yo me crucé por un ladito. ... En ómnibus, todo re apretados, todo mal... cinco días de viajes... Ya tenemos todo los papeles”. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

Hacer foco en sus vivencias es importante para captar más cabalmente el fenómeno migratorio. Descifrar algunos de los sentidos que producen sobre este hecho social aporta una mirada más para problematizar y complejizar lo que hasta ahora sabemos sobre migraciones.

Para intentar comprender las formas en que niños y niñas vivencian los procesos migratorios, una de las cuestiones a ser discutida es la propia categoría de infancia en la que cultural y administrativamente están comprendidos. Se trata de una categoría extremadamente naturalizada y cargada de

significados positivos, a la vez que problemáticos. Son pensados como sujetos potencialmente activos en una transformación a futuro, al mismo tiempo que son eximidos de agencia en los conflictos sociales actuales. Se presentan como “la esperanza” o el “futuro”; un papel en blanco en el cual podríamos bosquejar la sociedad que soñamos, pero pocas veces visualizados en su presente. Por esta razón, proponemos comprender a la infancia como una disputa de sentidos, o dicho de otra manera, como un hecho político (Colangelo, 2014).

Por otra parte, niños, niñas y adolescentes son pensados como población específica que precisa protección por estar atravesando su proceso de desarrollo hacia la adultez. La infancia determinaría vulnerabilidades específicas que requieren instrumentos de protección internacional específicos (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, 2019). En algunos de estos instrumentos se propone la categoría “infancia migrante”, que cobra relevancia a partir del ingreso en la agenda global de la temática migratoria. Es el caso de los protocolos para menores migrantes no acompañados, que engloban situaciones de desplazamiento extremadamente diversos, con grados de autonomía también diversos dentro de un corte cronológico estandarizado: los dieciocho años.

Por distante que parezca un grupo de adolescentes que intenta ingresar a Europa, con respecto al trabajo cotidiano en una escuela con niños y niñas escolares, se trata de realidades conectadas por protocolos de abordaje. Los textos de dichos instrumentos articulan conceptos de infancia y minoridad que, más tarde, serán entramados en sentidos locales más amplios, no libres de resignificación y confusiones, y con efectos concretos de realidad, a veces muy distantes de los proyectados. Gran parte de las confusiones, desencuentros y resignificaciones parten de un hecho ya constatado, pero poco considerado. La infancia no puede ser pensada como una etapa “natural” en el ciclo de vida del ser humano, un estadio por el cual todos transitamos de la misma forma.

El trabajo ya clásico de Ariès (1978) muestra como la niñez es, en sí misma, una representación históricamente determinada; esta idea ha sido retomada, en clave antropológica, para pensar la infancia como espacio de producción de conocimiento en diálogo con niños y niñas (Milstein, 2008; Moscoso, 2014; Szulc *et al.*, 2009). Las representaciones de infancia son diferentes en cada contexto histórico, geográfico y social. La relación con los adultos y con otros niños y niñas cambia; no es la misma en Perú que en Venezuela, o en Angola

con respecto a Colombia, Uruguay o República Dominicana. Es necesario hacer aparecer la diversidad de sentidos que puede llegar a tener el ser niño o niña en función del contexto y las circunstancias (Szulc *et al.*, 2009). Además, la representación de infancia se estructura en torno a definiciones más amplias de persona; conlleva los atributos de ser humano que se pretenden en la sociedad que los promueve (Colangelo, 2014; Spindler, 1993). Los niños y niñas tienen un rol activo en estas construcciones, para comprender la forma en que esa agencia se pone en acción, planteamos la opción de escuchar las formas en que narran sus experiencias, considerándolos también como agentes de los procesos sociales de los que son partícipes (Colangelo, 2014; Milstein, 2008; Moscoso, 2009; Szulc *et al.*, 2009).

La validación de los distintos sujetos productores de conocimiento sigue estando habitada por tensiones e invisibilizaciones. Escuchar la voz de niños y niñas es una dura batalla, pues en la concepción hegemónica de niñez de la sociedad occidental, se ubican en una posición subordinada al mundo adulto, a tal punto de negarles un rol activo en los hechos sociales (Milstein, 2008), o invisibilizarlos (Moscoso, 2009). La producción antropológica es un reflejo de ello, ya que la aparición de la infancia, previa a la década del 90, era abordada colateralmente (Szulc *et al.*, 2009).

El espacio del taller sobre antropología, al invertir el proceso de trabajo etnográfico, transmitiendo las herramientas de investigación a sus participantes y transformando su lugar de sujetos pasivos de investigación en enunciadores de sus propios discursos, buscó modificar ese espacio tradicionalmente establecido. La posibilidad de su realización se enmarca en un proyecto pedagógico que incorpora la idea de los niños y niñas como sujetos de derecho en todos los espacios educativos y de convivencia.

Un taller como encuadre metodológico

Con el “mundo adulto” se trabajó en algunas salas docentes, cuando se reúne, por lo general semanalmente, el equipo técnico de la escuela a coordinar. También en ocasión de algunas sesiones del nodo educativo, donde se reúnen instituciones educativas de la zona. Pero la mirada estuvo más atenta al mundo de los niños y niñas. Una de las preocupaciones a la hora de comenzar fue: ¿cómo

neutralizar, al menos en parte, el dispositivo escolar y su forma de relacionarse entre niños/as-adultos/as? (Registro de campo, escuela Portugal, julio de 2017).

El puntapié inicial para realizar el trabajo de campo fue una propuesta de talleres sobre antropología. Ésta, además de formar parte de las propuestas educativas del centro, puede ser considerada como un dispositivo metodológico para la presente investigación.

Los talleres se llevaron adelante durante tres años consecutivos con sexto grado y posteriormente también con cuarto grado. Se estructuran en encuentros semanales que buscan generar un espacio común y abierto para compartir ideas y opiniones, con la preocupación de ofrecer un espacio de comunicación diferente al de la enseñanza tradicional, unidireccional. Se busca generar comodidad para que se expresen, resaltando que cada opinión y cada pensamiento es importante para entender los hechos que se propone analizar. Esto es fundamental para enmarcar la escucha y el vínculo construido con los niños y niñas, la intención es construir un espacio en el cual la asimetría de la relación con los adultos pueda alivianarse, poniendo en valor su perspectiva. Partimos del presupuesto de que la relación entre niños y adultos está fuertemente enmarcada en la moralidad, que se encuentra reforzada en la institución escolar. A través del relativismo se abre un espacio que permite correrse, al menos parcialmente, de esa moralidad permitiendo que otros sentires y sentidos puedan ser expresados.

El proceso del taller comienza con un módulo introductorio, donde se trabaja en torno a la propuesta metodológica de la antropología. Se aborda el concepto de relativismo buscando situar cada postura o reflexión como una más de las posibles. Se introduce una aproximación al concepto de etnocentrismo proponiendo que cada cual percibe el mundo desde lo que conoce y problematizando la idea de filtros culturales (Díaz de Rada, 2010). Luego se introduce el extrañamiento, buscando que niños y niñas puedan tomar distancia de las pautas que utilizamos para ordenar y percibir el mundo. Este enfoque permite entender que dentro del taller cada opinión es una más de las posibles. La propuesta,

[...] implica una apertura, una exposición voluntaria al desafío y a la perplejidad que el mundo de los otros le impone a nuestras certezas: es el límite impuesto

por los otros, por lo ajeno a nuestros valores y a las categorías que organizan nuestra realidad, causándonos perplejidad y mostrando su falibilidad, su carácter contingente y, por lo tanto, arbitrario. (Segato, 2004, p. 17).

Este módulo se desarrolla en 5, 6 o 7 encuentros, dependiendo de los procesos en los distintos grupos y se trabaja a partir de experiencias y materiales audiovisuales, que son tomados como referencia para el resto del año, durante el cual se discuten diversas temáticas y se explicitan las distintas opiniones o formas de pensar sobre las problemáticas, hechos o noticias planteadas. Las cuestiones abordadas posteriormente no necesariamente refieren a migración, pero este tema se hace presente con frecuencia.

¿Quién se anima a realizar una descripción general de un suceso y luego contarla en una descripción minuciosa? ...

Daniel empieza a plantear una situación inventada.

—España entra en guerra con Francia y una familia tiene que irse. Se vienen para América. Y acá nos los dejan trabajar en lo que ellos saben..., ni mantener sus costumbres.

Natalia levanta la mano y pide para convertirla en minuciosa. Arranca una frase en tercera persona. Se detiene.

—¿Puedo ponerle nombre a los personajes? —asiento con la cabeza. (Registro de campo, escuela Portugal, mayo de 2018).

En una oportunidad un grupo de niñas decidió entrevistar a compañeros de distintas clases de la escuela en torno a cómo vivían la migración. Se entrevistaron a niñas y niños que están viviendo un proceso de movilidad, así como también a otros que viven el fenómeno desde el otro lado, recibiendo a quienes migran. Esto derivó en abordar y discutir otros contextos migratorios, incluyendo la polémica decisión del Gobierno de EEUU de separar y encerrar a los niños que cruzan la frontera desde México.

El ejercicio de problematizar los hechos, utilizando la perspectiva de lo cotidiano, permite ver las posibles distintas miradas sobre un tema, aceptando que puedan ser ambiguas o contradictorias, haciendo énfasis en comprender y no explicar los hechos sociales. Al tiempo que se cuestionan los juicios de valor, se desmoronan las explicaciones monocausales de cómo “tienen” que ser las

cosas. Las explicaciones tienden a utilizar una lógica basada en el principio de causa-efecto, que dificulta incluir los sentidos que las personas le dan a los hechos, instancia tan importante para el proyecto antropológico.

Seguramente, la antropología no puede aceptar de manera pasiva esta escisión entre conocer y ser, pues, más que cualquier otra disciplina de las ciencias humanas, tiene los medios y la determinación de mostrar cómo surge el conocimiento del crisol de las vidas compartidas con otros. (Ingold, 2017, p. 149).

Problematizar una situación permite realizar una búsqueda de relaciones posibles “¿con qué puede tener que ver esto?”, y dejar que aparezcan la mayor cantidad de asociaciones, abarcando ámbitos diversos, siendo conscientes que nunca se agotan todas las posibilidades. Esta actitud permite que las ideas que vayan surgiendo marquen relaciones que previamente pasaban inadvertidas; que otros nos digan cosas que no se nos habían ocurrido, entender nuestras certezas como temporales. De alguna manera se intentó transmitir a los niños y niñas de los distintos grupos, la convicción de que la mirada de cada uno genera la posibilidad de pensar las situaciones de una manera distinta en otro. En la línea propuesta por Tim Ingold (2017, p.150), se concibe a “la antropología como una práctica de educación”. Para que esta posibilidad de transformación se concrete hay que tener una apertura a escuchar, a sentir como posible, como pensable, a permitir que interactúe con lo que *a priori* cada uno está pensando; que complique; que cuestione; que conduzca a cierto extrañamiento de nuestras percepciones; que interpele y transforme. Es una actitud ética, que permite “extrañarnos de nuestro propio mundo, cualquiera que este sea, y revisar la moral que nos orienta y la ley que nos limita” (Segato, 2004, p. 19).

Esa propuesta fue el marco para realizar un trabajo etnográfico más amplio, al compartir la cotidianidad dentro de la escuela, en el comedor, recreo, asambleas escolares, en la clase y fuera de ella, en paseos y campamentos. La etnografía permitió contextualizar a quienes participaron de las experiencias vivenciadas/observadas (Guber, 2001). A través de ella se buscó hilvanar sentidos, hacer aparecer lo no dicho, “con la agudeza que da la mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego” (Rockwell, 2009, p. 14).

Cataratas de curiosidad

¿Cambia algo tener tantos compañeros migrantes? Les pregunté mientras íbamos caminando hacia el comedor.

–Y... nos hace hacernos más preguntas. Una vez –continúa Camila– vinieron unos niños que eran rusos y todos nos acercábamos, los rodeábamos a preguntarles cosas.

–Sí, como que nos despierta ciertas curiosidades –agrega Tamara. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

En el proceso migratorio, el desplazamiento geográfico de un espacio a otro es tan sólo una parte del fenómeno. Se trata de un desplazamiento personal y social que se construye en muchas dimensiones, entre las cuales atravesar fronteras nacionales y límites políticos refiere a definiciones jurídicas. Comprender la experiencia de la migración, independientemente de la etapa del ciclo vital que se atraviesa implica considerar tanto el lugar de origen como el de llegada (Sayad, 2011). Todo proceso migratorio tiene como marco de referencia el lugar de origen con sus memorias y recuerdos, pero también el lugar de llegada, con su pasado y su presente.

Al mismo tiempo, la migración tiene un componente de re-socialización; quien migra debe aprehender las normas existentes en el lugar al que llega (Todorov, 1997). Las relaciones sociales entre quienes se trasladan y quienes reciben son parte de la constitución de los procesos migratorios, los enmarcan, generan condiciones, posibilidades y restricciones. Para los niños y niñas en edad escolar, migrantes o no, la escuela – más allá de la familia – constituye un espacio de socialización por excelencia. Allí, las historias, costumbres, formas de vincularse, se hacen presentes a través de los encuentros cotidianos. En el cruce de experiencias y sentidos se construyen formas de percibir, forjar identidad, formas de relacionarse en y a través de los contextos de movilidad. Esas relaciones se enmarcan en el mandato social asimilacionista que caracteriza a la gestión estatal de las migraciones y que integra y excede a la impronta escolar de integración (Uriarte; Montealegre, 2018).

–¿Qué cosas te cuesta acá en Uruguay? –pregunta Ximena.

–Me cuesta no decir una palabra que aquí es una malapalabrota..., que allá no...,

- que allá es cómo agarrar. Me cuesta decirlo... Un día lo dije en el bus (riéndose).
- Así que hay una mala palabrota que acá es una malapalabrota, pero en tu país es como decir agarrar –aclara Ximena.
- Sí.
- ¿coger? –pregunta Lucía.
- Sí.
- Claro acá es –Ximena exclama bajando el volumen de la voz y mirando para el costado– ... otra cosa.
- Acá agarrar es agarrar. Acá, se dice agarrar el vaso –agarrando, como ejemplo, uno de los vasos con agua que estaban sobre la mesa que las separaba–. En tu país es coger el vaso.
- A veces lo decimos –retoma Carina– ... No se dice muy seguido “agarrar”, se dice “coger”, todo el día.
- Claro ella está acostumbrada a hablar como en su país –explica Lucía.
- Me cuesta tratar de no decir esa palabra. Un día lo dije en el bus y el hombre me miró así –Abriendo bien grande los ojos, tirando el cuerpo para un costado, como alejándose.
- Todas se ríen, luego se hace un breve silencio. Carina rompe ese silencio con sus ganas de contar.
- Cuando yo iba saliendo porque mamá me hizo así –Agarrándose con la mano derecha la túnica a la altura del hombro del mismo brazo. Como simulando la mano de la madre que la sostenía del hombro–. Y yo le dije “no me cojas” –Corriéndose hacia un costado y mirando hacia la posición que estaba segundos antes, imita a la madre–. “Vale no te cojo”, y el hombre –Entonces repite el gesto con el cual había caracterizado la actitud del hombre– ... Y mamá dijo “ay es una malapalabrota. Es una mala palabrota”. (Fragmento de una entrevista realizada en diciembre 2018 por Lucía, Ximena y Belén niñas de sexto a Carina niña de segundo, llegada el año anterior desde Cuba).

Los niños y niñas que se encuentran en la escuela Portugal todos los días son conscientes de que quienes vienen de otro país tienen distintos modos de expresarse, distintas costumbres. Es un tema abordado por la escuela, puesto en palabras y en escena cotidianamente. La presencia de migrantes despierta cierta curiosidad y una cataratas de preguntas a quienes llegan.

“A mi una de las cosas que me molestó un poco –me decía Fernanda, una niña colombiana– fueron las preguntas. Todo el tiempo me hacían preguntas. Parecía que te estaban haciendo una entrevista. ‘¿Cómo es allá? ¿Cómo son tus padres? ¿Te gusta más allá o acá? Cada vez que hacíamos algo, te preguntaban ¿allá también hacen esto?’ Eso me cansó un poco”. El cansancio de Fernanda hace suponer que el flujo de preguntas fue grande. Gabriel, proveniente de Angola y Antonio, que viene de Venezuela, ambos estaban a su lado y estuvieron de acuerdo con la apreciación de Fernanda: muchas preguntas. (Registro de campo, escuela Portugal, octubre de 2017).

Las preguntas muestran que la migración es, efectivamente, un tema abordado que moviliza curiosidades e interrogantes de aquellos que reciben, en este caso, niños y niñas que se transforman en compañeros de clase o escuela. Es también un tema que despierta la necesidad de comparar experiencias, cotejar sistemas familiares y esquemas sociales pre-establecidos, propios, que también comienzan a cuestionar.

Como fue mencionado antes, la inmigración es un tema familiar para los uruguayos y la curiosidad en torno a las experiencias migratorias es generalmente comprendida por la opinión pública como una señal positiva, de interés hacia el otro. Pero en la medida en que no se realice en un contexto de respeto y escucha hacia el otro, el resultado puede limitarse a preguntas reiterativas para satisfacer intereses personales y colectivos por situar al otro en un mapa social pre-elaborado, en lugar de reconocer las necesidades del interlocutor.

Para las personas migrantes, el encuentro con esa curiosidad puede no ser grato y tiende a reforzar los sentimientos de no pertenencia/no aceptación, generando la necesidad de justificar y explicar la presencia o permanencia en el colectivo. Ese interés algo extractivo por la población migrante puede analizarse a la luz del concepto de “exotismo” propuesto por Ramos (1992), para pensar formas en que la distancia social y cultural es visualizada como positiva, en la medida en que permanece encasillada en los estereotipos construidos al respecto. La autora nos plantea que entre el fenómeno de exotización y los de estigmatización existe una gran proximidad. En la medida que la cercanía social o la presencia cotidiana, con su complejidad y conflictividad impide colocar al otro en el estereotipo deseado, la percepción de la diferencia pasa de lo curioso a lo desvalorizado.

Categorías, nacionalidades y sujetos

Según un estudio realizado por Koolhaas, Prieto y Robaina (2017), el 45 % de los uruguayos considera negativa la llegada de migrantes al país, mientras que para un 39.8% sería positiva. Casi un 70% plantea que, en un momento de crisis, los empresarios tendrían que contratar a uruguayos, antes que a migrantes, y un 4% prefiere inmigrantes de “piel blanca”.

Un día, en el taller, luego de ver algunos datos estadísticos sobre qué piensan los uruguayos con respecto a la migración, les pido a los niños y niñas del grupo que me den su opinión sobre el tema. ¿Qué piensan ustedes sobre la migración? ¿Qué vivencias tienen?

Se acerca Gabriel y me pregunta –¿quiere que le responda como uruguayo o como yo?–

Gabriel llegó desde Angola hace pocos menos de 6 meses y tiene un marcado acento portugués.

–En principio me interesa que me contestes como vos. Pero ¿por qué me preguntás esto?

–Los uruguayos no quieren que nosotros estemos acá. En los trabajos de mis padres les dicen: “Ustedes recién llegaron y ya tienen buenos trabajos y hay uruguayos que no consiguen trabajar”.

–¿y vos en la escuela? ¿qué sentís?...

–... (silencio)

–¿sentiste ese rechazo? –vuelvo a preguntar.

–No para nada, todo lo contrario –me contesta, esta vez sin dudarlo. (Registro de campo, escuela Portugal, agosto de 2017).

Tan solo seis meses de estadía en Uruguay le permitieron a Gabriel vivir la experiencia del rechazo a su familia; hecho que no sorprende a quienes conviven cotidianamente con población migrante. Diversas investigaciones muestran que los fenómenos de discriminación hacia poblaciones migrantes, estructurados en los ejes del racismo y la xenofobia, están acentuados en poblaciones identificadas como cultural y fenotípicamente distantes (Uriarte; Ramil, 2017). Sin embargo, a partir de las expresiones de Gabriel, surgen algunas interrogantes. ¿Cómo podemos comprender la categoría “uruguayos” utilizada por Gabriel

y su familia? ¿Cómo nos ven a los uruguayos? ¿A quienes incluyen? Y fundamentalmente, ¿qué aplicación encuentra a quienes transitan en el interior de la escuela?

Al parecer, la escuela Portugal no estaría incluida en la categoría “uruguayos”. En la experiencia familiar de Gabriel los migrantes son considerados peligrosos: les quitan trabajo, salud y derechos a los uruguayos. La pertenencia al colectivo nacional es el límite para la demarcación de derechos y para su acceso legítimo. En este punto entra en juego la construcción simbólica de la población local sobre los recién llegados, ya sea por su origen, condición económica o color de piel. ¿Qué pasa entonces en la escuela Portugal? ¿Qué significa para estos niñas y niños ser o no uruguayo, extranjero, o migrante?

Bruno pasa enfrente mío persiguiendo a Florencia, que se da vuelta y le dice: “¡No me molestes más!” En ese momento Andrés aparece de repente, muy penetrado y lo increpa a Bruno. “¡Estás todo el tiempo haciendo bromas a todo el mundo! Porque sos nuevo te las tenemos que bancar, pero nos tenés a todos cansados”. Andrés, no le habla mirándolo, mira como al vacío. Bruno quedó quieto, como paralizado, a mi derecha, pero Andrés mira hacia mi izquierda. Hacia arriba. Un poco más arriba que mis ojos. Tanto me sorprende su mirada que pienso “está bromeando”. Él sigue firme en su posición, tanto física, como de contenido. Insiste. “¡Ya nadie te banca! A todos nos tenés cansados, ¡nos tenés podridos!” Esta última frase la dice con más fuerza. Me percató que no es una broma. Su insistencia en sostener la mirada hacia mi izquierda, mientras le habla a Bruno, que está a mi derecha, me marea un poco. Me doy vuelta para ver si le está hablando a alguien más. Nadie. Andrés mantiene esa posición. Ahora ya no está hablando. Está nervioso, crispado. Le tiembla el labio inferior. Bruno tampoco está cómodo. Florencia y María que están cerca, asienten con la cabeza, calladas. Otras voces interrumpen, hablando de otra cosa. De a poco la escena se va liberando de tensión. Andrés se va. Se sienta en el piso cerca del pizarrón, al otro lado del salón (mirándolo en diagonal). Bruno, de a poco, también se aleja del lugar. Se sienta en su silla, bastante próxima al lugar en el que está sentado Andrés. Yo sigo atento, desde la distancia... Julián se aproxima a Andrés y se lo lleva al grupo en el cual están trabajando. Unos minutitos más tarde Maxi hace lo mismo con Bruno. Ese día me fui con una inquietud, algo no cerraba... (Registro de campo, escuela Portugal, junio de 2017).

No sería de extrañar, de hecho sería esperable, que Bruno fuera identificado en primer lugar como venezolano y como inmigrante por encima de cualquier otra cosa. En Uruguay es muy común la reacción de echar en cara la calidad de extranjero. Nacieron en otro país – el mundo adulto en Montevideo suele tenerlo presente. Los y las migrantes son identificados por la población local como extranjeros y no son, necesariamente, bien recibidos. Sin embargo, Andrés nunca le reprochó a Bruno su extranjería. Con todo el enojo que lo movilizó hasta ese extremo, que lo tensionó hasta que se retiró de la escena para sentarse en el piso, en un rincón del salón, nunca utilizó la nacionalidad para desacreditarlo. Esa distancia simbólica entre nacionales y extranjeros, que en este artículo proponemos como propia del “mundo adulto”, no surgió como elemento significativo en esta interacción concreta entre dos niños, que por lo menos en este contexto parecen no reproducir esas formas de marcar diferencias. La nacionalidad no fue operada como un elemento para delimitar quién tiene derecho a estar y quién no, ni utilizada como una forma de lastimar o menospreciar al otro. En esa interacción, en la que el conflicto es evidente, Bruno más allá de ser nacional o extranjero es parte del grupo, con membresía plena y con responsabilidades asociadas. Es nuevo, es cierto, y Andrés se lo recordó, pero lo que destacó con énfasis no fue su condición de novato, sino sus actitudes y la forma de vincularse. De hecho, el ser nuevo funcionó más como “paliativo” que como “agravante”. Lucio ratificó que, para los niños y niñas de esta escuela el lugar de nacimiento no juega un rol preponderante.

Un día, los niños me interpellaron. “¿Y usted para qué viene?”. Entonces, les expliqué con mayores detalles por qué estaba haciendo los talleres con ellos. Les dije que una de las cosas que me interesaba era saber cómo ellos, niños y niñas de la escuela Portugal, viven los procesos migratorios, cómo se vinculan, cómo los piensan, Lucio dejó el dibujo que estaba haciendo con un marcador flúor y me cortó en seco. “Igual que con cualquier persona. Él (señalando a Matías) viene, está acá y... tá”, afirmó, gesticulando con los brazos. Es la presencia de Matías que gana fuerza. Está acá y genera vínculos desde su particularidad. Es una persona que se integra a un grupo. (Registro de campo, escuela Portugal, agosto de 2017).

A diferencia de la figura del migrante, extranjero no deseado, sobre la que se proyectan características desvalorizadas vinculadas a la imagen de la otredad

racial, cultural y civilizatoria, los diversos orígenes nacionales parecen crear posibilidades de intercambio, no desvalorizadas. Este personaje conceptual, “el inmigrante” (Delgado, 2003), no tiene cabida entre los niños y niñas de la escuela Portugal. Los compañeros que se suman al grupo desde otros países, se suman como miembros plenos. El país de origen no es una condición *a priori* para su aceptación o rechazo, es a partir de su presencia y sus particularidades que se van estableciendo los vínculos; desde el experimentar juntos un suceso (Schutz, 1974). El origen geográfico puede marcar peculiaridades como idioma y costumbres, pero no determinan la forma del trato o la pertenencia al grupo. Lejos estamos de plantear que este es un proceso “natural” o que responde a buenas intenciones o valores esenciales de niñas y niños que, por su condición de personas en formación, pudieran abstraerse de los conflictos o procesos de estigmatización colectivos. Estas dinámicas y vínculos descritos en la escuela Portugal son la construcción a partir de un proceso educativo y por lo tanto social, pero son, al mismo tiempo, una construcción a contrapelo de la mayoría de los procesos sociales de exclusión de la población migrante.

Esto no significa, que las interacciones estén libres de conflictos, ni que esos conflictos no incorporen cuestiones como la discriminación racial o la pertenencia nacional, sino que esas cuestiones son elaboradas en diálogo con las propuestas de participación y respeto generadas en el marco del proyecto educativo.

–Fabián hace muchas bromas pesadas –dice Carmen.

–El que me jode a mí es el Fernández. Cómo hay otro Diego en la clase le decimos el Fernández –acota Mauro–.

–Siempre está haciendo bromas pesadas –lo corta Lucio– ... Mejor no te voy a decir lo que te hace. Y es como que lo querés matar.

–Fabián te hace bromas pesadas y nosotros las aguantamos. No le decimos nada. Y cuando le hacemos bromas a él va corriendo a decirle a la maestra y nos rezongan a nosotros –protesta Carmen–.

–Sí, y eso a veces te da rabia –termina concluyente Lucio.

[...]

Ante la pregunta si en la escuela vieron que alguna vez trataran mal a un niño o niña migrante por el hecho de ser de otro país, me contestaron.

–Sí, yo. Yo y Rodrigo, a Diego Fernández –me cuenta Lucio–. Diego Fernández es muy discriminador, con Fabián sobre la raza. Cada vez que veía a una persona

morena o negra decía, "mirá, ahí está Fabián; mirá ahí está Nestor (hermano de Fabián) Por eso le dijimos ¿Bo? ¿Todos los venezolanos son así? ¿van a discriminar a todas las personas que ven así? Los venezolanos son tremendos discriminadores de mierda, le dijimos. (Registro de campo, escuela Portugal, noviembre de 2017).

A modo de cierre

A lo largo del texto hemos desarrollado algunas reflexiones en torno a las formas en que la migración es trabajada en el contexto de un centro educativo con un alto porcentaje de niños y familias migrantes. Se trata de una experiencia muy específica tanto en la propuesta como en el contexto institucional en que se lleva a cabo, por tanto no generalizable al sistema escolar en su conjunto o a otros centros. Entendemos que la validez de lo aquí propuesto no refiere a la generalización, sino justamente al abordaje de las especificidades de una experiencia escolar en la que la diversidad y las diferentes formas de expresión de la interculturalidad se proponen como posibilidades abiertas y en construcción, y no necesariamente como determinadas por los orígenes nacionales y la dicotomía local/extranjero.

En relación a esas especificidades, dos elementos fueron señalados a lo largo del texto. En primer lugar, se trata de una escuela que construye su identidad en torno a las migraciones, tanto en la actualidad como a través de la historia. Confluyen en esa construcción la localización en la ciudad, el régimen de horario completo, y la consolidación de un equipo sensibilizado en la temática. La propuesta educativa incorpora dinámicas de trabajo que hacen que los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes y locales se desarrollen en un marco de respeto y valoración de sus experiencias. Esa propuesta educativa hace posible la integración de un taller de antropología dentro del aula. A partir de esto, señalamos la segunda particularidad de la experiencia analizada: se trata de un proceso simultáneo de intervención e investigación.

Para la antropología, la posibilidad de observar desde una posición externa al fenómeno, sin formar parte del contexto social estudiado ha sido siempre un imposible. Su técnica de trabajo por excelencia, la observación participante impone y busca la incorporación del investigador al contexto social y por tanto implica la modificación de su devenir. Pero más allá de su imposibilidad,

la observación externa o neutral no es tampoco deseable. Las propias bases epistemológicas y el proyecto de conocimiento antropológico están reñidos con la idea de un conocimiento neutral.

Si hacer etnografía supone formar parte de las relaciones sociales en torno a las cuales se produce conocimiento, en este caso, la propuesta de trabajo invierte esos términos. El texto aquí presentado surge de la necesidad de hacer etnografía a partir de una experiencia de intervención, que tuvo entre sus objetivos retomar y trabajar las formas en que la migración es elaborada o pensada por un grupo de niños y niñas en el contexto escolar. Algunas de las herramientas que usan para pensar la migración son elaboradas en el marco del taller que, simultáneamente, constituye el dispositivo central de investigación en el marco de un centro educativo que permite no solo su implementación, sino la impronta específica de los resultados obtenidos. Parte de la deconstrucción de las etiquetas nacionales que fueron referidas antes responden también al ejercicio de deconstrucción que el taller de antropología propone. Esto hace aún más particular y localizada esta síntesis de experiencia.

Al detenernos en procesos colectivos de niños y niñas de la escuela Portugal es posible identificar dinámicas grupales que se construyen a partir de la presencia, del vínculo en interacción, y no sobre categorías abstractas generales y generalizadoras de determinadas cualidades. Al permitirnos escuchar estos procesos encontramos una interpelación al modo en que los adultos interpretamos o significamos el hecho de haber nacido de un lado o del otro de los límites nacionales.

Deconstruir o resignificar las fronteras y las inscripciones nacionales no significa hacerlas desaparecer o negar su importancia. Tanto la experiencia de migrar como la de recibir implican la necesidad de elaboración colectiva. Las cataratas de curiosidad que la diferencia genera en niños y adultos es parte de la inquietud que genera el encuentro con la otredad nacional, cultural, e incluso racial. Trabajar sobre esos procesos de elaboración muestra que no hay direcciones únicas en las formas de significar la migración y vincularse con la diferencia. Es claro que no hay interacción humana, adulta o infantil libre de conflictos; pero la forma en que se elaboran dichos conflictos y la incorporación de la clave nacional para “ganar una posición”, no es la única alternativa para su resolución, como lo demuestran los niños y niñas de la escuela Portugal, que desde su experiencia nos proponen otras alternativas.

Es necesario concebir una antropología que nos permita escuchar estas alternativas. Siguiendo a Segato (2004, p. 19) proponemos una antropología que no se agote en dirigir la mirada hacia el otro para conocerlo, sino que vaya en la búsqueda de comprender la forma en que el otro ve al mundo y nos ve. Lo anterior, que es válido para los otros culturales, debería serlo también para la mirada de niños y niñas poco considerada en las ciencias sociales en general. La antropología no ha sido una excepción. La etnografía, que ha demostrado ser una herramienta válida a la hora de captar los sentidos de los otros culturalmente distantes, tendrá que ir construyendo sus caminos para captar la voz de la niñez con la que comparten el presente.

Referencias

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Diversidad, convivencia e integración*. Montevideo: ANEP, 27 abr. 2018. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/2156-diversidad,-convivencia-e-integraci%C3%B3n>. Acceso: 30 mar. 2020.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AROCENA, F. La contribución de los inmigrantes en Uruguay. *Papeles del CEIC*, [s. l.], v. 2009/2, n. 47, sept. 2009.

COLANGELO, M. A. La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. In: PRIMERAS JORNADAS DIVERSIDAD EN LA NIÑEZ, 2014, Hospital El Dique, Buenos Aires. [s. l.: s. n.], 2014. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. *Cantidad de Escuelas de Educación Inicial y Primaria Pública, por tipo de Educación, según departamento*. Montevideo: CEIP, 2016. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/datosestadisticos/CantidadEscuelasEducIPPorTipoEducsegdepto.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

DELGADO, M. ¿Quién puede ser un “inmigrante” en la ciudad?. In: DELGADO, M. et al. *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián: Tercera Prensa, 2003. p. 9-24.

DÍAZ DE RADA, A. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta, 2010.

DOMENECH, E. *Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿hacia nuevas políticas de integración?*. [s. l.: s. n.], 2005. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/inmigracion-estado-y-educacion-en-argentina-hacia-nuevas-politicas-de-integracion.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

FOSSATTI, L.; URIARTE, P. Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo. *La Rivada*, Misiones, n. 11, p. 42-60, 2018.

GANDIOLI, L. La escuela Portugal, de Ciudad Vieja, tiene 12% de alumnos extranjeros. *La Diaria*, Montevideo, 4 ago. 2018. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/8/la-escuela-portugal-de-ciudad-vieja-tiene-12-de-alumnos-extranjeros/>. Acceso: 30 mar. 2020.

GUBER, R. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HALL, S. *El triángulo funesto: raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2019.

INGOLD, T. ¡Suficiente con la etnografía!. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 53, n. 2, p. 143-159, jul./dic. 2017.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR. *Protección de niños, niñas y adolescentes en contextos de migración: manual de aplicación de estándares internacionales y regionales de derechos humanos*. Buenos Aires: IPPDH, 2019.

KOOLHAAS, M.; PRIETO, V.; ROBAINA, S. *Los uruguayos ante la inmigración: Encuesta Nacional de actitudes de la población nativa hacia inmigrantes extranjeros y retornados*. Montevideo: Udelar, 2017. (Documento de Trabajo FCS-PP, 1).

MILSTEIN, D. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 33-40, 2008.

MINISTERIO DE DESAROLLO SOCIAL. *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay: nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Montevideo: MIDES, 2017.

MOSCOSO, M. F. La mirada ausente: antropología e infancia. *Aportes Andinos*, Quito, n. 4, 2009.

MOSCOSO M. F. Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas. In: CÁRCAMO VÁSQUEZ, H. (ed.). *Making of... Construcciones etnográficas de la educación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014. p. 93-98.

NEVES, S. La escuela del Puerto. *Brecha*, Montevideo, n. 1702, 6 jul. 2018.

PELLEGRINO, A.; VIGORITO, A. La emigración uruguaya reciente y su acceso a redes internacionales de emigrantes. In: JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN, 9., 2007, Huerta Grande, Córdoba. *Anales [...]*. [S. l.: s. n.], 2007.

PRIETO, V.; MONTIEL, C. *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay*. Montevideo: UNICEF Uruguay: FCS, Udelar: Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay, 2020.

RAMOS, A. *The hyperreal Indian*. Brasília: Universidade de Brasília, 1992. (Serie Antropologia, 135).

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAYAD, A. *La doble ausencia*. Barcelona: Anthropos, 2011.

SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrurtu, 1974.

SEGATO, R. *Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. (Série Antropologia, 356).

SPINDLER, G. La transmisión de la cultura. In: VELASCO, H. et al. (ed.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993. p. 205-241.

SZULC, A. et al. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: una mirada desde la antropología. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. *Anales [...]*. [S. l.: s. n.], 2009. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1789.pdf>. Acceso: 30 mar. 2020.

TODOROV, T. *El hombre desplazado*. Madrid: Taurus, 1997.

URIARTE, P.; MONTEALEGRE, N. “Al menos un puñado de gurises”. Una experiencia de reasentamiento de niños sirios en Uruguay. *Athena Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 91-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2217>.

URIARTE, P.; RAMIL, R. Racismo epistemológico y antropologías locales, reflexiones sobre una experiencia. In: HORIZONTES CRÍTICOS SOBRE AFRODESCENDENCIA EN EL URUGUAY CONTEMPORÁNEO: PRIMERA JORNADA SOBRE AFRODESCENDENCIA EN URUGUAY, 2016, Montevideo. *Anales [...]*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, 2017. p. 31-39.

URIARTE, P.; URRUZOLA, J. Las mujeres, los niños y las niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género. *Encuentros Latinoamericanos*, Montevideo, v. 2, n. 2, p. 23-48, 2018.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 26/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/26/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

A idade do santo. Crianças e autoridade ritual no candomblé

The age of the saint. Children and ritual authority in Candomblé

Christiane Rocha Falcão¹

<https://orcid.org/0000-0001-6941-789X>

chfalcao@gmail.com

¹ Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, Brasil
Doutoranda em Comunicação e Cultura Contemporâneas

Resumo

O candomblé é uma tradição de matriz africana com organização social, hierarquia e regras próprias. Pesquisando com crianças no terreiro de candomblé *ketu* Ilê Axé Omin Mafé em Sergipe pode-se compreender que o mundo do candomblé possui suas próprias teorias e noções cuja relação com as teorias e noções ocidentais é de complementaridade. Durante 15 anos de pesquisa sobre candomblé *ketu*, tenho coletado dados sobre a experiência de crianças na religião, os lugares sociais e rituais que ocupam. Olhando para as crianças com autoridade ritual no Ilê Axé Omin Mafé fica evidente a relativização da noção (social e biológica) de criança.

Palavras-chave: candomblé; crianças; ogãs; autoridade ritual.

Abstract

Candomblé is an African tradition with its own social organization, hierarchy, and rules. Researching with children in the Candomblé *ketu* Ilê Axé Omin Mafé terreiro in Sergipe, one can understand that the world of Candomblé has its own theories and notions whose relationship with Western theories and notions is complementary. During 15 years of research on *ketu* Candomblé, I have collected data on the experience of children in religion, the social and ritual places they occupy, and the experience of children who have relative ritual authority over adults and children, such as “ogian boys”. Looking at children with ritual authority at Ilê Axé Omin Mafé, the relativization of the child’s (social and biological) notion is evident.

Keywords: Candomblé; children; ogans; ritual authority.

Introdução

“Esse menino é muito burro! Ele não consegue ver que aquela não é sua mãe lá? Isso é Oxalá! Sai daí, rapaz. Não seja estúpido!” O menino, 5 anos, diferente de Carol, 10 anos, não mora perto do terreiro, por isso não poderia ter entendimento do que ocorria. Ele ouviu o que Carol disse, mas continuou a chorar, chamando a mãe, puxando o vestido branco do corpo que naquele momento estava materializando Oxaguiã. Possivelmente foi a primeira vez que ele esteve no templo com sua mãe. Para Carol, essa pessoa não era a mãe do menino; obviamente era Oxaguiã. Para o menino, aquele corpo é sua mãe, então as reprovações de Carol não fariam sentido para ele de forma alguma. A materialidade da pessoa, o corpo, é o aspecto preeminente dado como certo pelos outros, e é um aspecto da relação mãe e filho que o adepto tem com seus filhos; mas essa materialidade é um veículo para aqueles outros que “operam” esse material também. Para Carol o fenômeno da possessão é óbvio porque, como uma menina de 10 anos que há muito participa dos rituais do candomblé, ela teve tempo suficiente para chegar aos fundamentos do entendimento adulto; mas para o garotinho, que teve contato com a possessão nesse episódio, o “fato material” que é o corpo de sua mãe não pode ser outra coisa senão sua mãe.

Carol vê o corpo da mulher naquele momento como Oxalá, e não como a mãe do menino. Carol experimenta a possessão através do corpo da mulher possuída por Oxaguiã, percebendo o fenômeno como naturalizado e até mesmo óbvio. O fenômeno é percebido, ou até mesmo não é percebido, de maneira diferente pelo filho da mulher, cujo *habitus* não é o mesmo daquela comunidade. Aqui nós temos a consciência perceptiva juntamente com a prática coletiva de que Carol faz parte dando sentido à possessão de Oxalá na mulher. Além disso, podemos ver que essa é a maneira de estar no mundo do espírito, Oxalá, que nesse momento possui agência, enquanto a mulher não está no mundo e está em um estado de passividade. No entanto, essa passividade habilitada numa linha do tempo indeterminado, uma das dimensões do possível (Rabelo, 2008, p. 96) da agência.

As crianças no terreiro vivem ao redor de orixás e de outros espíritos, e sabem disso. Ainda bebês, veem, tocam e conversam com os orixás “materializados”, seja no corpo de seus familiares, seja em seus sonhos. Os orixás

e espíritos cuidam das crianças. Eles podem ensinar e ser rudes com elas por meio de sonhos ou usando uma pessoa possuída. É por meio dessa relação que as crianças iniciam o processo de dar sentido à possessão de espíritos, o que é reforçado pelas brincadeiras que performam rituais e aspectos dos ritos. As diferenças entre um espírito e uma pessoa no candomblé existem tanto quanto suas semelhanças. Ambos visam um ponto comum: estar no mundo.

Num universo onde a senioridade é regra fundamental, as crianças podem ocupar um espaço não absolutamente compatível com seu status social, na perspectiva ocidental, cuja ideia geral gira em torno da figura “pura”, “inocente” e dependente dos adultos. Em *Santos e daimones*, Rita Laura Segato (2005) argumenta acerca da necessidade de distinção entre os papéis sociais e papéis rituais nas tradições de matriz africana, caminho teórico escolhido neste artigo para discutir algumas evidências a respeito da posição de autoridade ritual que pode ser exercida por crianças no candomblé. No sentido de iluminar a relação de alteridade em que pode tomar parte a criança na tradição, neste artigo será discutido o lugar ritual do ogã-criança, segundo a teoria nativa, no sentido de argumentar que o lugar social da criança não é necessariamente o lugar social de alguém com pouca idade, mas que essas duas noções são complementares e negociadas. Essa discussão lança luz acerca da capacidade negociadora do candomblé como um sistema regido por regras e teoria próprias, mas que se reproduz materialmente e imaterialmente em diálogo com regras e parâmetros da sociedade nacional. Além disso, este trabalho visa contribuir para atualizações dos estudos que se referem às relações de poder dentro das casas tradicionais de matriz africana, através do recorte acerca da condição de autoridade ritual de algumas das crianças e de como as crianças experimentam essa autoridade.

O terreiro pesquisado, Ilê Axé Omin Mafé, situa-se no interior do estado de Sergipe e tem como uma de seus principais aspectos um forte entrelaçamento entre a família de santo e a família biológica da liderança da casa. A pesquisa foi realizada na ocasião da produção da dissertação de mestrado intitulada *Ele já nasceu feito! O lugar da criança no Candomblé* (Falcão, 2010), e teve como foco a experiência e perspectiva das crianças acerca da religião, se utilizando de ferramentas clássicas da antropologia, como a observação participante e entrevistas, bem como de fotografia, produção de desenhos e contação de sonhos. Também os adolescentes e adultos participaram amplamente da pesquisa.

No início da pesquisa tive que ficar muito tempo com as crianças. Isso porque, como neófito, não podia ver alguns procedimentos sagrados que fazem parte do regime de segredos do candomblé. As crianças também não podiam ver esses procedimentos e eu me tornei a adulta responsável por cuidar delas. Enquanto os adultos estavam no espaço sagrado chamado quarto de santo, as crianças e eu estávamos no espaço público ou barracão. As crianças tiveram a ideia de me mostrar o que aconteceria dentro do quarto de santo, pois aprenderam muitos aspectos da religião observando-a desde bebês. Elas me disseram que haviam adquirido muitos conhecimentos sobre o candomblé, às vezes se escondendo da vista dos adultos durante as cerimônias, e às vezes assistindo com permissão. Três dos meninos pegaram cadeiras e começaram a tocá-las como tambores e a cantar as canções de cada orixá. Os outros meninos e as meninas formaram uma roda, e começaram a dançar as canções de cada orixá com a performance de dança utilizada pela comunidade durante as cerimônias, no *xirê*. Estavam me ensinando: “Chris, Ogum dança assim”, enquanto mostravam os movimentos do corpo atribuídos a Ogum. Às vezes, eles discoravam um do outro. Nino, de 13 anos, estava comigo só assistindo às meninas dançarem, e enquanto as meninas dançavam a música de Iemanjá, ele disse: “A mão não é assim! É assim [realizando o movimento], como as ondas do mar. Iemanjá me contou em meus sonhos.” Todas essas informações foram uma grande iniciação para mim. As crianças também imitam alguns adeptos específicos durante suas posses e se divertem muito fazendo isso: “Olha! A Iansã do Adriano faz assim!” No entanto, essa certamente não foi a única situação em que eles “brincaram” de rituais de candomblé.

“Ele não tem pra onde correr” – o destino de Júnior

Júnior, 11 anos à época, foi desde minha inserção uma inspiração para a pesquisa. Uma das mais marcantes imagens do início da pesquisa foi a de uma mulher de aparentes 40 anos de idade biológica possuída por seu orixá, ajoelhando-se para pedir a bênção de Júnior, pequeno e franzino, em pé, vestido de branco, pairando em seu semblante uma expressão de concentração e ao mesmo tempo de naturalidade. Esse semblante sério, poderia dizer, é o mais comum de se achar em Júnior, mas a euforia nas brincadeiras e o

sorriso fácil também seriam aspectos importantes de se citar. Bom jogador de futebol, esteve prestes a entrar para a equipe mirim do time Sergipe, na capital, Aracaju. Por dificuldade de locomoção, acabou desistindo do feito. Suas maiores companhias eram seus primos, Luis, 12 anos, e Felipe, 11 anos, embora essa turma também tenha espaço em brincadeiras com as meninas Carol, 10 anos, e Yasmin, 10 anos. Juntos costumam assistir a filmes ou programas de televisão, conversar sobre os mais variados assuntos, entre eles fofocas sobre os filhos de santo de sua avó. Em verdade, as crianças se tornaram a maior fonte de informações, por vezes capciosas, sobre os membros do terreiro. Por serem crianças, muitos membros do terreiro as julgam inocentes demais para reproduzir ou guardar algumas informações. Ledo engano. Mas um aspecto dessa turma que mais me chamou atenção desde minha inserção foram as brincadeiras simulando o candomblé. Geralmente as meninas se põem a dançar e a cantar os pontos em uma roda e os meninos se arranjam com cadeiras ou latas como seus respectivos tambores. Vez por outra um dos meninos tenta consertar a dança ou uma parte da música que as meninas estão dançando ou as meninas lembram a melodia de uma música que os meninos esqueceram. Tímido com visitas, Júnior é muito amoroso com a família, principalmente com a mãe, Cristina, com o pai, Paulo César e com a avó, Mãe Bequinha, dirigente do Ilê Axé Omin Mafé. Tem ainda um carinho forte com as crianças pequenas, como sua irmã Dandara, 3 anos, e a prima Beatriz, 1 ano. Sempre que pode tê-las nos braços e distraí-las ele o faz. Os adultos da família sempre solicitam que os meninos mais velhos façam alguns favores, como comprar algum ingrediente para o almoço ou levar um recado. Mesmo diante de algumas reclamações eles acabam obedecendo. Da mesma forma ocorre com os atributos do candomblé. Mãe Bequinha solicita dos netos que a ajudem algumas vezes na ocasião de rituais de limpeza ou iniciação. Quando a pessoa a receber o ritual é conhecida da família, eles geralmente competem para ver quem vai ajudar. Também às vezes se recusam, mas sob as ordens da avó obedecem mesmo a contragosto.

Além de ser *ogã*, noção a ser explorada mais a diante, do terreiro de sua mãe biológica, Júnior é um *abiaxé*. Um *abiaxé* é aquele que recebeu ainda na barriga da mãe os sacrifícios de uma iniciação ou obrigação. Por conta disso, o *abiaxé* não precisa se iniciar no candomblé; ele já nasce feito. Nos depoimentos de

Mãe Bequinha, Cristina, Mércia e de outros, Júnior é um orgulho para a família. Seu comportamento “patriarcal”, quase austero, quando das cerimônias é evidente e os orixás se curvam a pedir a bênção de Júnior. Os primos Wilber e Alisson, 17 e 16 anos respectivamente, ainda negociam de certa forma sua participação no candomblé, não exercendo na prática suas posições de *ogã*. A Júnior não é concedida tal negociação, e segundo todos da família “Júnior não tem para onde correr”. Mãe Bequinha afirma que Júnior nasceu com uma missão, com o destino traçado. O único a contradizer em parte esse pensamento é seu pai, Paulo César. Paulo acredita que os filhos têm o direito de escolher se devem permanecer na tradição somente aos 18 anos de idade, quando eles terão também uma noção mais clara do que significam as responsabilidades. Ele justifica que enquanto adolescentes essa decisão é difícil, pois nesse momento as descobertas da idade concorrem diretamente com a devoção, e conforme ele diz: “Orixá é coisa séria. Se não cuidar direto [do orixá] a pessoa tá ruim, viu? E eu num quero filho meu sofrendo na mão de orixá”. Já Mãe Bequinha afirma que ainda não confirmou Júnior como *ogã* porque o procedimento concernente com um *abiaxé ogã* é mais complicado e se mal realizado pode custar a vida do *ogã* e da sacerdotisa.

Na entrevista que realizamos, Júnior declarou que se sente muito orgulhoso de seu orixá, de sua condição de *ogã* e *abiaxé*. Ele me disse que costuma sonhar com um homem bem velho, curvado e se apoiando num cajado: Oxalufã, seu orixá de cabeça. Eu lhe perguntei como ele percebe seu orixá, e ele me respondeu que sente arrepios e saltos no ritmo do coração, e então sabe que o orixá está por perto. No fim da entrevista, pedi que ele falasse algo sobre o candomblé que ele quisesse que outras pessoas soubessem. Ele me disse que gostaria que outras pessoas conhecessem melhor a tradição e vissem que não é nada de ruim, mas sim muito bonita. Ele diz não se importar com algumas piadas feitas por colegas e professores na escola com relação ao candomblé, “porque essas pessoas não conhecem de verdade a religião e falam coisas que não sabem”.

Maristela Guedes (2005) escreveu sobre a intolerância e a invisibilidade na escola relativa às crianças que estão no candomblé. Como jornalista, algum tempo antes da pesquisa de seu doutorado, ela fez uma reportagem sobre crianças no candomblé no Rio de Janeiro. Suas fotos foram usadas por um pastor da igreja neopentecostal Igreja Universal do Reino de Deus em um

livro que demoniza os cultos afro-brasileiros: *Orixás, caboclos e guias, anjos ou demônios?* (1996). O livro foi proibido no Brasil, mas a igreja ainda continua a distribuí-lo. Na tese de doutorado, Guedes apresenta as consequências da reportagem, como a discriminação que algumas crianças estavam sofrendo na escola.

Noção de pessoa do ogã-criança: destino e condição

O destino é utilizado por alguns candomblecistas para explicarem o “eu” do ogã. Cristina Guimarães e Mãe Bequinha afirmam que o ogã vem ao mundo com alguns aspectos do destino já traçados. De alguma maneira, todos nascem com o destino traçado se uns nascem rodantes, que “rodam no santo” ou “viram no santo”, e outros, não. Rita Laura Segato (2005, p. 80) distingue “personalidade”, que tem a ver diretamente com o santo da pessoa, do “destino”, *odum*. O *odum* é uma condição imutável imposta sobre a pessoa. Ele se relaciona com a sorte da pessoa e é consultado através dos búzios. As quedas dos búzios também possuem o nome de *odum*. Segundo a autora, cada pessoa nasce com o santo e o *odum*, e consultando os búzios elas conhecem seu santo pessoal (ou santos) e o seu *odum*, a fim de que dali por diante a pessoa realize os processos necessários para fixar seu real eu, que está em desequilíbrio e assim continuará se não forem feitos os procedimentos de iniciação até a “maioridade” do santo. De acordo com Rita Laura Segato (2005, p. 81):

Com relação ao *odum* no sentido particular de sina ou tipo de sorte que influencia toda a vida da pessoa, pode-se dizer que é entendido basicamente como o tipo de resposta recorrente que as atitudes e decisões do sujeito em questão despertam nos outros e o tipo de circunstâncias que tais ações, tipicamente, detenam. O conceito de *odum*, nesse sentido, é em geral menos usado do que o de santo. Ele aponta para um aspecto da vida que não pode ser controlado pela pessoa, e incorpora um fator arbitrário e aleatório que se contrapõe à racionalidade do santo como um modelo que encoraja a identificação responsável, sistemática, da parte do filho. Enquanto a personalidade, qualquer que seja seu tipo, pode ser fortalecida – os talentos que dela derivam maximizados e seus aspectos negativos, uma vez conhecidos, atenuados –, o *odum* é um predicado imutável.

Segato (2005, p. 82) aponta o *odum* como componente da identidade pessoal que emana do orixá que é identificado pelo oráculo, porém é imune à agência humana e uma condição que “deve ser aceita e suportada”. Sua autoridade já nasce com ele, está impresso em seu *odum*. Para Mércia, *ekedi*:¹ “Somos autoridades porque Deus não nos deu o dom de nos manifestar. Temos nosso orixá, mas ele não roda na gente.” Assim, compreendemos que não poder ser possuído é uma condição que nasce com o indivíduo, cujo ritual de confirmação seria o real momento de se assumir o lugar de autoridade que vem atrelada às responsabilidades da posição.

Nesse sentido, podemos afirmar que o *ogã* quando nasce possui, como os rodantes, seu orixá e seu destino, que é o de não receber seu orixá e de exercer uma função de autoridade. O seu destino é utilizado como definição da sua condição que é imutável e não pode ser modificada através de rituais. Compreendo então que o espaço do *ogã* é visto como uma condição privilegiada, mas natural, e a autoridade ritual como prática é experimentada no cotidiano, na personalização das relações com os espíritos e como experiência pública. Se o orixá age como regulador da vida pessoal do filho de santo, também é regido pelos mais velhos no santo e pelos *ogãs* e *ekedis*.

Se *ogãs* e *ekedis* podem chamar os orixás de qualquer adepto, mas ninguém nunca poderá chamar seus orixás para discipliná-los, quem os disciplina? Mércia e Paulo César afirmam que mesmo sem serem possuídos, os seus orixás têm grande autoridade sobre eles. Quando ocorre algum deslize da *ekedi* ou do *ogã*, seus respectivos orixás cuidam de deixar acontecer algum problema amoroso ou no trabalho, a fim de puni-los pela desobediência. Para entender como essa determinação pelo destino molda a vida de Júnior, utilizaremos a noção de pessoa do *ogã*, que perpassa, de acordo com Márcio Goldman (1985), pelo fenômeno da possessão, central dentro da estrutura ritual do candomblé.

Em *A possessão e a construção ritual da pessoa no Candomblé*, Márcio Goldman (1984) afirma que a noção de pessoa tem centralidade na discussão sobre a possessão como ritual. Para Goldman (1985), o transe molda o indivíduo. Isso se

1 Como autoridade não rodante também está a *ekedi*, cargo geralmente ocupado por mulheres e são quase sempre apresentadas como camareiras do santo. Existe pouca literatura sobre as *ekedis* também.

deve pelo fato de que cada pessoa na Terra (*aiê*) é composta por uma entidade, ou várias, correspondente no plano do sagrado. Para ilustrar melhor: quando se diz que alguém é filho de Iemanjá, é porque Iemanjá se comporta como um tipo ou um pedaço de “personalidade” sagrada vinculada àquela pessoa, um *doble* (Luz, 2000). No momento da possessão, quando Iemanjá possui a pessoa, ali haveria um indivíduo mais completo, o sagrado e o terreno num verdadeiro “eu”. Os múltiplos “eus” (Prandi, 1996) estariam naquele momento unidos, apresentando quem realmente seria aquela pessoa. A sua natureza mais real, mais profunda.

O modelo explicativo de Goldman (1984, p. 184) afirma que a noção de pessoa é construída durante o processo de assentamento dos orixás, nas obrigações que levam o adepto aos 21 anos de santo, para se tornar *ebônim*:

[...] a lenta construção da pessoa neste sistema religioso é efetuada em função de um complexo conjunto de rituais que se sucedem ao longo de um amplo período de tempo. Cada um desses rituais, conforme foi observado, tem por objetivo “fixar” um Orixá – que também é um componente de sua “pessoa” – na cabeça do filho-de-santo, e, além disso, e este ponto é essencial, dar-lhe o direito e o dever de ser por ele possuído. Após vinte e um anos de obrigações, e com o sétimo santo assentado, atinge-se um estado onde acontece uma possível liberação dos constrangimentos do transe; atinge-se igualmente a valorizada e desejada situação de tudo controlar, tornando-se “senhor de si” (e de outros, poderíamos acrescentar).

Dessa forma, haveria a busca pela unificação desses “eus” folheados, os quais comporiam a pessoa de cada adepto. Cada possessão seria uma tentativa da composição real de cada eu, caindo sempre em fracasso com a finalização da possessão, e dividindo sempre a existência entre o *orun*, o sagrado, e o *aiê*, o terreno. Para Goldman (1985, p. 190): “A possessão nada mais é [...] do que o oferecimento, por um fugaz instante, desta realização do Ser, e sem ela o próprio sistema (o Candomblé) deixaria de operar.”

Segundo alguns religiosos, a vinda do orixá à terra se dá através do sacrifício dos animais, que tem no momento do sangue e do alimento ofertado o elo entre o terreno e o sagrado (Goldman, 1985). Dentre as habilitações de um *ogã* com cargo num terreiro está a sacralização dos animais de forma ritualística, o

toque dos atabaques, a entoada dos cantos, dentre outras (Braga, 2005). Essas atividades devem ser geralmente conduzidas por pessoas que não entram em transe: *ogãs* e *ekedís*. Algumas atividades que se remetam ao manejo do sangue, ou de objetos rituais “batizados” por este, são exclusivas dos *ogãs*, como, por exemplo, tocar os tambores de couro. Isso se explica por conta de que os tambores quando inaugurados são banhados com o sangue dos sacrifícios, e não poderiam receber outro sacrifício, já que o sangue menstrual das mulheres é visto como tal. Alguns diferem dessa ideia, afirmando simplesmente que o sangue menstrual é impuro e que por isso a mulher não deve tocar o atabaque, instrumento que chama os orixás para possuírem seus cavalos. Ainda passando brevemente pelos gêneros no terreiro, com referência à masculinidade, haveria um entendimento por parte de alguns terreiros que somente pessoas do sexo masculino e heterossexuais podem ser *ogãs*, relegando-se para os homossexuais os *adés* (Birman, 1995), as mesmas vias de iniciação e vinculação ao terreiro que para as mulheres. Luis Felipe Rios (2004) discorda de tal colocação, afirmando que haveria casos de *ogãs* homossexuais, e de rodantes do sexo masculino heterossexuais.

O modelo de Goldman (1984, p. 173) compreende a pessoa no candomblé enquanto uma “síntese complexa, resultante da coexistência de uma série de componentes materiais e imateriais – o corpo (ara), o Ori [cabeça], os Orixás [espíritos], o Erê [entidades infantis], o Egum [a alma], o Exu [espírito]”. Ele afirma que, mesmo nascendo com esses elementos, a integridade da pessoa está em um estado quase “virtual”, e apenas com os rituais de iniciação e obrigações anuais pode corrigi-los. O “eu folheado” nasceu (biologicamente) com todos os componentes, mas ele/ela não tem estabilidade, não há equilíbrio, e com o processo de iniciação, o novo nascimento, isso pode ser reparado. Até lá, a pessoa está em um processo de construção, o que significa que todos os componentes estão sendo corrigidos. Essa é a razão da centralidade da possessão. Ela estrutura a formação do eu do adepto.

Como seria então a construção do eu do *ogã*? Se o *ogã* tem a condição de não ser possuído, e a possessão é elemento central na formação dos rodantes, como se forma o *ogã*? Se a chegada aos 21 anos de santo para o rodante é a chegada ao equilíbrio, quando não há mais submissão ao orixá, o não rodante nasce equilibrado? Para algumas lideranças do terreiro, como Regiane e Ana Mércia, os não rodantes, já nasceriam como *ebômims*, palavra de origem

ioruba, ou *vodunce*, palavra de origem fon, título dado em alguns terreiros àqueles adeptos que teriam sete ou mais anos de iniciados na religião, sendo “velhos no santo”. Nessa etapa da iniciação, o adepto tem mais controle sobre a possessão, virando no santo em oportunidades raras e em sua maioria escolhidas pelo adepto (Goldman, 1984).

No modelo do Omin Mafé, o *ogã* já nasce quase completo, a fim de que seja “os olhos dos orixás”, parte integrante do grande ciclo que é a eterna busca pela conexão entre o *orun* e o *aiê*. É sua condição de equilíbrio, de não ser possuído, que torna possível essa conexão e é o que lhe concede o poder e autoridade reconhecidos por toda a comunidade do terreiro quando confirmados, ou seja, realmente iniciados na religião. Segundo Regiane, o *ogã* “nunca vai ser soldado raso. Ele já nasce general”, ou seja, em sua iniciação não há estágios de desenvolvimento, há somente a consagração de sua condição. Já para Mércia, é uma autoridade relativa que a *ekedi* e o *ogã* tem no orixá, porque é ele quem zela, quem corta (sacrifica) para que o orixá coma, é quem toca para que o orixá venha, mas enquanto essa autoridade não é consagrada ela não é oficial. Enquanto o não rodante não se confirma, ele é apenas uma autoridade “de boca”, pois só com o processo da confirmação essa autoridade é legitimada, elemento que será enfatizado mais adiante.

Em nenhum momento percebi que essa descrição de *ogã* não se aplicava ou se aplicava parcialmente a Júnior, por exemplo. Em uma cerimônia no quarto de santo, Júnior se colocou na posição de receber a bênção das *iaôs* junto com Mãe Bequinha, Paulo César, Ana Mércia e Cristina, que são autoridades maiores no terreiro. Luis, seu primo, disse brincando: “O que você faz aí, Júnior?”, questionando a autoridade do *ogã*. Cristina imediatamente respondeu por Júnior: “Ele está no lugar dele!” O lugar de uma autoridade; de alguém que nasceu para ocupar aquele lugar. A partir então eu percebi que quando Júnior está presente nas cerimônias até os orixás se aproximam dele para solicitar sua bênção. A autoridade de Júnior é reconhecida até pelos espíritos.

Num outro momento, eu estava no pátio do terreiro, que tem uma via de acesso direta ao quarto de santo, quando Jean reuniu sua irmã Regiane, sua filha Larissa e Júnior, seu sobrinho. Jean solicitou a Júnior que chamasse o *erê* de Regiane a fim de que ela e a filha pudessem pedir-lhe um favor. Júnior relutou um pouco, afirmando que talvez Mãe Bequinha não gostasse da ideia,

mas depois de alguma insistência ele fez o que a tia pedia e chamou o *erê* de Regiane. Regiane é a *iaquequerê* do terreiro, possui mais de 20 anos de iniciação; Jean possui 13 anos de iniciação; e Júnior possui 11 anos de iniciação e nascimento. Mesmo fazendo as contas das idades de santo e biológica, Júnior possui um lugar privilegiado na relação da família com os orixás.

Numa perspectiva mais ampla, podemos dizer que uma criança pode possuir efetiva autoridade ritual sobre um adulto. Para tal afirmação utilizo um artifício comparativo. Durante o trabalho de campo, pude perceber que a posseção naquele terreiro pode ser induzida pela pronúncia de certas palavras às quais o orixá está condicionado a “baixar” no cavalo. Presenciei as ialorixás induzirem a posseção em pelo menos três adeptos. Ao perguntar sobre o fato me foi concedida a resposta de que somente autoridades de alto escalão podem realizar tal feito. Se Júnior, 11 anos, tem a mesma autoridade de induzir a posseção de um adepto assim como adultos, como as ialorixás, isso me levou a deduzir que, naquele espaço, Júnior é uma autoridade em alguns níveis e sob determinadas condições. Na entrevista, perguntei a Júnior se algum filho de santo de sua avó já o havia desrespeitado quando das cerimônias e ele me disse que sim, e que, se após ter sido chamado à atenção o filho de santo continuar a desrespeitá-lo, ele chama o orixá daquela pessoa para colocá-la “em seu lugar”. Eu nunca presenciei tal situação, mas de acordo com Júnior, Mércia, Regiane e Cristina isso aconteceu pelo menos uma vez, e Júnior agiu “como deveria ter agido”. Eu também os questionei se algum dos *ogãs* havia abusado dessa autoridade em relação aos filhos de santo, e todos disseram que isso nunca aconteceu.

Esses dados me levam a concluir que Júnior experimenta essa autoridade de uma forma natural. Se existiu a convergência de interesses em conceder a Júnior esse lugar, isso não apaga o fato de que sua autoridade é exercida de fato e de direito dentro do terreiro. O lugar de Júnior no terreiro Omin Mafé é garantido como a qualquer *ogã*, como a qualquer autoridade. É verdade que devemos ponderar as possíveis manipulações rituais em vistas a garantir a participação dos mais jovens, ou de garantir um lugar de autoridade para alguns. Também se deve ponderar a participação assistemática dos mais novos no culto, mas a mim parece que a questão da autoridade ritual perpassa essas variantes e se mostra efetiva, ou, se não for ousar demais, eu diria eficaz.

“Ogã sem axé não faz orixá virar”

Dentro da estrutura do candomblé de modelo *ketu*² existe uma diferenciação básica no que refere à capacidade mediúnica dos adeptos. Existem aqueles que possuem a condição de entrar em transe, de serem possuídos por seus orixás ou por outros espíritos. Diz-se que esses são médiuns rodantes. Esses adeptos assim classificados precisam passar pelos rituais de iniciação a fim de serem realmente considerados membros do candomblé. A iniciação no candomblé é o nascimento para a religião, e é definida como um processo que só tem fim na compleição dos sete anos de iniciação. A partir daí, o filho de santo passa a ser conhecido como *ebônim*, e recebendo a permissão ritual da mãe ou do pai de santo e dos orixás poderá abrir seu próprio terreiro ou assumir altos cargos na hierarquia do terreiro.

Os não rodantes quando iniciados propriamente são dotados de uma autoridade ritual inscrita em seu *odum*. A essas autoridades são dados os nomes de *ogãs*, no caso dos homens; e *ekedis*, no caso das mulheres. Numa relação direta de comparação, é como se o *ogã* e a *ekedi* já nascessem aquilo que os rodantes só serão após sete anos de iniciação no candomblé. Mais adiante explorarei melhor essas noções. Mas o que quero ressaltar é que se um *ogã* ou uma *ekedi* nascem tendo como destino serem autoridades, necessitando apenas o ritual de consagração, isso significa que uma criança pode ser uma autoridade no candomblé se ela tem em seu destino a posição de *ogã* ou *ekedi*. Mais adiante examinaremos mais amplamente esse aspecto do conceito de *ogã*, que é o que nos interessa nesse momento.

No contexto das tradições de matriz africana, são tomadas por destaque as figuras dos sacerdotes maiores destas que são conhecidos em algumas tradições, como no candomblé *ketu*, por ialorixás e babalorixás, ou mais popularmente como mães e pais de santo. Aqui será feita referência ao candomblé *ketu*, enfatizando que vários tipos de religiões enquadradas como de matriz

2 O candomblé como religião de matriz africana fundada no Brasil tem em sua composição elementos de diversas dinâmicas religiosas africanas. Em África, cada nação, tribo ou estado tinha uma dinâmica religiosa diferenciada. No candomblé brasileiro, cada terreiro pertenceria a uma “nação” que tem um cunho de definição de linearidade. Na prática, cada terreiro se baseia nesse sistema classificatório, porém essa classificação é agenciada, no sentido de que é submetida ao “estilo” e ao modo de fazer do dirigente do terreiro.

afro-brasileira, existindo ainda várias definições regionalmente diferenciadas. Temos ainda a presença de outras autoridades, como: *iaegbé*, *ialaxé*, *iaquequerê*, *iatebexé*, *ajibonã*, *iamorô*, *iabassé*, que são títulos destinados a adeptos que entram em transe, e que no dia a dia dos terreiros são de suma importância para a manutenção e progresso deste, que seria possível através da renovação contínua do *axé*.³ Uma dessas autoridades é o *ogã*, figura geralmente masculina que, na constituição do alto clero num terreiro de candomblé, pode se apresentar desempenhando atividades especializadas e que tem lugar como uma autoridade forte na estrutura ritual.

Nas ocorrências na literatura específica de religiões de matriz africana sobre o *ogã*, encontramos em abundância a informação de que a presença deste no terreiro teria uma dimensão social mais evidente (Braga, 2005; Rodrigues, 2005). Isso significa que o *ogã* é mais amplamente retratado como um membro do terreiro que cuida das relações públicas, desde receber as pessoas que comparecem a festas a mediar as relações com o externo ao grupo. Muitos intelectuais e artistas receberam a alcunha de “*ogãs de sala*”, título que os reconhecia como membros dos terreiros, e essa ligação traz prestígio para os terreiros, ao passo que serviu como habilitação maior para os intelectuais realizarem suas pesquisas. Autores dos conhecidos como primeiros estudos afro-brasileiros, como Nina Rodrigues, Artur Ramos e Édison Carneiro, receberam tal título em terreiros de candomblé na Bahia (Birman, 1995; Dantas, 1988; Prandi, 1991), e outro aspecto dessa conexão é que durante a forte repressão aos terreiros, mais evidente na década de 1930, esses mesmos intelectuais colaboraram, ao seu modo, para a defesa dos cultos contra a violência policial (Braga, 2005), racismo institucional, bem como com sua contribuição financeira. Essa associação dos *ogãs*, como figuras agregadoras de prestígio, protetores e patrocinadores,

3 *Axé* conforma-se como uma categoria êmica que se remete a uma espécie de energia, provida da relação do povo de santo com o sagrado, energia a qual se relaciona à força (Dantas, 1988) do terreiro. A contínua renovação do *axé* é feita a partir de rituais internos e públicos, não apenas através dos grandes sacrifícios, mas também na obediência de prescrições e na realização de pequenos afazeres, como na limpeza dos assentamentos, por exemplo. Diz-se que um terreiro possui um “forte *axé*” geralmente quando é muito frequentado por clientes e o dirigente possui muitos filhos de santo, o que quer dizer que o dirigente realiza atividades rituais de forma “eficaz”, e por essa razão torna-se bastante conhecido e dono de prestígio. São muitas as formas de um terreiro ganhar prestígio; ver Bastide (1973), Birman (1995), Dantas (1988) e Lima (2003).

torna-se então a informação mais disseminada, negligenciando outras abordagens e limitando-se geralmente a descrever suas funções.⁴

A determinação de que uma pessoa seria *ogã* tem como fonte o jogo de búzios, oráculo de adivinhação manejado pela sacerdotisa ou sacerdote que se constitui um canal direto com os orixás, sendo assim uma ordem vinda do sagrado. Isso geralmente ocorre no primeiro jogo de búzios tirado para o aspirante a adepto, digamos assim. Configura-se o que poderíamos tentar apontar como uma primeira “classificação” das pessoas que frequentam ou se vinculam a um terreiro: rodantes ou não rodantes. Determinado isso, e não obedecendo a uma ordem de respostas a essas informações, além de ter outras informações pessoais respondidas, se assim desejar, o então aspirante fica sabendo quais seriam os orixás “donos da sua cabeça”,⁵ e qual o caminho que esses orixás o indicam a seguir; se deve permanecer naquele terreiro, se deve procurar outro, a que orixá o aspirante como *ogã* pode ou deve servir.⁶ Essa indicação pode ocorrer também em público, quando de uma celebração, o orixá que pretende aquela pessoa como *ogã* o aponta, quando da posseção, em meio a alguma celebração pública no terreiro (Lima, 2003; Rios, 2004).⁷ Ser *ogã* seria, antes de tudo, uma espécie de condição, como já dito, geralmente reservada aos homens, daquele que não entra em transe, mas que possui ligação com seus orixás e mediunidade. Essa condição pode ser “confirmada”, vinculando o adepto a um terreiro, ou não, se o adepto não aceitar entrar de fato para a religião, o que não o isenta de prováveis “cobranças” dos orixás.⁸

Se a pessoa consente tornar-se um adepto, ou “filho da casa”, ocorre, a partir daí, uma série de rituais de “confirmação” de sua posição como *ogã*, antes mesmo de ser de fato iniciada. Geralmente, ocorre o rito de “suspensão”, que se

4 Para maiores referências sobre as funções do *ogã*, ver Querino (1955), Braga (2005), Rios (2004).

5 Diz-se que cada pessoa possui três orixás a guiar-lhe: o “orixá de cabeça”, que seria o principal, cuja ligação com o adepto é maior; o “orixá adjunto” ou “junto”; e o “orixá de ano” (Luz, 2000; Prandi, 1991).

6 Mais adiante será abordado o serviço do *ogã*.

7 Tendo o orixá possuído seu cavalo em alguma celebração, ele em algum momento de sua dança vai em direção ao *ogã* e leva pelo barracão como uma forma de tornar pública sua escolha. Para mais detalhes, ver Rios (2004).

8 Diz-se nos terreiros que aquele que não obedece às vontades de seu orixá sofrerá cobranças, que seriam infelicidades na vida pessoal, como problemas de saúde, financeiros, amorosos ou familiares.

constitui em um ritual de consagração (Bourdieu, 1974) para aquele que está sendo suspenso; algum tempo depois ocorre o rito da “confirmação”, oportunidade em que muitas vezes o adepto recebe um cargo no terreiro (Braga, 2005). Em alguns terreiros chega-se inclusive a iniciar os *ogãs* à moda da iniciação dos rodantes, com sacrifício de animais, raspagem de parte da cabeça do iniciado, entre outros preceitos.⁹ Vale ressaltar que tal constituição iniciática é variável, sendo a suspensão e a confirmação as mais encontradas na literatura.

Entende-se que aquele apontado como *ogã* já nasce com prestígio, porém o cargo que o vincula a determinado terreiro só é concedido mediante a sua confirmação.¹⁰ Segundo Lima (2003, p. 93), “a confirmação do *ogã* obriga a pessoa distinguida a uma série de ritos propiciatórios até à festa pública da sua apresentação formal, vestido de branco, como todo iniciado, pelo santo que o escolheu”. Afirma ainda:

O *ogã*, desde confirmado, terá vários símbolos expressivos de seu status: terá um nome novo, um nome iniciático, que é gritado no barracão pelo orixá que o “tirou”, no dia da confirmação; terá uma cadeira especial, muitas vezes com o nome do *ogã* gravado na cadeira ou numa placa de metal; receberá as reverências dos filhos da casa que, se forem filhos do mesmo santo que escolheu o *ogã*, o chamarão de “meu pai”. (Lima, 2003, p. 93).

Um *ogã* pode ser apontado para servir um determinado orixá, geralmente o orixá do sacerdote maior do terreiro, e como aprendiz de “guardião” dos conhecimentos rituais para a alimentação do *axé* do terreiro, que também toma lugar na relação do sacerdote com seu orixá. Seu prestígio está também nessa salvaguarda, e por isso a ele se deve respeito perante toda a comunidade do terreiro. Lima (2003) afirma que a indicação do *ogã* pode ser negociada por simpatia ou concessão de privilégios. Sobre o alto clero, Lima (2003, p. 88) afirma que é entre os *ogãs* confirmados que os dirigentes do terreiro escolhem “o seu estado maior’ masculino”, composto pelo *axogun*, o dono da faca, “mestre dos

9 Para mais detalhes sobre a confirmação de *ogãs*, ver Braga (2005).

10 Tais informações foram arrecadadas durante a pesquisa sobre a relação da mitologia *ioruba* e as relações sociais no terreiro Omin Mafé, em Sergipe, e se apresenta em meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Sergipe.

sacrifícios” (Rodrigues, 2005); o *pejigã*, o guardião do *peji*; e o *alabê*, o maestro ou regente da orquestra dos atabaques. Ainda acerca do “alto clero”, diz Lima (2003, p. 94): “Esses cargos têm fundas implicações ritualísticas e são exercidos por *ogãs* que ‘foram criados no candomblé’, geralmente filhos ou sobrinhos de filhas-de-santo da casa, ou de pessoas a intimidade das mães e pais-de-santo.” Lima (2003, p. 98) também comenta de *ogãs* que tocam em terreiros alheios por dinheiro.

Quando um *ogã* é especulado no Omin Mafé, Mãe Bequinha joga os búzios mais de uma vez a fim de eliminar a margem de erro na interpretação do oráculo. Além disso, durante o *bori* do *ogã*, primeira instância de iniciação, a mãe de santo canta mais insistentemente as músicas do orixá daquele *ogã* além de “bater o *adjá*” várias vezes em sua cabeça. Mãe Bequinha, dirigente do terreiro, afirma que insiste muito mais com os *ogãs* e *ekedis* para que não caia no erro comum de confirmar um *ogã* ou uma *ekedi* e depois de alguns anos eles passam a rodar. Para ela, isso seria motivo de vergonha para o terreiro.

No caso das crianças e adolescentes que são *ogãs*, quando ainda eram muito pequenos, Bequinha consultou os búzios para saber o orixá e o *odum* dos netos. Sabendo-se que aquele menino é um *ogã*, a família já mostra orgulho por isso, construindo uma identidade diferenciada em relação àqueles que são rodantes. Não se teve notícias de brigas entre os netos envolvendo humilhações dos meninos que são *ogãs* e os que não são. Nunca percebi distinções por parte dos pais ou tios. No caso de Júnior, que é *ogã* e *abíaxé*, ele se constitui como uma referência entre os adultos, sendo elogiado por todos da família e por alguns filhos de santo do terreiro. Regiane diz que Júnior é um orgulho pelo fato dele se comportar como uma autoridade, por saber a importância de sua posição, “diferente de filhos de santo mais velhos cronologicamente que não são interessados como ele”, diz Regiane, não apenas por seu destino como *ogã* e *abíaxé*. “Ele está no lugar dele”, diz Cristina, sua mãe.

Ekedis e *ogãs* são para Mércia e para Júnior, 11 anos e *ogã*, autoridades essenciais por não rodarem no santo e por poderem rodar qualquer pessoa no santo, ou seja, o *ogã* e a *ekedi* possuem a autoridade ritual de invocar os orixás. Já nascem “grandes”, e são o braço direito da mãe de santo. Ainda segundo Ana Mércia o rodante e o não rodante se completam, e segundo Regiane, iaquequerê, caso alguma “coisa aconteça” e faça todos virarem no santo, são os *ogãs* e *ekedis* que estão presentes para garantir a ordem no culto. Para Martha Sales, ialaxé,

sem os rodantes não há a perpetuação da religião, mas os não rodantes são personagens imprescindíveis para o culto, posto que suas funções estão diretamente ligadas ao contato com o sagrado. Lima (2003, p. 88) cita uma observação de Roger Bastide sobre *ogãs* e *ekedis* em que estes seriam “pessoas que não podem cair no santo”, “para que a ordem e as normas do ritual sejam normalmente seguidas”. A *ekedi* Mérica enfatiza que rodantes não se dominam, e que os não rodantes ajudam, fiscalizam o processo para que tudo (nos rituais de possessão) saia bem. É importante enfatizar que se os *ogãs* e as *ekedis* garantem a ordem quando da possessão, e que crianças podem ser *ekedis* ou *ogãs*, isso significa que a ordem também é mantida por crianças.

Entre os *ogãs* no terreiro, novos e mais velhos, parece existir uma “aura”, uma elegância arrogante, como afirma uma filha de santo. Com relação aos *ogãs-alabês* isso é ainda mais óbvio em meio à função de destaque público em que se posicionam nas grandes festas. Seria um correlato análogo aos grupos musicais nas igrejas católicas e pentecostais. Os integrantes da banda possuem uma posição, um status, evidentemente acima dos membros comuns, que até mesmo sentam em lugares diferenciados. Essa postura é visível também nos *ogãs-crianças*, mas devo dizer que em casos de ter observado ou percebido um equívoco nos toques dos outros, ou em como se organizou o *xirê* ou o banquete, já vi várias vezes Júnior, Alisson e Wilber se dirigirem a Mãe Bequinha ou a Paulo César para dizer que determinada coisa está errada.

Mas como Júnior e outras crianças têm acesso ao conhecimento dos fundamentos sagrado?

O conhecimento do sagrado

A estrutura hierárquica do candomblé de Mãe Bequinha se fundamenta amplamente na vivência e na aquisição de conhecimento pelo cotidiano. As relações de poder se estabelecem geralmente numa ordem decrescente desde aquele que tem mais tempo de iniciação até aquele que se iniciou por último. As crianças no Omin Mafé possuem uma oportunidade de conviver com o candomblé que muitos filhos e filhas de santo não possuem: no dia a dia. Em entrevista, Regiane afirma que vê com bons olhos essa inserção das crianças desde cedo na tradição, pois compara essa inserção com o catecismo católico. O problema,

para ela, é que as crianças passam a saber demais, e sabem até mais que alguns filhos de santo mais velhos, o que para Regiane é quase uma vergonha, além de que as crianças tornariam públicos alguns segredos quando de suas brincadeiras.

Regiane conta que é comum os sobrinhos e sua filha brincarem de candomblé na escola, e que às vezes eles banalizam procedimentos muito caros à religião. Para Camilo, 12 anos, as brincadeiras de candomblé são uma forma de assumir a tradição de sua família, da qual nem ele nem seus primos parecem ter vergonha. Carol chama de “burros” os colegas que falam mal do candomblé. Regiane fala de filhas e filhos de santo com mais de sete anos de santo que não sabem certos procedimentos que sua filha Carol de 10 anos sabe. Cristina já olha isso com mais orgulho ao dizer que seus filhos e sobrinhos sabem muito mais de tradição do que os filhos de santo de sua mãe, porque as crianças, nas palavras de Cristina, “vivem o candomblé”. Dos dois pontos de vista uma coisa parece certa: as crianças sabem mais que alguns adultos no terreiro. O lugar delas no candomblé é de vantagem em relação a algumas filhas e filhos de santo, estes já velhos no santo. O lugar delas é um lugar que as considera detentoras de um saber e esse saber estrutura uma forma de hierarquia entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos.

Em *Mind, materiality and history*, Christina Toren (1999) afirma que através do tempo as crianças constituem o significado e comportamento ritual, e isso é crucial para o processo de saber “o que fazer e como fazer” – isto é, o comportamento apropriadamente ritual – muito antes de poderem conferir a esse comportamento os sentidos que aos adultos parecem óbvios. Adultos estruturam as condições que as crianças encontram no mundo, mas o processo de fazer sentido deste não é determinado pelas pessoas ao redor da criança; a criança tem então que constituir novos sentidos do mundo vivido.

O modelo unificado de ser humano de Toren (1999, p. 12, tradução minha) é dado na seguinte afirmação: “A mente é uma função da pessoa que é constituída com o passar do tempo em relações intersubjetivas com outras pessoas no mundo.” A criança está no mundo vivido em relação com muitas pessoas diferentes que trazem consigo suas próprias histórias vividas em qualquer encontro, e relações intersubjetivas são essenciais para o processo de *auto-poiesis* (Maturana; Varela, 1980) em que a criança faz sentido do mundo vivido enquanto o experimenta. Para Toren, humanos são biologicamente seres

sociais, porque necessariamente se relacionam com outras pessoas, porém essas pessoas não determinam o que nos acontece.

Uma das elaborações teóricas da autora pode ser encontrada em Toren (2011), um modelo que sintetiza contribuições dos neurobiólogos Maturana e Varela (1980, 1988) sobre *autopoiesis*; a ideia de constituição contínua de esquemas cognitivos como “sistemas autorreguladores” de Jean Piaget (1971, p. 113); a fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty e insights vygotskianos sobre aquisição de linguagem. Toren toma como referência a ideia de intencionalidade de Merleau-Ponty, ainda que o termo tenha sido definido por Franz Brentano. Intencionalidade seria “a conexão com o mundo”, posto que é experimentando o mundo que o conhecemos (Merleau-Ponty, 1962). É por experimentar o mundo e reconhecer essa experiência que a projeção da realidade ocorre sobre os objetos no mundo. Christina Toren avança afirmando que a intencionalidade é uma função da intersubjetividade, e é um fenômeno histórico. É vivendo no mundo com pessoas com o passar do tempo que nós constituímos quem somos. Nossas ideias e práticas são produzidas e transformadas no curso do processo histórico que é a nossa cognição. Esse trabalho da antropóloga traz ainda referências de neopiagetianos como Karmiloff-Smith e neoconstrutivistas como Elman e colegas, divergindo desses no que toca a intersubjetividade, que ela entende como analiticamente prioritária. Nessa mesma linha, Toren argumenta sobre um entendimento de que o processo micro-histórico de constituição de ideias com o tempo demanda uma análise social do processo em que o aprendizado toma lugar.

Berliner e Sarró (2007, p. 5, tradução minha) oferecem um insight acerca da compreensão do processo de aprendizado e transmissão de conhecimento religioso: “[...] uma coisa nós não podemos definitivamente fazer é afirmar que seja lá o que [...] chamamos de ‘religião’ (seja suas convicções subjetivas ou instituições sociais) é algo que vem simplesmente ‘sem aviso’. As pessoas vivem em sociedade, e é em sociedade que são socializadas e aprendem a ser adultos – adultos religiosos, às vezes”. Os autores afirmam que “sem o aprendizado, sem a transmissão, não existe a religião” (Berliner; Sarró, 2007, p. 19, tradução minha). Na mesma organização, no capítulo escrito por Márcio Goldman, o autor argumenta que nas religiões afro-brasileiras a pessoa que ensina se constitui com o passar dos anos, passando por cerimônias de iniciação, e então o equilíbrio da pessoa é alcançado caso todas as prescrições tenham sido cuidadosamente

observadas. Aquele que aprende está em meio à de construção de sua pessoa, e o “sucesso depende de sua capacidade de acompanhar o processo, o qual não envolve somente o ‘conhecimento’” (Goldman, 2007, p. 109, tradução minha), mas principalmente como o caminho foi seguido. Nesse sentido, aprender é a ação que instrumentaliza o “eu” a ser uma pessoa completa.

E se tem algo que as crianças possuem, é uma inegável capacidade para aprender (Hirshfeld, 2002). O conhecimento não significa que as crianças dão ordens expressas e são obedecidas, pois a estrutura familiar de sangue controla isso. Como no caso em que Paulo César pediu a seu filho Júnior para fazer Cristina ser possuída. Cristina, que é mãe de Júnior e esposa de Paulo César, me contou que um dia chegou do trabalho e só queria tomar um banho e assistir à novela das oito. Ela diz que depois do banho foi à cozinha comer algo e viu uma caixa de chocolates e alguns iogurtes, tipo de comida que os *erês* adoram. Nesse momento ela entendeu o plano de Paulo César; ele comprou tudo aquilo para à noite pedir que seu filho Júnior pudesse “chamar” o orixá ou o *erê* da mãe. Paulo César precisava de alguns conselhos das entidades para problemas pessoais, e assim podia consultá-las através da autoridade ritual de Júnior, que é *ogã* suspenso do terreiro da mãe. Os *erês* costumam pedir alguns agrados como doces e chocolates quando são chamados nessas situações.

Júnior exerce uma autoridade ritual perante sua mãe biológica, mas a pedido de seu pai. Ele possui a autoridade de fato e de direito, pois ele é *ogã* e *abíaxé*, mas sob a responsabilidade do pai. O pai legitima de certa forma a performance de autoridade de Júnior. E essa não foi uma oportunidade única que indicou minha interpretação. Tenho dados etnográficos suficientes que confirmam a legitimidade da autoridade dos *ogãs*-crianças, embora geralmente sob a tutela de adultos. Essa autoridade é assumida com naturalidade e, embora não seja motivo de várias conversas, por exemplo, é uma experiência pública dentro do âmbito do terreiro, não um acordo da família de sangue apenas. Existem casos de filhos de santo do terreiro sem laços de consanguinidade que estiveram em conflito com um dos netos da ialorixá que são *ogãs*. Na maioria dos casos, o *ogã* não se intimidou e fez o filho de santo ser possuído. Quando um filho de santo não se comporta conforme o respeito aos princípios básicos do candomblé, é função dos membros da hierarquia chamar o orixá daquele que infringiu as regras para que o orixá “dê conta e resolva o problema do filho de santo”.

O self sagrado do ogã-criança

A tradição das abordagens fenomenológicas sobre a religião tem inspiração no francês Maurice Merleau-Ponty, que argumenta contra a ideia descartiana de uma dicotomia entre corpo e mente. Para Merleau-Ponty (1962), o corpo compõe um sistema com o “objeto”.

Se a “mente é função de toda a pessoa constituída ao longo do tempo em relações intersubjetivas com os demais no mundo circundante” (Toren, 1999, p. 12, tradução minha), no candomblé a intersubjetividade deve ocorrer nas relações com os orixás. Assim, em qualquer ponto do candomblé, a natureza da intersubjetividade está mudando em função do que está acontecendo. Por exemplo, quando a mulher que costumo chamar de madrinha se comporta de determinada maneira, não a chamo de madrinha porque sei que ela não responderá. A “pessoa inteira” se manifesta de maneiras diferentes de acordo com as relações que estão envolvidas.

Existe a disposição definida pelo *odum*, negociada em termos pelo orixá, e legitimada publicamente pelos membros da hierarquia. Prestando atenção em como performam os *ogãs* – entre eles estão o pai de Alisson e Júnior e tio de Wilber, Paulo César – os meninos prestam atenção num modelo de estar no candomblé. Existe a necessidade de conhecer os fundamentos do candomblé, de respeitá-los, aceitá-los em sua vida, assumir as responsabilidades da autoridade a si destinada, segundo Mércia, e de incorporar uma gramática de gestos que identificam aquele *ogã* em meio à comunidade religiosa. É através da experiência perceptiva que os *ogãs*-crianças compreendem o seu estar no mundo e são esses esquemas conceituais que permitem que as crianças percebam o mundo natural e social como um todo orgânico. A verdade vivida é naturalizada. Em suma, a autoridade ritual dos *ogãs*-crianças parece contribuir para o projeto de reformulação dos limites entre o que é natural e o que é sobrenatural, entre o que é socialmente “estabelecido” e o que possibilita o ritual.

Referências

- BASTIDE, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BERLINER, D.; SARRÓ, R. (ed.). *Learning religion: anthropological approaches*. New York: Berghahn Books, 2007.
- BIRMAN, P. *Fazer estilo, criando gêneros: estudo sobre a construção religiosa da posseção e da diferença de gêneros em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: EdUerj, 1995.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRAGA, J. *A cadeira do ogã e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- DANTAS, B. G. *Vovó nagô, papai branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FALCÃO, C. R. *Ele já nasceu feito! O lugar da criança no Candomblé*. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- GOLDMAN, M. *A posseção e a construção ritual da pessoa no Candomblé*. 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- GOLDMAN, M. A construção ritual da pessoa: a posseção no Candomblé. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 22-54, ago. 1985.
- GOLDMAN, M. How to learn in an Afro-brazilian spirit possession religion: ontology and multiplicity in Candomblé. In: BERLINER, D.; SARRÓ, R. (ed.). *Learning religion: anthropological approaches*. New York: Berghahn Books, 2007. p. 103-119.
- GUEDES, M. [Stela Guedes Caputo]. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- HIRSCHFELD, L. A. Why don't anthropologists like children. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.
- LIMA, V. C. *A família-de-santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais*. Salvador: Corrupio, 2003.
- LUZ, M. A. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Edufba, 2000.

- MATURANA, H. P.; VARELA F. J. *Autopoiesis and cognition: the realisation of the living*. Dordrecht: D. Reidel, 1980.
- MATURANA, H. P.; VARELA F. J. *The tree of knowledge*. Boston: New Science Library, 1988.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of perception*. London: Routledge, 1962.
- PIAGET, J. *Structuralism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- PRANDI, R. *Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo, Hucitec, 1996.
- PRANDI, R. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1991.
- QUERINO, M. *A raça africana e seus costumes*. Salvador: Livraria Progresso, 1955.
- RABELO, M. A possessão como prática: esboço de uma reflexão fenomenológica. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 87-118, 2008.
- RIOS, L. F. *O feitiço de Exu: um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- RODRIGUES, N. *Animismo fetichista dos negros baianos*. Salvador: P55 Edição, 2005. (Coleção Auto-conhecimento Brasil).
- SEGATO, R. L. *Santos e daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.
- TOREN, C. *Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography*. London: Routledge, 1999.
- TOREN, C. The stuff of imagination: what we can learn from Fijian children's ideas about their lives as adults. *Social Analysis*, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 23-47, Spring 2011.

Recebido: 31/01/2020 Aceito: 29/03/2021 | Received: 1/31/2020 Accepted: 3/29/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Futuros possíveis dos mundos sociais mais que humanos: entrevista com Anna Tsing

**Possible futures of the more-than-human social
worlds: interview with Anna Tsing**

Luz Gonçalves Brito¹

<https://orcid.org/0000-0002-1639-3721>

luzgonbrito@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil
Doutoranda em Antropologia Social (bolsista Capes)



Anna Tsing.
Foto: Feifei Zhou.

Anna Tsing leciona no Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia-Santa Cruz. Seu livro *The mushroom at the end of the world*¹ foi laureado pelo Victor Turner Prize e pelo Gregory Bateson Prize, em 2016.

1 Ver Tsing (2015b).

O trabalho plenamente maduro de Anna Tsing impulsiona a força da descrição crítica como um dos mais relevantes aspectos da prática antropológica. Tsing entende que tal forma de descrição é uma responsabilidade de antropólogas e antropólogos em tempos de tamanha turbulência e complexidade. Com poucos de seus textos traduzidos para o português, esta entrevista se soma a dois artigos, um ensaio e também a uma coletânea recentemente publicada.² Realizei a entrevista presencialmente, no início de março de 2020, durante breve passagem pela cidade de Santa Cruz, Califórnia, em uma viagem etnográfica no contexto de meu estágio de doutorado-sanduíche na Universidade da Califórnia-San Diego.

Entrevista

Luz Gonçalves Brito: Você poderia nos contar como descobriu seu interesse pela antropologia?

Anna Tsing: Há muitas histórias que se poderia contar para responder a essa questão. Para mim, a jornada da vida é sempre um conjunto de contingências históricas em vez de uma viagem predeterminada. Algumas coisas se juntam, algo novo acontece e muda o que somos e para onde vamos. Talvez isso seja importante, penso eu, porque algo do sentido do self que o Iluminismo difundiu envolve o homúnculo predeterminado que apenas passa pela vida se preenchendo. Entretanto, jamais foi esse o tipo de vida que vivi. Muitos eventos históricos específicos mudaram a mim e quem eu era. Um episódio na história de como me tornei uma antropóloga foi no tempo em que fui para Yale University. Quando me matriculei no meu primeiro curso de antropologia, eu nunca tinha ouvido falar sobre o tema. Eu queria estudar ciência e tive um orientador sexista e novato que disse: “Garotas não podem estudar ciência. Não assinarei sua grade curricular a não ser que você estude humanidades.” Então

2 Ver Tsing (2015a, 2018, 2019, 2021). As últimas referências dizem respeito respectivamente ao livro editado por Thiago Cardoso e Rafael Devos e ao ensaio apresentado por Tsing na Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia. Escrevi também, logo após o lançamento do livro durante a ReACT, uma resenha (Gonçalves Brito, 2019).

ele me matriculou em uma série de cursos e tópicos sobre os quais eu nunca tinha ouvido. E um deles era antropologia. Entretanto, tive a sorte de ter a aula com Sidney Mintz, que era um excelente professor para 600 estudantes, em uma enorme sala de aula. Ele definia a antropologia como estudo de pessoas politicamente desimportantes. Eu achei que era um modo emocionante de pensar o mundo. Ele conversava conosco sobre as guerras dos Estados Unidos e sobre o Sul Global, estudando-os pela perspectiva de camponeses, e não pela dos generais e presidentes.

Luz Gonçalves Brito: Quais pontos em sua pesquisa você consideraria cruciais?

Anna Tsing: O tipo de pesquisa que me interessa mais começa pelos detalhes no mundo, e constrói questões maiores por meio desses detalhes. Então, em certo sentido, me orgulho de ser alguém que não desiste de descrever o mundo, mesmo enquanto tenta levantar pontos grandes a partir disso.

Luz Gonçalves Brito: Alguns de seus textos, especialmente o livro *The mushroom at the end of the world*, apresentam uma relação intrincada entre observação e análise, que me lembra de Strathern e sua ideia de efeito etnográfico. Qual o seu entendimento da relação entre etnografia e teoria?

Anna Tsing: Strathern tem sido uma grande inspiração para mim, pois mesmo quando ela explorou questões enormes, ela sempre foi completamente dedicada em fazer e ler etnografia, e também em trazer etnógrafas e etnógrafos em sua escrita. Para mim, algo que realmente se sobressai em sua escrita e na contribuição de Strathern é que ela encontrou etnografias que de outra maneira permaneceriam obscuras, usou os detalhes desses trabalhos e construiu grandes achados teóricos. Essa é uma das partes mais maravilhosas de seu trabalho. E, em meu próprio trabalho, me esforço para dar impulso aos detalhes da descrição como um modo de fazer trabalho teórico. Para mim, uma das tarefas da antropologia é descrever o mundo. E fazer isso bem. Isso requer o trabalho teórico, mas também não perder de vista a descrição crítica.

Luz Gonçalves Brito: Se você pudesse definir socialidade mais que humana brevemente, o que diria?

Anna Tsing: Desde que eu entendi inteiramente que não humanos fazem parte de mundos sociais, construindo eles próprios relações sociais com humanos, mas também com outros não humanos, de repente me pareceu estranho que as então chamadas ciências sociais apenas se interessem por relações humanas, tendo negligenciado completamente as relações sociais de não humanos. Uma vez que entendi isso, fez muito mais sentido olhar para relações sociais de humanos e não humanos, que frequentemente são capturados em um mesmo conjunto de relações entre si como parte de uma mesma rede de socialidade. Por exemplo, há um grande debate nas humanidades ambientais sobre o uso do termo “invasivo” para descrever plantas. Em todos os casos que conheço, quando uma planta é retirada de suas ecologias nativas, isso faz parte de um projeto de conquista humana. Quando europeus vieram para o Novo Mundo e trouxeram doenças com eles, as doenças propagaram-se e mataram uma grande quantidade de povos indígenas nas Américas. Esse é um efeito de socialidade mais que humana. As doenças têm suas próprias relações sociais com humanos, europeus e não europeus. E, se quisermos entender a conquista humana, precisamos olhar para a socialidade não humana, incluindo as relações sociais dos patógenos.

Luz Gonçalves Brito: Quais são as possibilidades futuras para o estudo da socialidade mais que humana? Quais são os aspectos vitais que devemos considerar quando abordando esse tipo de estudo?

Anna Tsing: Outra vez, vou enfatizar que antropólogas e antropólogos podem contribuir descrevendo o mundo ao redor de nós e, particularmente, esse mundo de terror em que estamos agora. Nesse tempo chamado Antropoceno, a antropologia é realmente necessária para se descobrir como humanos e não humanos caminham juntos tanto para destruir a habitabilidade como para navegá-la e manter vivos bolsões de habitabilidade. Um outro aspecto que estou interessada neste momento é o que chamo dinâmicas ferais, isto é, o envolvimento de não humanos nos projetos humanos de construção de infraestruturas imperiais e industriais. Trata-se de como não humanos sem o controle humano se tornam algo novo exatamente por seu envolvimento nesses projetos humanos. Esse aspecto da socialidade não humana estudada pela antropologia é da maior importância para se entender o mundo hoje e pode

envolver coisas não viventes, tais como plástico, radioatividade ou toxinas, que são parte da vida humana hoje. Ao lado da política, cultura, desigualdades sociais e todas as coisas que antropólogas e antropólogos gostam de estudar, há os patógenos. Há uma preocupação geral com o coronavírus neste exato momento.³

Luz Gonçalves Brito: Algumas pesquisas têm apresentando uma importante contribuição referente à socialidade não humana. O que você acha que pode ser feito para superarmos os limites de nossa própria subjetividade humana e apreender a socialidade não humana sem a armadilha de nossos julgamentos antropocêntricos?

Anna Tsing: Penso que ainda que a linguagem seja realmente importante, não deveríamos superenfatizá-la. Outros pensadores como Eduardo Kohn⁴ levantaram a questão de que um modelo linguístico de significações, mesmo se isso nos interessa, não nos leva além do entendimento de que há muitos tipos de significação não orientados pela linguagem. Para mim, a questão vai mais longe do que isso porque penso que socialidade não diz respeito somente à significação, mas às práticas de viver juntos. E isso é algo que, com ou sem linguagem, conhecemos enquanto seres humanos e estudamos enquanto antropólogas e antropólogos. Por exemplo, estou sentada nesta cadeira, a qual eu não fiz, mas que esse café nos ofereceu para sentar. Um pássaro poderia estar aqui, pousar nessa cadeira e usá-la como um *affordance*. A atenção a modos de estar no mundo e às práticas de outros e seus impactos no mundo, para mim, é uma forma de ir além da ideia de que humanos e não humanos não temos a mesma linguagem. Pássaros respondem enormemente a projetos humanos. Estou trabalhando em um pequeno projeto de pesquisa na Indonésia agora, e parte dele é observar como pássaros estão interessados no que humanos estão fazendo. Por exemplo, jardins humanos se tornam um ótimo espaço para pássaros

3 Um mês após nossa reunião, perguntei à Anna Tsing, por e-mail, o que teria a dizer sobre a situação da pandemia de Covid-19, e ela respondeu que, “conquanto no início de abril a situação é tão cristalina como musgo, penso que são úteis os seguintes pedaços de comentário sobre o vírus: o ensaio de Kate Brown no *The New Yorker*; o recente podcast de Rob Wallace no *The American Scholar* e o artigo de Bruno Latour”; ver, respectivamente, Brown (2020), Bastek (2020) e Latour (2020).

4 Ver Kohn (2013).

porque servem como uma abertura em que podem pousar em árvores, olhar ao redor, procurar alguma comida que eles gostam. Sem linguagem, estamos sempre respondendo ao trabalho uns dos outros no mundo; às formas com que cada espécie tem de transformar o mundo.

Luz Gonçalves Brito: Ao menos desde seu texto “The global situation”,⁵ você parece cultivar o interesse teórico por escala e escalabilidade de largos projetos epistemológicos e políticos, tais como humanismo e globalização. Seus estudos apresentam um entendimento específico e relevante sobre as relações entre local e global. Você mostrou que os projetos de globalização apenas podem ser entendidos em suas manifestações históricas e lugarizadas.⁶ Sua abordagem da localidade e globalidade é inspirada pela contribuição de Strathern e da noção deleuziana e guattariana de multiplicidade?

Anna Tsing: Com certeza. Mas acho que eu começaria antes. Quando fiz minha primeira pesquisa antropológica na Indonésia,⁷ como estudante de doutorado em Stanford, a antropologia estava ainda em um período em que etnógrafas e etnógrafos descreviam os lugares que estudavam como autocontidos, como pequenos planetas autônomos. E eu me vi em uma situação de campo onde aquilo não funcionaria. As pessoas eram completamente autoconscientes sobre serem parte de redes sociais regionais, nacionais e por vezes mesmo globais. Ainda que fossem um exemplo clássico de um “lugar fora do caminho”,⁸ as pessoas não se viam desse modo. Eu comecei a partir daquele campo

5 Ver Tsing (2000).

6 Os sentidos do termo “placed” não são inteiramente abarcados se o traduzimos pela palavra “localizado”. Prefiro usar a ideia de “lugarizado”, que não se trata somente de mera tradução, mas remete ao que denomino lugarização. Em diálogo com Casey (1996), Malpas (1999) e Ingold (2000), entendo lugarização como os modos pelos quais os lugares acontecem a partir das diferentes práticas humanas e não humanas em relação aos espaços físicos. Através de suas presenças corpóreas nos ambientes, os seres os experienciam, constroem e transformam em lugares vividos. O conceito de lugarização refere-se ainda à percepção e relação específica que diferentes coletivos têm com seus ambientes e é exatamente através dessa percepção e relação que alguns espaços aparentemente indiferenciados são então lugarizados, expressando identidades, afetos, narrativas e projetos e formas de vida.

7 Ver Tsing (1984).

8 Ver Tsing (1993).

a tentar desenvolver uma análise na qual mesmo as coisas que alguém de fora achava as mais estranhas, peculiares ou exóticas sobre esse lugar eram já parte de um diálogo com coisas que estavam acontecendo em outros lugares. Então, naquele ponto, eu quis mostrar como coisas que haviam sido entendidas no passado como locais eram também parte de circulações globais. Naquela época, em que trabalhei no meu livro *Friction*,⁹ a perspectiva de que lugares locais não precisam ser vistos como unidades autocontidas era de certa forma um sucesso na antropologia. Porém, naquele ponto, o global era muito frequentemente visto como uma força homogeneizante, como tinta espargindo pela página e tornando tudo da mesma cor, em vez de estar sempre em si mesmo enraizado em experiências locais, ainda que os incentivadores dessas experiências o negassem e vissem a si mesmos como promovedores de algo universal. Naquele trabalho, eu quis mostrar que a globalidade sempre era universal em relação a um conjunto particular de histórias e experiências. Assim, foi esse processo que me levou a pensar em Strathern, Deleuze e muitos outros que vieram a fazer parte do meu pensamento sobre a escala. Tornou-se crescentemente nítido que as noções mais convencionais de escala eram em si mesmas parte do problema que impedia etnógrafas e etnógrafos de saber o que estava acontecendo. Quando eu me volto para o estudo de não humanos em meu trabalho, torna-se ainda mais evidente que certos tipos de noções de escala conduzem a um sentido clássico de escalabilidade, isto é, expansão sem transformação (construída no mundo por meio de um certo tipo de estética tecnológica moderna) que nunca ocorreu, ainda que se afirme que ocorra. Embora nunca seja uma parte automática do mundo, a tecnologia por todos os lados tenta nos convencer que esse tipo de escalabilidade – essa expansão sem transformação – é apenas uma coisa natural que te permite ver palavras no seu telefone que ficam menores ou maiores dependendo do movimento dos seus dedos.

Luz Gonçalves Brito: Esse entendimento da globalidade e localidade tem relação com sua preocupação com a incomensurabilidade das escalas de análise?

9 Ver Tsing (2005).

Anna Tsing: Incomensurabilidade das escalas é um ponto distinto, algo mais novo em meu trabalho. Estava lá em *Friction*, mas eu venho me debruçando sobre isso mais recentemente, de modo a entender como escalas trabalham. A escala deve ser a mais apropriada unidade de análise dependendo do que você está estudando. Quando você segue esse princípio você encontra muitas escalas que não se coadunam. Estou trabalhando agora em um atlas feral¹⁰ no qual há muitos mapas que propositalmente não cabem uns nos outros. É impossível colocá-los juntos porque eles se referem a objetos de pesquisa que não são utilmente dissolvidos uns nos outros. Um de nossos mapas, por exemplo, é um mapa de piolhos de salmão, que são parasitas agarrados na lateral dos salmões. Não é possível colocar isso no mapa GIS,¹¹ a não ser pela perspectiva do problema dos piolhos de salmão, causado pela pesca industrial de salmão, que concentra muitos peixes juntos. Muitos desses peixes têm suas peles completamente cobertas por esses piolhos e perdem a vida. E os parasitas se reproduzem, saem dos currais e afetam os peixes selvagens. Se você apenas olha para o quadro de um piolho na lateral do peixe, isso é um mapa. Um mapa de como piolhos de salmão e peixes interagem uns com os outros dentro de um certo campo espacial. Mas é completamente incomparável, incomensurável com um mapa de currais de salmão. Todos esperavam que esse atlas feral contivesse em sua base um sistema GIS no qual um mapa absoluto traria junto todos os outros mapas. Nós recusamos isso porque entendemos que mapas devem ser incomensuráveis para nos mostrar o que estamos olhando.

Luz Gonçalves Brito: Há alguns anos atrás Donna Haraway¹² escreveu sobre o conceito de Antropoceno, questionando as possibilidades da noção em relação com as implicações concretas mais amplas da ação humana na face da Terra. Ela discutiu também as noções de Capitaloceno e Chthuluceno. Qual sua posição em relação a essas noções? Você escolheria alguma delas para descrever acuradamente as mudanças ambientais globais?

10 O atlas, editado por Anna Tsing em conjunto com Jennifer Deger, Alder Keleman Saxena e Feifei Zhou, está disponível on-line; ver Tsing *et al.* (2021).

11 Sigla em inglês para Sistema de Informação Geográfica.

12 Ver Haraway (2016).

Anna Tsing: Para mim, palavras são cheias de possibilidades. Elas não significam apenas uma coisa e têm múltiplos usos. Antropoceno é uma palavra útil para algo em particular, que é o diálogo entre disciplinas quando queremos trazer cientistas naturais, cientistas sociais, artistas, humanistas, engenheiros em uma mesma sala para conversar juntos. Antropoceno é uma palavra útil. Concorro com Haraway que a palavra tem muitas falhas e que precisamos de mais palavras, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno – todas essas palavras. Eu encontro muito prazer em empilhar palavras e, de fato, penso que alcançamos uma melhor descrição à medida que continuamos empilhando modos de entender o Antropoceno. Tenho sustentado a palavra Antropoceno como uma ferramenta de diálogo e acho também que é muito importante.

Luz Gonçalves Brito: Quais são os futuros possíveis de uma antropologia do Antropoceno?

Anna Tsing: Eu penso que antropólogas e antropólogos são muito necessários para os desafios de nosso tempo. O Antropoceno oferece oportunidades ao mesmo tempo terríveis e maravilhosas para descrever o mundo de novos modos e sobre todos os novos envolvimento ao redor. Eu me preocupei quando antropólogas e antropólogos pareciam satisfazer-se apenas em levantar questões teóricas obscuras, em vez de perceber que temos uma missão de descobrir o que está acontecendo. Eu argumentaria que ninguém além de nós está interessado em ir a todo tipo de pequenas e estranhas localidades, seja lá onde estejam, se na porta ao lado ou em algum lugar diferente, e descobrir o que está acontecendo lá. E isso é tão necessário agora. Em vez de instrumentos de modelos globais ou grandes conjuntos de dados, precisamos dessas descrições que vêm da prática etnográfica. Eu amaria ver a antropologia se levantar para esse trabalho, o qual nos fornece tantas coisas para colocarmos nossa atenção. Esse mapa feral foi pensado como uma ferramenta inspiradora para descrever o Antropoceno, de modo a pensar em novos tipos de projeto de pesquisa que não nos permitíamos no passado.

Luz Gonçalves Brito: De acordo com Humberto Maturana e Verden-Zöller,¹³ a matriz relacional da existência está fundada na biologia do amor. Enquanto

13 Ver Maturana e Verden-Zöller (2004).

cientistas, humanos, parecemos ter perdido esse terreno amoroso. Você em alguns momentos mencionou que os coletores dos cogumelos *matsutake* amam sua tarefa e amam a terra, e que nós pesquisadoras e pesquisadores poderíamos também “amar nossos materiais”.¹⁴ Qual seu entendimento do amor no âmbito da socialidade não humana?

Anna Tsing: Dois de meus colegas escreveram um trabalho sobre essa questão que aparecem em *American Ethnologist*. Escreveram juntos sob um codinome, Mogu Mogu.¹⁵ Trata-se de uma pequena seção sobre *matsutake* e me refiro a ela porque é realmente muito boa. Eles procuraram por um biólogo japonês para estudar *matsutake* e ele estava interessado no porquê de plantas e fungos terem afinidade entre si. Muitas espécies de plantas usam fungos para reunir água e nutrientes, assim como os fungos precisam das plantas para ter açúcar. Ele queria chamar essa relação entre plantas e fungos de amor. Penso que é bastante interessante como ponto de partida, para ver as mutualidades nas quais estamos todos imersos. Se tem algo que revolucionou o campo da biologia nos últimos 25 anos foi a ideia da interdependência interespecífica. Não se sabia disso antes. No século XX, muitos biólogos pensavam que cada espécie estava por si, apenas tentando manter-se longe de predadores, comer o máximo possível e reproduzir. Mas agora essa ideia mudou muito. Está nítido que nenhum organismo individual pode tornar-se ele mesmo sem interações interespecíficas. Esse conjunto de mutualidades através das quais nos tornamos nós mesmos é talvez um pedaço desse tipo de amor. Um dos fenômenos mais estranhos de nosso tempo é o ressurgimento de um sonho de ficção científica dos anos 1950, segundo o qual humanos deveriam ir para outros planetas como modo de escapar da Terra deteriorada. Esse é um ato de completa recusa de tudo que sabemos sobre ecologia e biologia. A recusa de que humanos apenas podem sobreviver com um conjunto de outras espécies e a ideia do escape sem a companhia de outras espécies mostram os modos que a subjetividade, afeto e tudo que achamos que fazem de nós o que somos foram distorcidos pelas ideologias do Antropoceno, as quais nos fazem pensar que devemos ser mestres do resto

14 Ver Tsing (2010).

15 O texto citado por Tsing é um trecho chamado “Traduções micorrizais, um manifesto cogumelo” encontrado em Choy *et al.* (2009).

do mundo, em vez de elementos do resto do mundo. Agora, mais do que nunca, é tempo de aprender das filosofias indígenas, nas quais as relações de parentesco entre humanos e não humanos existem por toda a parte. Aprender que não se pode bagunçar o mundo sem envolver todo nosso parentesco, humano e não humano.

Referências

BASTEK, S. How global agriculture grew a pandemic. *The American Scholar*, Washington, DC, 13 Mar. 2020. Disponível em: <https://theamericanscholar.org/who-should-we-blame-for-coronavirus/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BROWN, K. The pandemic is not a natural disaster. *The New Yorker*, New York, 13 Apr. 2020. Disponível em: <https://www.newyorker.com/culture/annals-of-inquiry/the-pandemic-is-not-a-natural-disaster>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CASEY, E. How to get from space to place in a fairly stretch of time. In: FELD, S.; BASSO, K. (ed.). *Senses of place*. Santa Fe: School of American Research Press, 1996. p. 13-51.

CHOY, T. K. *et al.* A new form of collaboration in cultural anthropology: matsutake worlds. *American Ethnologist*, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 380-403, 2009.

GONÇALVES BRITO, L. TSING, Anna. Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019. 284 p. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 25, n. 55, p. 353-357, set./dez. 2019.

HARAWAY, D. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica*, Campinas, v. 3, n. 5, p. 139-146, 2016.

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

KOHN, E. *How forests think: toward an anthropology beyond the human*. Berkeley: University of California Press, 2013.

LATOUR, B. Where to land after the pandemic? A paper and now a platform. In: BRUNO LATOUR. [S. l.], 29 Mar. 2020. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/node/852.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MALPAS, J. Introduction: the influence of place. In: MALPAS, J. *Place and experience: a philosophical topography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-18.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

TSING, A. *Politics and culture in the Meratus mountains*. 1984. Dissertation (PhD) – Stanford University, Stanford, 1984.

TSING, A. *In the realm of the diamond queen: marginality in an out-of-the-way place*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

TSING, A. The global situation. *Cultural Anthropology*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 327-360, 2000.

TSING, A. *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

TSING, A. Alien vs. Predator. *STS Encounters-Research papers from DASTS*, [s. l.], v. 1, n. 1, 2010.

TSING, A. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha: Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015a.

TSING, A. *The mushroom at the end of the world: on the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton: Princeton University Press, 2015b.

TSING, A. Paisagens arruinadas (e a delicada arte de coletar cogumelos). *Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)*, Pelotas, v. 15, n. 30, p. 366-382, 2018.

TSING, A. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, A. O antropoceno mais que humano. *Ilha: Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 176-191, 2021.

TSING, A. et al. (ed.). *Feral atlas: the more-than-human Anthropocene*. Stanford: Stanford University Press, 2021. Disponível em: <https://feralatlas.org>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Recebido: 31/08/2020 Aceito: 20/01/2021 | Received: 8/31/2020 Accepted: 1/20/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Cultivando proliferações indomáveis: considerações antropológicas sobre as políticas de proteção à infância

**Cultivating feral proliferations: anthropological
considerations on child protection policies**

Claudia Fonseca¹

<https://orcid.org/0000-0002-7761-6095>

claudialwfonseca@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo

Por uma reflexão voltada para políticas de adoção infantil, procuro estabelecer uma ponte entre, por um lado, episódios etnográficos – densos e contextualmente situados – e, por outro, sistemas abrangentes com consequências em larga escala e de longo alcance. Operacionalizo essa proposta pela análise das infraestruturas administrativa, estatística e burocrática que conectam as filosofias políticas do momento às atitudes e ações dos variados atores (profissionais, servidores e usuários) sob observação. Essa abordagem permite rastrear através das últimas décadas os instrumentos tecnológicos – em particular, estatísticas, cadastros e formulários – cunhados para estabilizar determinadas políticas de adoção. Ao mesmo tempo, atento às “proliferações” (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019) – produto e produtor de tensões do próprio sistema – que levam acontecimentos em direções inesperadas. Ao apreciar esses eventos que iniciam quase sempre em escala limitada e com consequências incertas, minha intenção é restituir o poder desses exemplos a alimentar certa esperança – profundamente pragmática, epistemologicamente ambivalente e subarticulada – em possibilidades futuras ainda sequer imaginadas.

Palavras-chave: antropologia de infraestrutura; tecnologias de governo; políticas públicas; adoção infantil.

Abstract

In the following reflection on child adoption policies, we seek to establish a bridge between, on the one hand, ethnographic episodes – dense and contextually situated – and, on the other hand, comprehensive systems with large-scale and far-reaching consequences. To carry out this endeavour we analyze the administrative, statistical and bureaucratic infrastructures connecting political philosophies of the moment to the attitudes and actions of the various actors (professionals, servants and users) under observation. This approach allows us to trace throughout the past few decades of technological instruments – in particular, statistics, registries and forms –, designed to stabilize certain adoption policies. At the same time, we pay close attention to “proliferations” (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019) – product and producer of tensions in the system itself – that conduct matters in unexpected directions. In appreciating these events that almost always start on a limited scale and with uncertain consequences, our intention is to enhance the power of these examples to nurture a certain hope – deeply pragmatic, epistemologically ambivalent and subarticulated – in yet unfathomed possibilities.

Keywords: anthropology of infrastructure; technologies of government; public policies; child adoption.

Ao examinar paisagens de governo neoliberal, procuro neste artigo identificar regiões “remendadas” para explorar meu objetivo um tanto paradoxal: o de cultivar o indomável, isto é, de dar visibilidade à produtividade dos muitos elementos que fogem dos esquemas simplificados dos projetos de intervenção social. Transpondo a proposta analítica de Tsing, Mathews e Bubandt (2019) originalmente formulada para o debate sobre a antropocena para outra arena – a da proteção à infância e, em particular, a adoção de crianças –, meu intuito é enfrentar questões que se apresentam com cada vez mais urgência: como elaborar pesquisas e formular conclusões de modo a promover sua relevância diante de cenários problemáticos da atualidade? Como pôr nossas descrições de circunstâncias específicas e vidas palpáveis a serviço de conceitos que abrem brechas em cenários assombrados pelo fantasma de forças inexoráveis?

Antropólogos, há tempo, vêm se inquietando com a lógica simplificada que permeia as políticas públicas. O planejamento em grande escala tende quase inevitavelmente a ser esquemático, apoiando-se em métodos quantitativos que constroem a realidade através de uma “avalanche de números” (Desrosières, 1993; Hacking, 1990; Scott, 1998; Shore; Wright, 1997). Porém, como alertam Tsing, Mathews e Bubandt (2019), essas simplificações modulares – “entidades provisoriamente congeladas” construídas em geral a partir de dados agregados – falam mais de futuros imaginados do que de experiências vividas, relegando a complexidade do mundo a um segundo plano. Nos modelos abstratos das políticas públicas, as formas de vida não previstas no plano original são facilmente reduzidas a meras “exceções à regra”, se não completamente ignoradas:

As rotinas da coleta de dados e da construção de modelos minam a capacidade de planejadores de notar mudança, transformação e especificidade histórica no mundo. Os modelos se afirmam como infraestruturas informacionais que ao mesmo tempo facilitam e embrutececem a observação. (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019, p. 191, tradução minha).

Além de render a heterogeneidade invisível, a lógica modular torna o heterodoxo impensável. Em outras palavras, não só produz políticas em descompasso com a realidade, também censura a imaginação, privando de palavras maneiras diversas de ser e estar no mundo.

A antropologia, sabemos bem, se destaca em revelar a heterogeneidade do mundo. Porém, sem formular suas observações num estilo inteligível aos planejadores, sem se engatar em conversas transdisciplinares sobre estruturas globalmente consequentes, suas contribuições arriscam cair em ouvidos moucos. Por isso, Tsing, Mathews e Bubandt (2019) exortam seus colegas a ousar fazer mais do que restituir a voz “de alteridades paroquiais”. Recomendam, em vez disso, uma abordagem interescalar que explora a possibilidade de rasgas e “remendos” nas paisagens empíricas produzidas pelas políticas de grande alcance. Isto é, através de etnografias em circunstâncias bem situadas, procuram restituir histórias contingentes que mostram tanto as fissuras como as reconfigurações de contextos que, à primeira vista, pareciam pacificamente domadas pela intervenção planejada.

Central à proposta de Tsing e seus coautores é a ideia de “proliferações selvagens” (*feral proliferations*) – cunhada para designar os inevitáveis eventos imprevisíveis que surgem nas topografias irregulares do mundo real. Tal como a uso neste artigo, a noção evoca as constantes costuras exigidas no andamento prático de qualquer sistema, por ideal que este seja no plano abstrato. Criando-se nas lacunas da lógica modular, as proliferações (de ordem híbrida, incluindo atores orgânicos e inorgânicos, materiais e etéreos, burocráticos e tecnológicos) fogem do controle disciplinar. Sem nenhuma função predeterminada em relação ao todo, podem ser lidas ora como enjambrações que permitem o sistema se perpetuar, ora como rebeldes com capacidade de escangalhar as engrenagens, ora como fonte de esperança, capaz de provocar mudanças surpreendentes.

Na presente reflexão voltada para políticas de proteção à infância, inspiro-me nas orientações de Tsing, Mathews e Bubandt (2019) para procurar uma ponte entre, por um lado, episódios etnográficos – densos e contextualmente situados – e, por outro, sistemas abrangentes com consequências em larga escala e de longo alcance. Operacionalizo essa proposta pela análise das infraestruturas administrativa, estatística e burocrática que conectam as filosofias políticas do momento às atitudes e ações dos variados atores (profissionais, servidores e usuários) sob observação.¹ Essa abordagem permite

1 Parafraseando Larkin (2013, p. 328), concebo infraestruturas como redes construídas para facilitar o fluxo de bens, pessoas ou ideias, permitindo seu intercâmbio através do tempo e do espaço. São compostas de formas materiais e relações, funcionando como veículos semióticos e estéticos, que condicionam a natureza dos fluxos, suas temporalidades e sua vulnerabilidade ao colapso.

escrutar os instrumentos tecnológicos – estatísticas, cadastros e formulários – que servem para implantar determinadas políticas de proteção e, ao mesmo tempo, revelam as “proliferações” que abrem brechas e provocam guinadas não programadas.

Aproveitando as lições fornecidas por outros estudos antropológicos de infraestrutura (Bowker; Star, 1999; Gupta, 2012; Hirata *et al.*, 2019; Larkin, 2013; Schuch, 2018), parto da hipótese de que, não obstante a aparência de uma racionalidade exemplar, a abundância de números, gráficos e tabelas que subjaz à legibilidade do Estado não significa necessariamente um conhecimento abrangente da realidade, nem a possibilidade de diagnosticar problemas ou atribuir responsabilidades na execução de políticas sociais consequentes. Minha análise se calca na premissa de que, para alcançar tais objetivos, é preciso ir além da racionalidade abstrata e chegar nas moralidades burocráticas, valores do senso comum, e emoções individuais que se mesclam inevitavelmente não só nos interstícios, mas nas próprias engrenagens do sistema administrativo de governo.

O tema da adoção infantil oferece um exemplo por excelência dessa mescla entre valor, burocracia e emoção. Tratando de uma figura já moralmente carregada (“a criança”), provoca disputas políticas acirradas quanto aos direitos e deveres das diferentes categorias envolvidas. Em particular, no bojo das recentes políticas neoliberais de austeridade, despontam questões sobre a distribuição de responsabilidade pelo problema de crianças em situação de grande vulnerabilidade. Uma consideração superficial das leis e políticas escoradas na chamada transparência da boa governança (Ballesterio, 2012) dá a impressão de que houve uma resposta coerente e eficaz a muitas dessas questões. Contudo, se olharmos de mais perto, atentando para as heterogêneas mediações que operacionalizam o sistema, emerge um quadro bem mais complexo.

Assim, nos parágrafos a seguir, rastreio ao longo dos últimos 30 anos as infraestruturas que conectam as esferas local e global, disseminando ideias e padronizando comportamentos no campo da proteção à infância. Ao mesmo tempo, atento para as múltiplas proliferações, manifestas em forma ora de movimentos de protesto, ora de fissuras nas mediações burocráticas, ora de novos atores que, embora engendrados pelo sistema, desviam radicalmente do desenho previsto. Ao apreciar esses acontecimentos que iniciam quase sempre em escala limitada e com consequências incertas, minha intenção é restituir o poder dos

exemplos empíricos a alimentar certa esperança – profundamente pragmática, epistemologicamente ambivalente e subarticulada (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019, p. 193) – em possibilidades futuras ainda sequer imaginadas.

Metas e escalas nos registros oficiais

Em fevereiro de 2021, saiu nos jornais brasileiros um artigo sobre a adoção irregular de um menino no início dos anos 1980 por pais holandeses (Pinto, 2021). A obstinação deste adotado, já com 40 anos, em seguir a pista de suas origens não só comoveu a opinião pública no Brasil. Motivou o governo holandês a rever sua tolerância, velha de diversas décadas, a adoções internacionais embasadas em documentação duvidosa. Esse incidente introduz um elemento de suma relevância para nossa discussão. As conexões globais de qualquer sistema de proteção à infância fazem com que seja quase impossível realizar uma análise de políticas de adoção como se tratasse de um fenômeno de escala estritamente nacional.

Existe, entre acadêmicos e profissionais da área, uma narrativa bastante consensual sobre a história recente da adoção – pelo menos no Ocidente (Ballard *et al.*, 2015). Logo depois da Segunda Guerra Mundial, surgindo primeiro no mundo anglo-saxão antes de se espalhar para os demais países, a adoção plena se apresentava como um avanço moral quase indiscutível – um gesto humanitário que beneficiava todos. Não só dotava crianças necessitadas de um lar, também aliviava a mãe solteira da vergonha de ter um filho bastardo e permitia a pessoas inférteis realizarem seu sonho de família. Foi apenas com os movimentos de direitos civis e descolonização dos anos 1970 que surgiram dúvidas sobre um possível lado obscuro do processo.

Os povos indígenas no hemisfério norte passaram a denunciar o que consideravam o “roubo” sistemático de seus filhos – sequestrados em internatos longe de suas famílias ou mesmo adotados por casais brancos. Nos Estados Unidos, os afro-americanos se revoltaram contra a multiplicação de adoções transraciais, tal como pouco tempo depois, governos do hemisfério sul (Brasil, Índia, Guatemala, etc.) reagiriam contra a sangria de crianças saindo em adoção transnacional para pais adotivos no Norte global. Mas quem mais contribuiu para denunciar a extrema desigualdade política e econômica que permeava a grande

maioria de processos de adoção foram as Abuelas de la Plaza de Mayo. A trágica experiência da ditadura argentina, com o sequestro sistemático de filhos de perseguidos políticos, deu origem a diversas cláusulas da Convenção dos Direitos da Criança em 1989 (Villalta; Gesteira, 2019). Nesses diversos momentos de protesto, encontramos um primeiro exemplo das proliferações imprevistas, surgidas em situações locais específicas, no bojo do processo global de adoção infantil. Esses vários eventos provocaram uma reavaliação crítica da adoção que, pela Convenção de Haia,² assim como vários tratados e leis subsequentes (nacionais como internacionais), viria a redirecionar o sistema. A consciência da vulnerabilidade não só de certas famílias, mas de populações inteiras, exigia medidas vigorosas para prevenir abusos de poder que, até então, sob justificção humanitária, tinham redundado na abdução sumária de crianças.

Cabe notar que esse vaivém de novas atitudes entre as esferas nacional e internacional passa não só por normativas oficiais (ver Ribeiro, 2018), mas também por instrumentos estatísticos. Na área da infância, a adoção internacional foi sem dúvida um dos primeiros palcos onde os números comparando o status dos diferentes países serviram para disseminar certa consciência crítica. Quando alto, esse número ressaltava a vergonha de um país “fornecedor” de crianças; quando baixo, servia para lavar a honra nacional. No Brasil, observamos uma clara conexão entre os escândalos publicados nos jornais ao longo dos anos 1980 e o surgimento de um registro, centralizado pelo Ministério de Justiça, de adoções realizadas por adotantes estrangeiros. Assim, particularmente depois da Convenção de Haia (1993), o governo pôde mostrar a queda dramática de adoções internacionais (de 2000 por ano no fim dos anos 1980 para menos de 400 dez anos depois), assinalando aos cidadãos brasileiros e ao mundo que tinha a situação sob controle.

Com o tempo, virou praxe, da parte de organizações internacionais (da OECD à Unicef e WHO), usar estatísticas comparativas para induzir os diferentes governos nacionais a padronizar suas metas – que digam respeito a taxas de desemprego, doenças infecciosas, educação ou violações de direitos humanos (Merry, 2011). A lógica do benchmarking – isto é, a hierarquização de nações à base de indicadores numéricos –, seria um modo eficaz de disseminar

2 Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional (1993).

certa agenda de prioridades sem recorrer a sanções coercitivas ou restrições legais (Bruno; Didier, 2013). A quantificação da “performance”, tornada pública na forma de ranking, deixaria escancarado o lugar de cada país em relação a outros, incitando os mais “atrasados” a emular os melhor colocados. Dessa maneira, o teor político das metas fica em segundo plano, ofuscado pelo brilho das ferramentas técnicas.

Por louvável que sejam os objetivos, e por palpáveis que sejam os avanços realizados em muitas áreas, é interessante observar como a mediação numérica pode virar um fim em si, induzindo distorções no próprio registro de dados. Na área da infância, pode-se citar, entre muitos outros exemplos, as campanhas da Unicef que, ao operacionalizar um direito declarado na Convenção dos Direitos da Criança, levaram a partir da virada do milênio a uma campanha vigorosa para o pronto registro em cartório de recém-nascidos (United Nations Children’s Fund, 2013). Em 2015, o governo brasileiro – sem dúvida feliz de incluir o país no ranking dos mais “avançados” – anunciou que o sub-registro de nascimentos no Brasil tinha sido praticamente erradicado, caindo de 23% em 2001 para 1%. Entretanto, não tardou para uma reavaliação mostrar que o dado real era mais de três vezes maior, retratando uma realidade longe ainda do ideal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020). (O fato de que em 2021 o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos ainda abrigue no seu site a notícia errônea de 2015 é sintomático da admiração acrítica que tal anúncio provoca.³)

Na confecção de registros numéricos, é possível que existam ainda outras motivações para distorcer ou até mesmo encobrir certas informações. Funcionários procurando agradar seus supervisores e melhorar o ranking do país podem encontrar jeitos para minimizar fatos que destoam das metas internacionais. Seria um caso clássico de “ignorância estratégica”, termo cunhado por McGoe (2012) para evocar a maneira com que organizações (públicas e privadas) omitem informações inquietantes a fim de manter o reconhecimento de sua expertise e a confiança no seu controle sobre os acontecimentos. Juntando estratégias conscientes (a reformulação de categorias que realçam êxitos) com táticas informais (funcionários que resistem em documentar seus casos

3 Cf. Brasil... (2015).

“fracassados”), o esforço institucional opera à base da tolerância tácita de certas omissões. À medida que nos aproximamos dos profissionais mediadores dos sistemas de proteção à infância – os que avaliam comportamentos e classificam situações – podemos considerar em maior detalhe esse jogo de luz e sombra nas informações oficiais.

Adoções nacionais: opacidades, ambiguidades e angústias nas mediações infraestruturais

Em torno de 2013 estourou na mídia mexicana um escândalo deflagrado pela denúncia de uma mulher indígena alegando que seu filho tinha sido retirado e dado em adoção contra sua vontade. Conforme a antropóloga acompanhando este caso, o setor legal do Departamento de Proteção Integral à Infância foi logo cobrado por superiores querendo uma prestação de contas não só daquela adoção, mas de todas as adoções domésticas realizadas desde o ano 2000. A demanda criou, entre funcionários do serviço, certa confusão, pois não conseguiam produzir os registros exigidos – aparentemente perdidos nos arquivos mortos da administração. Em conversa com o chefe do setor, a antropóloga (já presente no serviço quando o problema estourou) registrou as ambivalências de seu interlocutor sobre essa busca de informações. Os arquivos mortos representavam uma faca de dois gumes. Por um lado, a produção de documentos consistentes poderia aumentar a credibilidade do setor. Por outro lado, os arquivos também poderiam revelar práticas irregulares, colocando a nu o caráter arbitrário de certas decisões (Reyes-Kipp, 2016; ver também Gupta, 2012). Ao avançar na etnografia dos vários procedimentos burocráticos da administração, a analista acaba por demonstrar de forma convincente exatamente *quão* arbitrários podem ser os trâmites de uma adoção.⁴

Apesar de situada a milhares de quilômetros de distância, a opacidade de informações no serviço mexicano não deixa de lembrar algo do que acontecia até pouco tempo atrás no Brasil. Aqui, enquanto já nos anos 1980 o número de

4 Por exemplo, na sua pressa de classificar uma criança acolhida como “abandonada” e, portanto, disponível para adoção, os funcionários empregavam diversas táticas para deixar qualquer menção da mãe (ou outros familiares) fora do registro.

adoções internacionais estava sendo tabulado com relativa precisão, os dados sobre adoções *nacionais* pareciam muito vagos. A tentativa da ONU de incluir o Brasil numa comparação estatística sobre adoção escancarou a falta de tais dados no país. Na tabela com informações sobre o número de adoções domésticas em cada um de 30 países, um rodapé alerta que, para o Brasil, constam apenas dados do estado de São Paulo (United Nations, 2009, p. 69).

Ao acompanhar adotados já adultos na sua procura (geralmente frustrada) por arquivos jurídicos versando sobre suas respectivas adoções, ouvia deles constantes suspeitas de que existia uma política coordenada de esconder informações. A alegada perda de dossiês seria resultado de um esforço deliberado de ocultar a realidade de trâmites irregulares, senão totalmente ilegais (Fonseca, 2015). Mas também escutei servidores falando de dossiês antigos, empilhados sem ordem particular em depósitos improvisados, que – se não estragados pelo mofo, incêndios ou outros acidentes do tempo – seriam praticamente impossíveis de encontrar. É bem possível – especialmente antes da difusão de tecnologias digitais – que os vários serviços governamentais simplesmente não tivessem a capacidade para armazenar de forma adequada vastas quantidades de informação. Em todo caso, até a inauguração do Cadastro Nacional de Adoção em 2008 (discutido abaixo), a opacidade de dados sobre adoções domésticas se devia em grande medida à falta de articulação federal dos vários sistemas estaduais de contagem.

Mesmo com a maior centralização de dados, não se deve ignorar a maneira com que as categorias de classificação de qualquer sistema espelham tensões políticas do momento, criando zonas de ambiguidade. Para ilustrar, recorro a um exemplo dos anos 1990, no bojo da reabertura democrática brasileira. Imperava então uma nova orientação – lançada pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e consagrada pelo Estatuto (brasileiro) da Criança e Adolescente (ECA, 1990) – de que a miséria econômica não justificava separar a criança de sua família. Não era motivo nem para acolhimento institucional, nem para destituição do poder familiar. Enquanto famílias sofrendo de grande pobreza deviam ser socorridas através de programas sociais, a retirada de uma criança contra a vontade de seus pais só devia ocorrer em casos extremos de negligência, maus-tratos ou abandono pela própria família.

Para avaliar as mudanças provocadas por estes estatutos nacional e internacional, foram comparadas estatísticas de 1985 e 1994 sobre o motivo de

ingresso de crianças no sistema institucional de acolhimento de Rio Grande do Sul (Fonseca; Cardarello, 1999). E, de fato, enquanto em 1984, as estatísticas apontavam problemas socioeconômicos ou circunstâncias semelhantes em quase 90% dos casos, em 1994, classificações ligadas a problemas econômicos tinham diminuído para pouco mais de um terço dos acolhimentos. Em compensação, quase 60% dos casos tinham passado a ser classificados como resultado de abandono, maus-tratos, negligência e abuso. A pergunta que se coloca é: essa mudança de perfil se devia ao êxito da nova filosofia política que provocou maiores investimento nas famílias em dificuldade? Ou será que o próprio sistema constrangia quem preenchia os dados a favorecer classificações que responsabilizavam os pais pela situação precária de seus filhos?

Uma consideração do leque de opções classificatórias sugere que o próprio sistema ficou mais antenado a faltas cometidas pelos pais. Em 1984, existia uma distinção entre “situação de abandono” (incluindo pais não localizados ou sem condições/capacidade para cuidar dos filhos) e “abandono” (rubrica incluindo bem menos casos). Em 1994, existia apenas uma categoria – “abandono” (sem qualificações) –, representando agora o motivo mais frequente de ingresso no sistema. E, de forma significativa, nesses dez anos de intervalo, tinham surgido categorias novas apontando o dedo para pais maltratantes – “abuso” e “negligência”.

Contudo, devemos lembrar que as classificações inscritas nas normas e nos formulários são apenas uma parte do processo estatístico. A maneira com que cada sujeito traduz a realidade para as categorias convencionadas é outra. É precisamente nessa etapa de *encoding* que chegamos nas dúvidas dos próprios cadastradores. Quando entrevistada, uma assistente social responsável pelas fichas de ingresso no sistema gaúcho descrito acima admitia que, em muitas situações, a classificação do caso não estava nada clara:

Às vezes chama de negligência, mas é assistencial; se confunde. Depende da concepção de quem colocou o motivo, da conselheira tutelar ou assistente social, entendeu? O que é assistencial para uns pode ser negligência para outros. (Fonseca; Cardarello, 1999, p. 106).

É bem possível que, no preenchimento de registros, o fiel da balança pendesse em direção às categorias que justificavam a nova orientação política. Já que

só “abandonados”, “abusados” e “negligenciados” podiam ser admitidos no acolhimento, a criança ou adolescente acolhido, por definição, tinha que cair em uma dessas rubricas. Assim, era garantido que as estatísticas, cada vez mais valorizadas como instrumento de *auditing*, dariam prova de um serviço coerente com os princípios da política vigente. Em vez de “retratar” a realidade, estariam refletindo a lente normativa através da qual os dados eram projetados.

É evidente que muitos dos profissionais estão conscientes da fragilidade das classificações. As inconsistências no registro de dados, fruto de hesitações repletas de escolhas subjetivas, não deixam de assombrar os próprios cadastradores. Estes sabem que seguir o caminho de maior expediência imediata não elimina necessariamente as inquietações a longo prazo. Preocupam-se especialmente quando sabem que suas decisões podem fazer uma diferença dramática na vida das pessoas. Na distribuição de produtos escassos (subsídios financeiros, cestas básicas, moradia popular, etc.), já é angustiante traçar uma linha nítida de demarcação entre os mais e menos merecedores (Fassin; D’Halluin, 2005; Gupta, 2012). Na área de proteção à infância, quando a linha demarcadora pode determinar a separação de uma criança de sua família, o dilema assume proporções ainda mais dramáticas.

Outro estudo antropológico, dessa vez em um serviço público de proteção à infância na Califórnia (EUA), reflete as tentativas institucionais de atenuar essa angustiante “autonomia ética” que pesa sobre os trabalhadores sociais (Scherz, 2011). Ocorrendo em 2005, a pesquisa se desenrola num ambiente em que a administração procurava diminuir a proporção de crianças de grupos minoritários, particularmente afro-americanos, em instituições de acolhimento. Na tentativa de tornar a prática dos profissionais mais coerente com essa preocupação, o serviço introduziu um instrumento “atuarial” – uma lista de perguntas com respostas múltiplas – para avaliar a probabilidade de uma criança vir a sofrer futura violência.

Num primeiro momento, os profissionais acataram de bom grado o instrumento inovador na esperança de tornar suas decisões mais “objetivas” e, assim, diluir a responsabilidade moral de sua intervenção nas famílias. Porém, ao acompanhar o curso de treinamento e a inauguração do novo formulário, a pesquisadora começou a ouvir resmungões. Os critérios de preenchimento de cada item não estavam nada claros e, mais problemático, não existia fórmula para

traduzir os resultados numéricos finais em recomendação específica de intervenção. Assim, opiniões sobre o nível eticamente tolerável de risco (isto é, em quais condições seria preciso remover a criança de sua família) continuavam extremamente variáveis. Para complicar ainda mais a situação, os supervisores que deviam checar a consistência das decisões passaram a interferir cada vez menos, simplesmente confiando na mediação da nova tecnologia. No saldo final, apoiando-se em reflexões weberianas, a analista sugere que os implementos tecnocráticos não substituem discussões abrangentes que enfrentam problemas éticos e políticos de fundo, e que levam em consideração a complexidade do contexto.

Lembremos que o primeiro episódio descrito acima – situado no México – envolve suspeitas de abuso de autoridade contra uma mãe indígena. Os outros dois exemplos, no Brasil e nos Estados Unidos, dizem respeito também aos esforços de evitar discriminação contra famílias pobres. Esses casos empíricos são sintomáticos de uma tensão perpassando os diferentes lugares e épocas entre, por um lado, os serviços de proteção à infância e, por outro, os grupos subalternos cujos filhos são alvo particular de atenção. Assombrando a história da adoção ao longo das três últimas décadas, essa tensão endêmica no sistema teria produzido inquietações – rasgas, assim como necessários remendos – na lógica hegemônica sobre a adoção de crianças. Com múltiplas denúncias acirrando os debates, surgiu uma época de reforma, como vimos acima, dando origem a medidas legais formuladas justamente para prevenir a violação de direitos de famílias pobres e minoritárias.

Contudo, ao observar esses casos empíricos, vemos como a prática dos profissionais se desenrola, para além das orientações normativas, em espaços que são produto e produtor de informações opacas, classificações ambíguas e decisões angustiantes. Ao interagir com as várias infraestruturas, esses mediadores reconfiguram as normas que o pensamento sistêmico procura impor. Sugiro que essas reconfigurações proliferam de forma “selvagem” nas fissuras da lógica modular. Longe de serem anomalias, são elementos inerentes ao próprio sistema que dão abertura a consequências não programadas. Que estas sejam celebradas como progressistas ou lamentadas como retrógradas não altera minha hipótese geral de que a filosofia política vigente, tal como expressa nas normativas formais, não penetra em todos os espaços de modo mecânico ou uniforme, deixando margem a resultados “indomados”.

Rumos políticos do novo milênio

Devemos lembrar que nem as filosofias políticas – concatenadas nas múltiplas conexões políticas e econômicas que atravessam o globo – seguem uma evolução necessariamente linear. Analistas chamam atenção para uma convergência paradoxal de eventos que viria a atenuar o impacto das normativas internacionais do fim do último século que tentavam salvaguardar os direitos tanto das crianças quanto de suas famílias (Villalta; Gesteira, 2019). Por um lado, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança consagrou a importância de programas promovendo a igualdade socioeconômica como parte inerente dos direitos das crianças. Por outro lado, no mesmo ano (1989) um grupo de organizações financeiras internacionais extremamente influentes formulou o Consenso de Washington, marcando a consolidação de uma política econômica neoliberal, responsabilizada por muitos pela crescente desigualdade que se intensificava mundo afora.

Em relação à proteção de crianças em situações de grande vulnerabilidade, tanto a filosofia do Estado mínimo quanto as pressões do movimento antimanicomial ditavam que o acolhimento institucional devia ser mantido ao mínimo. Porém, diante do aumento da pobreza crônica nas mais diversas regiões do mundo, ficou logo aparente que as recomendações contra o recolhimento institucional (reiteradas nos mais diversos protocolos nacionais e internacionais) não bastavam para diminuir o número de crianças e adolescentes abrigados. Sem conseguir limitar o número de jovens ingressando nas instituições públicas, os governantes teriam que encontrar maneiras para aumentar o número de *egressos* – e em condições em que estes não arriscavam voltar. Assim, a adoção passou a reconquistar um lugar central nas políticas públicas para a infância pobre.

A reintegração familiar, política preconizada pelas diferentes convenções internacionais, tinha se mostrado custosa e com resultados nem sempre garantidos. Em compensação, o desligamento dos jovens para uma família adotiva se tornou uma solução cada vez mais atraente. Exigia uma concentração de esforços profissionais para mediar o processo, mas – uma vez realizada a adoção –, terminava o grosso do trabalho dos serviços estatais. A responsabilidade pelo bem-estar do adotado passava irrevogavelmente para sua nova família. Assim, se alastrou pelo globo uma “nova cultura de adoção”, promovida agora pelos próprios serviços públicos. O que as várias políticas nacionais tinham em comum era, por um lado, um apelo à maior celeridade do processo adotivo

(diminuindo o tempo gasto, por exemplo, em esforços de reintegração familiar) e, por outro, a promoção de adoções “especiais”, isto é, de adotados com perfil típico dos jovens em acolhimento institucional – mais velhos, não brancos e/ou com algum problema de saúde.

Em 1997, o presidente americano Clinton deu um rosto a essa guinada via o Adoption and Safe Family Act que previa a transformação de boa parte dos 500.000 “acolhidos” do sistema público em “adotados”, sob responsabilidade exclusiva de suas novas famílias (Briggs, 2012). Em 2000, o governo britânico de Tony Blair, proclamando uma “nova abordagem” à adoção, manifestou sua aderência a uma semelhante guinada de perspectiva. Na Austrália, pouco tempo depois, os *experts* comissionados pelo governo nacional viriam a recomendar a adoção como solução *preferencial* para certas crianças em grande vulnerabilidade (por exemplo, quando oriundas de famílias com usuários de drogas) (Cuthbert; Murphy; Quartly, 2009). A nova orientação se anunciou primeiro nos países anglo-saxões, mas não tardou para chegar no hemisfério sul.

No Brasil, os primeiros 15 anos depois do ECA tinham sido palco de grandes esforços para a articulação de medidas de amparo a famílias em situação de vulnerabilidade (programas de Bolsa Família, moradia popular, saúde de família, etc.), promovendo a permanência de crianças nas suas comunidades de origem. Sem dúvida, junto com o aumento do salário mínimo e um número maior de pensões para velhice e invalidez, essa multiplicação de programas sociais contribuiu para a diminuição da extrema pobreza. Apoiados nesse clima político, planos nacionais (PNAS e PNCFC⁵) reafirmavam a prioridade da “convivência familiar”, relegando a adoção ao lugar de “último recurso”. Entretanto, o número de crianças e, em particular, adolescentes em acolhimento institucional não diminuía na medida esperada.

Até os primeiros anos do novo milênio, o Congresso Nacional estava virando cenário para projetos de lei em que a adoção era apresentada claramente como solução para aliviar a sobrelotação dos abrigos estatais (Matias; Souza; Oliveira, 2020). Os debates congressionais refletiam a polarização já vista em outras partes do mundo entre, por um lado, aqueles que veem na adoção a melhor maneira de garantir o interesse prioritário da criança em grande vulnerabilidade e, por

5 Plano Nacional de Assistência Social (2004), Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006)

outro, aqueles que suspeitam que é o Estado quem mais se beneficia dessa “medida de baixo custo que lhe permite se livrar do ônus financeiro de crianças pelas quais tem (ou poderia ter) responsabilidade” (Cuthbert; Murphy; Quartly, 2009, p. 398, tradução minha). Particularmente a partir de 2016, observa-se uma “pressão cada vez maior de projetos de lei para agilizar a destituição do poder familiar das famílias da classe trabalhadora e diminuir o tempo de espera das pessoas cadastradas para adoção” (Matias; Souza; Oliveira, 2020, p. 37).

Não é surpreendente constatar que a pressão para promover a adoção de crianças em acolhimento institucional tenha desembocado no aprimoramento de mecanismos que traduzem o processo em números. A partir de certo momento, parece ter diminuído o interesse em investigações sobre carências no sistema de proteção que dificultam a reintegração dos acolhidos nas suas famílias originais.⁶ A pergunta que atrai a atenção de gestores tanto quanto da mídia passa a ser: por que o processo adotivo é tão demorado? Os levantamentos agora dizem respeito aos trâmites burocráticos, responsabilizados pela “demora” no processo adotivo e consequente preponderância de crianças “de difícil colocação” (leia-se mais velhas) no sistema (Nunes, 2015). Para superar os “obstáculos à adoção”, concentram-se esforços em monitorar o cumprimento dos prazos cada vez mais curtos estipulados em lei (tempo-limite de permanência no acolhimento, de abertura de processo para destituição de poder familiar, de tramitação do processo adotivo, etc.).

Mas, sem dúvida, foi o Cadastro Nacional de Adoção (CNA), inaugurado em 2008 pelo Conselho Nacional de Justiça, a inovação tecnológica mais importante na promoção de uma nova cultura de adoção no país.⁷ Como mencionei acima, até a inauguração do CNA, as infraestruturas de controle e execução de adoções domésticas (por pais brasileiros) tinham sido da alçada de cada estado, tornando difícil a visualização ou articulação em nível nacional. Agora, com a centralização e exibição online de certos dados, o Cadastro trouxe esperanças de transparência para um sistema assombrado pela constante suspeita de

6 A última pesquisa abrangente sobre o a rede de acolhimento no Brasil, ainda com ênfase no direito do jovem à convivência familiar e comunitária, se apoia em dados de 2011 (Assis; Farias, 2013).

7 O banco de dados passou por uma transformação radical em 2019, sendo rebatizado como “Sistema Nacional de Adoção”. Nossa análise não abarca essa nova etapa que promete uma visão mais abrangente do sistema como um todo.

favorecer um ou outro pretendente. As informações numéricas acompanhadas de gráficos coloridos, capturava a atenção da imprensa e o grande público, trazendo uma sensação de ordem tanto para profissionais quanto para adotantes.

Certamente, o novo registro representou um passo em frente para a consolidação de um sistema nacional de adoção, sem falar da facilitação de adoções interestaduais. Além do mais, os números expostos na grande imprensa batiam sempre na mesma tecla: o perfil das crianças disponíveis para adoção (mais velhas, não brancas, frequentemente com problemas de saúde) não correspondia ao que a maioria de pretendentes inscritos no Cadastro procurava. Ao que tudo parece, estes – seguindo os moldes tradicionais – queriam uma família adotiva que “imitasse a natureza”; isto é, esperavam um bebê, e com fenótipo semelhante ao deles. Servindo como instrumento pedagógico, o CNA podia levar pretendentes a flexibilizar suas expectativas e, assim, facilitar o *match* entre seus desejos e o perfil dos jovens “aptos à adoção” que viviam na rede de acolhimento institucional.



Figura 1. Um dos muitos gráficos confeccionados a partir dos dados do CNA – 2017 (Conselho Nacional de Justiça, 2017).

Contudo, pelo menos na forma em que chegava ao grande público, havia pouca coisa nessas tabelas que pudesse ser usada para analisar o impacto das diferentes técnicas pedagógicas. Não se encontrava, entre os muitos números disponibilizados online, nenhuma série histórica (justapondo dados de anos diferentes) indicando eventuais “novas tendências” nas exigências colocadas por adotantes. Tampouco se publicava informações sobre o perfil (raça, idade) de crianças efetivamente adotadas.

De fato, ao que tudo indica, a infraestrutura cadastral não foi concebida como instrumento de pesquisa que pudesse ajudar na avaliação realista de políticas em andamento ou no planejamento de ajustes em projetos futuros. Os relatórios não incluíam uma reflexão sobre limitações metodológicas ou eventuais falhas na coleta de dados (por exemplo, o fato de que muitas comarcas e um ou outro estado não teriam aderido ao sistema nacional de registros). O mais inquietante, no entanto, na projeção desse sistema de dados diz respeito à omissão de qualquer informação sobre práticas que extrapolam os desenhos idealizados pelos administradores. Não só inexistiam informações sobre “adoções interrompidas” (em que o processo adotivo tinha sido suspenso durante o estágio preliminar de convivência ou mesmo depois), tampouco havia qualquer menção das muitas adoções legais que não constavam, nem passavam pelos procedimentos usuais da lista de espera CNA.

Luz e sombra nos instrumentos de registro no caso brasileiro

Até agora, descrevi processos que percorrem o globo, envolvendo leis e tecnologias assim como dilemas éticos e disputas políticas que guardam semelhanças em diferentes partes do mundo. Nem pioneiro nem peão, Brasil teve sua participação nessas correntes, compartilhando responsabilidade na confecção de normas internacionais e das tecnologias que vieram acompanhá-las. Mas, ao penetrar em maior detalhe nas “proliferações” atinentes ao nosso contexto, adentramos inevitavelmente em fenômenos que refletem singularidades da situação nacional.

Em concorrência com o Cadastro Nacional, existem três outras formas de adoção infantil que fazem parte das práticas tradicionais dos brasileiros. Em primeiro lugar, temos a chamada “adoção à brasileira” – um ato completamente

ilegal, classificado como “falsidade ideológica” – que ocorre em cartório quando os pais adotivos registram a criança como se fosse filho nato. Apesar de raramente punido, é e sempre foi um crime que, entre outras violações, elimina qualquer possibilidade de o adotante rastrear suas origens por via documental. Durante a maior parte do século passado, não era difícil praticar uma adoção à brasileira justamente porque muitas crianças nasciam em casa, não sendo registradas até surgir a necessidade de um documento oficial (por exemplo, para entrar na primeira série da escola primária). Ainda nos anos 1990, autoridades públicas ousavam emitir publicamente a opinião de que essa prática era dez vezes mais comum do que a adoção legal.

Atualmente, com o quase sumiço de partos domiciliares, a consolidação de um sistema centralizado de “declaração de nascidos vivos” e a instalação de cartórios de registro civil dentro de muitas maternidades hospitalares, não há dúvida de que a maioria esmagadora de crianças recebe logo depois do nascimento um documento com o registro indelével do nome da genetriz (Richter, 2016). Mas, nos casos em que o nome do pai permanece em branco, há indicações de que, ainda hoje, um padrasto (ou outro homem) pode aceitar preencher essa lacuna na certidão de nascimento do seu enteado, colocando seu nome no lugar de genitor.

Classicamente a lei admitia a possibilidade de reconhecer os “motivos nobres” de quem perpetrava esse crime, o isentando de punição. No final de 2017, a tolerância histórica dessa prática irregular acabou se materializando em forma de uma brecha na própria lei. Ao criar o status de “paternidade socioafetiva”, o provimento 63 do CNJ abriu a possibilidade de um homem (ou mulher) *acrescentar* seu nome na certidão do filho que está criando através de uma simples declaração em cartório. Dessa maneira, sem passar pela burocracia de uma adoção unilateral, assume irrevogavelmente todos os direitos e deveres de pai adotivo sem nunca passar pelo juizado (Fonseca, 2019). O provimento sobre paternidade socioafetiva não durou um ano sem provocar reações e novas restrições. Porém, mostra a que ponto pequenas fissuras localizadas (tal como a adoção à brasileira) podem desembocar em mudanças da própria lógica sistêmica.

Na segunda forma de adoção que corre paralela ao Cadastro Nacional, o juizado chancela um processo adotivo acordado diretamente entre a mãe (ou pais) e a família adotiva. Além de prever certa fiscalização pelo juizado, esse

procedimento garante a preservação da identidade da criança, exigindo o registro formal dos pais tanto biológicos quanto adotivos. Conhecida variavelmente como adoção *intuitu personae*, direta, direcionada ou consentida, essa prática, embora prevista em lei e sancionada por sentença judicial (conforme o artigo 166 do ECA), tem sido equiparada por alguns profissionais da rede de proteção à infância à “venda” ou tráfico de bebês. A falta de legitimidade é reforçada pela falta de informações. Enquanto os dados sobre as adoções pelo CNA (supervisionadas do início até o fim pela equipe do juizado) podem conter lacunas, os dados sobre as adoções *intuitu personae* estão praticamente inexistentes. Aparecem só quando algum pesquisador particularmente zeloso resolve fazer um levantamento diretamente nos dossiês de determinado juizado (ver Ayres, 2008; Gueiros, 2007).

Justamente por não existir nenhuma informação em escala nacional sobre as adoções consentidas, podemos apenas levantar hipóteses à base dos diversos estudos qualitativos (Gueiros, 2007; Mariano, 2008). Supõe-se que a prática envolve crianças majoritariamente na primeira infância e nunca institucionalizadas. São transferências provocadas pela falta de recursos da família original e, antes de envolver tráfico ou “venda” de bebês, são motivadas pelo desejo da mãe ou outros membros de sua família extensa de terem uma participação na escolha da família adotiva. Apenas nessas condições, podem sentir confiança de que o bebê, em vez de passar anos no sistema institucional, será criado em condições favoráveis. Se resistem contra a modalidade de “entrega voluntária” para profissionais do tribunal, instituída por lei em 2017, é porque não se sentem à vontade com o total anonimato, a falta de participação e posterior apagamento de informações, ditados pelo protocolo estipulado.

Assim, apesar do crescente controle estatal sobre as colocações familiares, a adoção consentida – tão (se não mais) comum em certos estados quanto a adoção pelo CNA – continua com força surpreendente longe dos holofotes das estatísticas oficiais. E, tal como vimos no caso da adoção à brasileira, a presença persistente de adoções consentidas também provoca tensões com potencial de modificar o sistema. Assim, constatamos conflitos entre profissionais do sistema judicial, opondo sentenças de primeira e segunda instância quanto à possível anulação das adoções *intuitu personae*. Também encontramos debates no Congresso Nacional entre parlamentares propondo expandir o artigo 166, explicitando a legalidade da adoção consentida, e os que buscam apagar esse

artigo da lei, estabelecendo a ilegalidade uma vez por todas de qualquer tramitação fora do CNA (Oliveira, 2015).

Mas talvez a forma mais inquietante de adoção que não passa pelo CNA diga respeito a um procedimento que pesquisadores apelidaram de “tráfico legal” – isto é, quando os profissionais do juizado, tendo afastado a família original, entregam as crianças a adotantes de sua escolha (Cardarelo, 2009). O caso mais bem documentado é o de um juiz em Jundiaí (São Paulo), parceiro de uma ONG assistencial, que foi considerado responsável pela destituição injustificada de pátrio poder de mais de 200 mães e pela adoção subsequente de seus filhos por estrangeiros. Mas existem outros casos bem mais recentes, como o descrito nas páginas do jornal *The Intercept Brasil* em março de 2021. Trata-se de uma rede de servidores judiciais no Amapá, alvo de quase 200 inquéritos pendentes no Ministério Público sobre o possível abuso de autoridade institucional para efetivar adoções irregulares. Conforme a matéria, além de “burlar” a lista de espera do CNA, as autoridades atropelaram os direitos básicos das crianças e suas famílias (Felizardo, 2021).

Esse tipo de infração é raramente denunciado, vindo a público só quando as mães conseguem encontrar uma escuta acolhedora de algum defensor ou jornalista. Algumas mulheres alegam que seus filhos foram retirados à base de acusações nunca comprovadas de maus-tratos ou negligência; outras (pelo menos, no caso de Jundiaí) denunciam que foram pressionadas por servidores a assinar documentos de entrega sem que entendessem de que se tratava (Cardarelo, 2012). Contudo, apesar de denúncias na mídia, CPIs e outros inquéritos oficiais, parece que nenhum servidor tem sofrido sanções por envolvimento nesse tipo de prática e nenhuma das adoções foi anulada.

É significativo que estas duas últimas formas de adoção, embora tecnicamente legais, são raramente mencionadas nos fóruns de especialistas. Diante do público geral, a adoção pela lista de espera CNA – onde constam principalmente crianças institucionalizadas – se apresenta como a única possível. Sugiro que, nas estatísticas oficiais, o silêncio que reina sobre adoções “alternativas” seria uma forma de “ignorância estratégica” – isto é, uma maneira de negar a existência do que poderia se constituir em ameaça à aparente hegemonia estatal (no caso das adoções consentidas) ou à crença na imparcialidade do sistema (no caso do tráfico legal). Nesse quadro, o CNA faria parte das infraestruturas informacionais do pensamento modular que “ao mesmo tempo

facilitam e embrutece[m] a observação de especificidades históricas e mudanças (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019). Sem dúvida, essa forma de esquecimento seletivo serve para preservar o impacto pedagógico do Cadastro. Porém, cabe perguntar se não dificulta uma avaliação realista do sistema de proteção à infância como um todo. É possível que, a “legibilidade do Estado” sendo apenas parcial, o feitiço volte contra o feiticeiro, criando obstáculos ao planejamento de um sistema funcional.

Acenando para proliferações generativas

Partimos neste artigo da ideia de que as tecnologias de governo se forjam no bojo de modelos abstratos, falhos e incompletos por natureza. Sem negar a força dessa maquinaria, reconhecemos a existência de áreas remendadas, criadas de proliferações que podem ter efeitos diversos. Estas agem ora para subverter a lógica modular do sistema (como no caso dos movimentos coletivos de minorias indígenas, negras e do Sul global), ora para propiciar arranjos enjambrados, permitindo a perpetuação do sistema com apenas leves ajustes (como no caso das variáveis mediações burocráticas). Mas também existem (como nas adoções alternativas descritas acima) eventos não programados que surgem não para resistir, nem para salvaguardar as simplificações modulares, mas que acabam por provocar a possibilidade de mudanças profundas. Proponho, nesta última seção, aprofundar a exploração dessas “proliferações generativas” que emergem de colaborações engendradas pelo próprio sistema. Trata-se de ações pragmáticas, pouco teorizadas e quase sempre de pequena escala, mas que trazem a vantagem de extrapolar a imaginação de qualquer ator singular (Tsing; Mathews; Bubandt, 2019).

No hemisfério norte, em anos recentes, é sem dúvida a “voz das crianças” que tem gerado as transformações mais radicais. Adotados nascidos nos anos 1980 e 1990, chegando na vida adulta, formaram associações para expressar sua sensação de ultraje diante dos constantes obstáculos que enfrentavam na busca de suas histórias pré-adotivas. Os protestos começaram com pessoas adotadas localmente, mas ganharam fôlego com novas gerações de adotados vindo de outros países. Pessoas nascidas na África, na Ásia e nos países latino-americanos formaram movimentos coletivos junto com outros jovens que, tal

como eles, tiveram que forjar sua identidade individual e familiar no entrecruzamento de preconceções de raça, nação e parentesco.

Indo além da “busca de origens”, muitos jovens reclamavam mais do que informações abstratas sobre suas famílias originais; queriam a possibilidade de restabelecer contato. Viam o monopólio de informações – nas mãos de pais adotivos, autoridades ou agências – como foco de seus problemas. A persistente exigência por maior transparência no processo adotivo foi aos poucos superando as previsões pessimistas dos profissionais (sobre os “traumas” que essa informação e, em particular, esse contato poderiam causar na família adotiva), desembocando em formas cada vez mais abertas de adoção.⁸ Conforme alguns observadores, em decorrência dessas pressões, o fluxo mediado de contatos entre a criança e suas diversas famílias está se tornando a nova norma:

[...] [O] significado “do interesse prioritário” [da criança] tem mudado historicamente à medida que as ideias sobre adoção mudaram. Trinta anos atrás, as pessoas consideravam que a “ruptura limpa” com sua família original era do interesse da criança adotada; hoje em dia, para adoções domésticas – pelo menos no Norte global –, a regra é a adoção aberta. (Cheney, 2014, p. 16, tradução minha).

Ao que tudo indica, até o momento, os adotados no Brasil não lograram se organizar em movimento com peso político semelhante. Pelo menos no arranjo idealizado pelo CNA, toda informação continua a ser concentrada nas mãos dos profissionais do juizado, as famílias biológicas permanecem totalmente afastadas dos trâmites adotivos, e o contato entre uma criança adotada e sua família original é, até hoje, exceção antes do que regra. Entretanto, pesquisas pontuais sugerem que – especialmente em anos recentes – a “voz das crianças” está surgindo em espaços inesperados. Para ilustrar, recorro a um exemplo perto de minha casa (Porto Alegre, 2019), ressaltando as ideias introduzidas por João, autodeclarado “negro, gay, órfão e militante”.⁹

8 Para uma discussão sobre adoção aberta, ver o recente artigo de Melo (2021) e a mesa-redonda do IBDCRIA (Adoção..., 2021).

9 As entrevistas com João foram realizadas por Bianca Peixoto Nitschke no decorrer da pesquisa para sua monografia de conclusão de curso de ciências sociais (Nitschke, 2019).

Abrigado há mais de oito anos, João – já com 18 anos e a ponto de sair do sistema – tem experimentado na pele as últimas mudanças de política institucional. Especialmente desde a chegada de uma nova equipe na Corregedoria da Infância e Juventude do Rio Grande do Sul em 2016, se encontrou enquadrado nas campanhas que promovem a adoção de jovens “de difícil colocação”. Acreditando que ajudaria na adoção de seus cinco irmãos mais moços (também acolhidos), João tinha aceitado colocar seu nome na lista de “disponíveis à adoção”. Ao mesmo tempo, aproveitou um convite para integrar o Comitê de Participação de Adolescentes Acolhidos na Justiça (CPAAJ), criado em 2018 com o intuito de “dar voz” aos acolhidos mais maduros. Nesse espaço, reúnem-se mensalmente dez jovens abrigados junto com autoridades de alto escalão para debater questões que vão da sexualidade até medidas de desligamento e adoção. No momento da entrevista, João, já no seu último ano de estudo em um colégio particular, estava prestes a começar sua formação em Direito. Por força de seus talentos intelectuais e uma personalidade imponente, sempre conseguira as bolsas necessárias para seguir a carreira de sua escolha e, agora, articulava para a entrevistadora uma série de comentários desafiadores.

Na sua narrativa, João deixa clara uma extraordinária empatia pela mãe, já falecida há anos. Lembra que, inicialmente, quando abordada pelos trabalhadores sociais, ela não entendia nada do que falavam para ela, não imaginava que alguém pudesse lhe retirar os filhos. Mesmo doente, tentou “se organizar”. Até conseguiu estabelecer moradia fixa e visitar os filhos no abrigo, mas simplesmente não tinha possibilidade de chegar num patamar considerado sem risco. Sem dúvida, em parte por causa dessas memórias, João estranhou a proposta dos administradores de “encontrar uma família” para ele. Já com 15 anos quando as campanhas de adoção tardia começaram a ser intensificadas, ele coloca a pergunta: “Será que era isso mesmo que eu queria?” Sublinha a sensação de que a administração não procurava escutar o jovem acolhido “conforme a história dele”: “Eu tinha figura materna na minha vida... Tinha uma figura inadequada nos termos da lei, mas tinha.” Na opinião dele, os adotantes potenciais dos quais ele recebia visitas também pouco entendiam o que representa a adoção “tardia”: “Eles não me viam da forma de um adolescente que merecia um suporte. Eles queriam um filho, um bebê.”

João vê parte desses desentendimentos como consequência das infraestruturas que conduzem o processo adotivo – mal adaptado ao caso de jovens mais maduros. Expressa o desejo de ver categorias mais simétricas sobre, por exemplo, os perfis do adotante e o adotando:

Os possíveis pais adotivos falam tanto de perfis e nós não falamos de perfis de pais. Acho que nunca fomos numa entrevista de abrigo e perguntaram qual o perfil de pai ideal que eu queria. (cf. Nitschke, 2019, p. 68).

Fala do fluxo desigual de informações: “Gente, ela [a adotante em potencial] sabia tudo da minha vida e eu não sabia nada dela. [...] Isso é sem noção. É inadmissível.” E sublinha o caráter enviesado da informação sobre os “aptos à adoção” que a administração passa para os pais pretendentes. À imagem “romantizada”, fornecida no primeiro contato pelo aplicativo (até com vídeos em que o jovem se apresenta), segue uma versão da vida do jovem dramatizada pela equipe técnica: “Sabe, aquilo de que ‘depressivos são fofos’? É literalmente um romance. Eles estão invertendo a lógica do que realmente é.” No entender de João, ao relatar que o acolhido passou por isso ou aquilo, o descrevendo em termos de traumas passados, a equipe técnica alimenta estereótipos de fragilidade psicológica diante da qual os pais adotivos podem se sentir os “salvadores da pátria” (cf. Nitschke, 2019, p. 68).

Mas o que mais provoca a indignação de João é o “racismo institucionalizado” – na forma da infraestrutura que permite aos pretendentes escolherem o “perfil” da criança que querem adotar. No entender dele, o formulário inicial (em que pretendentes estipulam sua preferência conforme o gênero, a idade e a cor da criança) não só revela quais os acolhidos mais desejáveis, mas “identifica aqueles que não estão sendo adotados e os expõe” (Nitschke, 2019, p. 64). Vendo a insistência no perfil como uma “pontuação” das crianças, João lembra que o processo adotivo envolve, grosso modo, pais brancos recebendo crianças de pele negra. E, mesmo admitindo que a idade do acolhido possa ser relevante, insiste que a distinção por etnia é inadmissível. “Os pais adotivos não têm que receber a resposta que eles querem.” Devem estar buscando filhos adotivos e não perfis, pessoas e não números.

Nos últimos anos, a “adoção tardia” virou carro-chefe de campanhas em diferentes estados do Brasil, com a organização de eventos em estádios de

futebol, em centros comerciais e outros lugares festivos para colocar em destaque adolescentes acolhidos disponíveis para adoção. Nessas campanhas, não transparece qualquer dúvida sobre os benefícios que a adoção trará para o adolescente. Parece autoevidente que o próprio adotado dará sem hesitação seu consentimento (necessário para a adoção de qualquer criança acima de 12 anos). E, de fato, muitos abrigados abraçam com entusiasmo a ideia de ser adotado – enfim, de ter um lugar onde ir depois de sair do abrigo, de poder contar com um adulto (ou adultos) da geração mais velha legalmente incumbido de zelar pelo seu bem-estar. (O próprio João achou uma boa opção para os irmãos mais moços.) Assim, a narrativa oficial coloca a adoção como principal via e as atitudes preconceituosas dos adotantes como principal obstáculo a uma bem-sucedida vida do jovem acolhido. Decorrem daí as campanhas educativas organizadas pelo juizado para sensibilizar as pessoas na lista de espera quanto às possibilidades gratificantes de adotar uma criança mais velha.

O discurso de João tensiona a narrativa encontrada nessas recentes campanhas. Seus comentários suscitam a pergunta: quais outras opções, além da adoção, estariam abertas ao jovem abrigado? A legislação prevê um máximo de 18 meses de acolhimento, depois do qual a criança deve retornar à família ou entrar na lista de “disponíveis para adoção”. Não há nenhuma política prevista de acolhimento a longo prazo. Nos casos em que a reintegração familiar é pouco provável, o jovem pode recusar ser “disponibilizado” à adoção? Quantas histórias ouvimos sobre adolescentes “disponíveis” que, ao serem visitados no abrigo por um pretendente a pai adotivo, simplesmente ignoraram o visitante. É possível que esses jovens recalcitrantes, tal como João, ainda mantenham uma forte identidade familiar – vínculos não só com os pais (mesmo falecidos), mas também com os irmãos – e não aceitem facilmente a ideia de uma adoção plena que apagaria o registro dessa família. É possível que, tendo observado a proporção relativamente alta de adolescentes com processos adotivos interrompidos, não levem muita fé nessa possibilidade. Mas também é possível que estejam expressando um protesto contra um procedimento em que – rotulados como sendo de “difícil colocação” – aparecem como pessoas necessitadas à espera de uma boa alma para resolver seus problemas. Enfim, pensar que você é um entre os 83% dos abrigados acima de sete anos sendo considerado por um daqueles 8% dos pais adotivos que

aceitam um filho nessa idade¹⁰ pode criar a sensação de certo desequilíbrio de poder.

É importante observar que, não obstante suas críticas, João em momento algum recrimina os funcionários e profissionais que cuidam dele há pelo menos oito anos. Pelo contrário, dá a impressão de uma cumplicidade quase familiar entre ele (e seus colegas) e os adultos que administram a casa-lar onde passou tanto tempo. Do jeito que formula os comentários, é claramente o sistema (e não as pessoas particulares) que está perpetrando abusos. Ainda mais, cabe notar que as observações de João emergem junto com o processo participativo em que ele foi envolvido pela Corregedoria – o conselho de jovens abrigados. De certa forma, é o próprio sistema que está criando possibilidades para ele firmar sua “voz”.

Não é por acaso que hoje, no hemisfério norte, a corrente analítica que mais desafia as narrativas salvacionistas do passado – isto é, os “estudos críticos da adoção” – é propulsionada majoritariamente por pesquisadores adotados na infância. Trata-se de pessoas que, tal como João, mostram a combinação de acuidade intelectual, autoestima e desenvoltura necessária para projetar uma reformulação profunda das estruturas que guiaram suas vidas. Sugere-se que foi apenas com a entrada desses jovens no debate acadêmico que simplificações românticas do processo adotivo, promovidas num primeiro momento por pesquisadoras/mães adotivas, começaram a ruir. Essa nova geração de analisistas não encara a adaptação ao país adotivo, nem a criação de vínculos, ou a assimilação ao status de filho nato da família como critérios necessários de sucesso. Antes de almejar algum tipo de normalidade predefinida, reivindica uma identidade própria, capaz de chacoalhar as bases valorativas do próprio sistema (Wichelen, 2014). Adaptando essas provocações ao contexto brasileiro, levanto a sugestão de que as guinadas mais promissoras – as proliferações generativas – no campo de adoção emergirão do que aprendemos justamente com os casos bem-sucedidos – isto é, das pessoas que vivenciaram o sistema por dentro e que colocam essa experiência ao serviço de sugestões críticas para sua reforma. De uma maneira ou outra, em vista das tantas transformações em anos recentes, a “adoção”, sem dúvida, haverá de passar por uma ressignificação radical.

10 Dados para Rio Grande do Sul, 2017 (Gonçalves, 2017).

Considerações finais

Tsing, Mathews e Bubandt (2019) apresentam sua proposta analítica como uma maneira de enfrentar a relação problemática entre, por um lado, os princípios iluministas que guiam o pensamento sistêmico das políticas de intervenção e, por outro, a complexa particularidade das persistentes desigualdades sociais, políticas e econômicas que assolam o mundo. Ao elaborar a noção de proliferações selvagens, deixam entender que é pela atenção aos “remendos” do sistema em pontos específicos, onde o desenho original previsto foi surpreendido por obstáculos inesperados, que podemos visualizar não só a violência da desigualdade, mas também maneiras plausíveis para combatê-la. Esses remendos, os autores sugerem, são muitos. Porém, são rotineiramente invisibilizados pelos instrumentos de coletar dados e retratar a realidade que “banem o poder dos exemplos”. Caberia à antropologia resgatar essas “histórias contingentes” e colocá-las em destaque para que assumam um papel central nos planos do futuro.

Ao focar neste artigo as infraestruturas no campo da adoção – metas, gráficos e formulários –, procurei dar materialidade a esses instrumentos de coleta e descrição. Reconheceu-se a agência dos artefatos burocráticos, isto é, sua influência sobre as perspectivas dos administradores e, por extensão, a realidade dos administrados. Porém, também vimos como, constantemente balanceada por eventos imprevistos, essa influência pode ser traduzida em práticas com consequências muito diversas. “Doadores” de crianças podem, em movimento coletivo, aproveitar estatísticas para protestar seu lugar subalterno no sistema. Contrariamente, em manobras individuais, podem se esquivar às estatísticas para gozar da liberdade de uma vida à margem das normas vigentes. Mediadores, numa tentativa de exibir sua competência, podem formular seus instrumentos de registro de forma a realçar uma imagem bem-sucedida de suas políticas de intervenção. Por outro lado, introjetam suas ansiedades e perspectivas morais nos procedimentos administrativos, recriando classificações ou introduzindo ajustes na codificação de dados, de forma a produzir resultados que têm pouco a ver com o desenho original dos planejadores. Finalmente, jovens, tendo passado pela experiência de ser “aptos à adoção”, encontram maneiras diversas para analisar, criticar e até evitar as regras esquemáticas formuladas ostensivamente para garantir a prioridade de seus

interesses. Sugiro que, devido a essas proliferações indomáveis – e não por desenho –, chegamos neste novo milênio a uma transformação substancial dos atores pivôs no processo adotivo, abrindo o caminho para possibilidades futuras ainda mal vislumbradas. Com a proposta de Tsing, Mathews e Bubandt como norte, trouxe para o debate esses espaços remendados do sistema de proteção à infância, não como problemas e, sim, como oportunidades produtivas, na esperança de que poderão ensejar um leque maior e, quem sabe, mais reflexivo de caminhos imaginados.

Referências

ADOÇÃO aberta (ou com contato): um debate por se fazer no Brasil. Mesa-redonda publicada no canal Extensão UNISAL. [S. l.]: IBDCRIA-ABMP, 12 fev. 2021. 1 vídeo (161min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHp3u2puJP4>. Acesso em: 10 maio 2021.

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. (org.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

AYRES, L. S. M. *Adoção: de menor a criança, de criança a filho*. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

BALLARD, R. L. et al. (ed.). *The intercountry adoption debate: dialogues across disciplines*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015.

BALLESTERO, A. Transparency in triads. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 160-166, 2012.

BOWKER, G. C.; STAR, S. L. *Sorting things out*. Cambridge: MIT Press, 1999.

BRASIL erradica sub-registro civil de nascimento. *Governo Federal*: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Brasília, 2 dez. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2015/dezembro/brasil-erradica-sub-registro-civil-de-nascimento>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRIGGS, L. *Somebody's children: the politics of transracial and transnational adoption*. Durham: Duke University Press, 2012.

BRUNO, I.; DIDIER, E. *Benchmarking: l'État sous pression statistique*. Paris: Zones, 2013.

CARDARELLO, A. The movement of the mothers of the courthouse square: “legal child trafficking”, adoption and poverty in Brazil. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 14-161, 2009.

CARDARELLO, A. O interesse da criança e o interesse das elites: “escândalos de tráfico de crianças”, adoção e paternidade no Brasil. *Scripta Nova*, [s. l.], v. 16, n. 395, 2012. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-395/sn-395-10.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

CHENEY, K. *Executive summary of the International Forum on Intercountry Adoption and Global Surrogacy*. The Hague: International Institute of Social Service, 2014. (Working Paper n° 596).

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Adoção de criança: um Cadastro Nacional mais transparente e ágil*. Brasília: CNJ, 2 maio 2017. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/adocao-de-crianca-um-cadastro-nacional-mais-transparente-e-agil/>. Acesso em: 10 maio 2021.

CUTHBERT, D.; MURPHY, K.; QUARTLY, M. Adoption and feminism. *Australian Feminist Studies*, [s. l.], v. 24, n. 62, p. 395-419, 2009.

DESROSIÈRES, A. *La politique des grands nombres*. Paris: La Découverte, 1993.

FASSIN, D.; D’HALLUIN, E. The truth from the body: medical certificates as ultimate evidence for asylum seekers. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 107, n. 4, p. 597-608, 2005.

FELIZARDO, N. “Esqueça a sua filha”. Casais ricos do Amapá driblam Lei da Adoção e tiram crianças de famílias pobres com apoio do judiciário. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/03/15/casais-ricos-driblam-adocao-apoio-judiciario-amapa/>. Acesso em: 10 maio 2021.

FONSECA, C. Pertencimento familiar e hierarquia de classe: segredo, ruptura e desigualdade vistos pelas narrativas de adotados brasileiros. *Áltera: Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-36, 2015.

FONSECA, C. DNA and the displacement of certainties in Brazilian family law. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 4-19, ago. 2019.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-122, maio 1999.

GONÇALVES, G. Filhos do sistema. In: UNISINOS INVESTIGA, [s. l.], 11 jul. 2017. Disponível em: <https://medium.com/unisininos-investiga/filhos-do-sistema-980359db7ae2>. Acesso em: 10 maio 2021.

GUEIROS, D. *Adoção consentida: do desenraizamento social da família à prática de adoção aberta*. São Paulo: Cortez, 2007.

GUPTA, A. *Red tape: bureaucracy, structural violence, and poverty in India*. Durham: Duke University Press, 2012.

HACKING, I. *Taming of chance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HIRATA, D. *et al.* Échanges de tirs: la production de données sur la violence armée dans des opérations de police à Rio de Janeiro. *Statistique et Société*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 31-39, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Pesquisas Sociais. *Estatísticas do Registro Civil – 2019*. Brasília: DPE/IBGE, 2020. Disponível em: https://agencia-denoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/ce2c26b7378982c66ff2f18ed73f0ed2.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

LARKIN, B. The Politics and poetics of infrastructure. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 42, p. 327-443, 2013.

MARIANO, F. N. *Adoções “prontas” ou diretas: buscando conhecer seus caminhos e percalços*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

MATIAS, D. S. G.; SOUZA, N. O.; OLIVEIRA, R. C. S. 30 anos de estatuto da criança e do adolescente: (re)encontrando algumas marcas e marcos de sua construção, tramitação e implementação. *Boletim NCA-SGD*, São Paulo, n. 2, p. 2-50, out. 2020.

McGOEY, L. The logic of strategic ignorance. *The British Journal of Sociology*, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 553-576, 2012.

MELO, E. R. Adoção com contato e direitos da criança e do adolescente: uma problematização de paradigmas. In: VIEIRA, M. de M.; BARCELOS, P. T. R. (org.). *Direitos da criança e do adolescente: o direito à convivência familiar em foco*. São Paulo: Editora D’Placido, 2021. p. 169-216.

MERRY, S. E. Measuring the world: indicators, human rights, and global governance. *Current Anthropology*, [s. l.], v. 52, supl. 3, p. 583-595, 2011.

NITSCHKE, B. P. *Deixa o amor te surpreender: adoções de difícil colocação nas atuais políticas brasileiras*. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NUNES, M. C. (coord.). *Processos relacionados à adoção no Brasil: uma análise sobre os impactos da atuação do Poder Judiciário*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2015.

OLIVEIRA, R. C. S. *No melhor interesse da criança?: a ênfase na adoção como garantia do direito à convivência familiar e comunitária*. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PINTO, A. E. Em busca dos pais biológicos, brasileiro muda regra de adoção na Holanda. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/02/em-busca-dos-pais-biologicos-brasileiro-muda-regra-de-adocao-na-holanda.shtml>. Acesso em: 10 maio 2021.

REYES-KIPP, A. C. New lives for children: adoption documents and the law in Central Mexico. In: HAN, C.; DAS, V. (ed.). *Living and dying in the contemporary world: a compendium*. Berkeley: University of California Press, 2016. p. 100-113.

RIBEIRO, F. B. O nome da lei: violências, proteções e diferenciação social de crianças. In: FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. R. (org.). *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 41-65.

RICHTER, V. S. Nascimento dos dados: artefatos e mediações nas práticas cotidianas da produção da população em Porto Alegre, Brasil. In: FONSECA, C. L. W. et al. (org.). *Ciência, medicina e perícia nas tecnologias de governo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: CEGOV, 2016. p. 61-86.

SCHERZ, C. Protecting children, preserving families: moral conflict and actuarial science in a problem of contemporary governance. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 33-50, 2011.

SCHUCH, P. Direitos humanos e as pessoas em situação de rua no Brasil: discutindo a legibilidade. In: SOUZA LIMA, A. C. et al. (org.). *A antropologia e a esfera pública no Brasil: perspectivas e prospectivas sobre a associação brasileira de antropologia no seu 60º aniversário*. Brasília: ABA; Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 303-328.

SCOTT, J. *Seeing like a state: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press, 1998.

SHORE, C.; WRIGHT, S. Policy: a new field of anthropology. In: SHORE, C.; WRIGHT, S. (ed.). *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. New York: Routledge, 1997. p. 3-33.

TSING, A. L.; MATHEWS, A.; BUBANDT, N. Patchy Anthropocene: landscape structure, multispecies history, and the retooling of anthropology. *Current Anthropology*, [s. l.], v. 60, supl. 20, p. S186-S197, Aug. 2019.

UNITED NATIONS. *Child adoption: trends and policies*. New York: UN, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2009.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *Every child's birth right: inequities and trends in birth registration*. Geneva: UNICEF, Data and Analytics Section, Division of Policy and Strategy, 2013.

VILLALTA, C.; GESTEIRA, S. (dir.). *La Convención sobre los Derechos del Niño en la Argentina: trayectorias, experiencias y activismo*. Buenos Aires: UNICEF, 2019.

WICHELEN, S. van. Medicine as moral technology: somatic economies and the making up of adoptees. *Medical Anthropology: Cross-Cultural Studies in Health and Illness*, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 109-127, 2014.

Recebido: 12/05/2021 Aceito: 13/05/2021 | Received: 5/12/2021 Accepted: 5/13/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Comunicabilidad y mediatización de los discursos psicoanalíticos en Buenos Aires

Communicability and mediatization of psychoanalytic discourses in Buenos Aires

Xochitl Marsilli-Vargas¹

<https://orcid.org/0000-0001-9125-7191>

xmarsil@emory.edu

¹ Emory University – Atlanta, GA, Estados Unidos

Resumen

En este artículo analizo la circulación de discursos psicoanalíticos fuera de la clínica a través de algunos de sus canales mediáticos más cotidianos y masivos. Para ello utilizo el concepto de *comunicabilidad* (Briggs; Hallin 2007), que ilumina cómo se difunden los discursos a través de ideologías desarrolladas históricamente, y de *mediatización* (Agha, 2011), que designa la amalgama que se forma entre procesos comunicativos y su mercantilización. El análisis se centra en tres medios: humor gráfico, programas de televisión y anuncios publicitarios que circulan en la ciudad de Buenos Aires. Un argumento clave del análisis es que la *escucha psicoanalítica* juega un papel importante en la diseminación y reproducción en la esfera pública de discursos psicoanalíticos a través de la recepción y continuo reciclaje de estos discursos por parte del público lego.

Palabras clave: psicoanálisis; comunicabilidad; mediatización; escucha.

Abstract

In this article I analyze the circulation of psychoanalytic discourses beyond the clinic through some of its most popular media representations. To do so, I use the concept of *communicability* (Briggs; Hallin 2007), which help us understand the way in which discourses are disseminated through ideological channels, and *mediatization* (Agha, 2011), which designates the amalgam formed between communicative processes and their commodification. The analysis focuses on three media forms: graphic humor, television programs, and advertisements circulating in the city of Buenos Aires. A key argument of the analysis is that psychoanalytic *listening* plays an important role in the dissemination and reproduction in the public sphere of psychoanalytic discourses through their reception and continuous recycling by lay audiences.

Keywords: psychoanalysis; communicability; mediatization; listening.

¿Cómo circula el psicoanálisis fuera de la clínica?, y ¿qué significados tiene en la cultura? En este artículo analizo la circulación de representaciones culturales del psicoanálisis en humor gráfico, programas de televisión y anuncios comerciales. El objetivo es mostrar cómo el público lego de Buenos Aires está expuesto al psicoanálisis como marco de interpretación y cómo la *escucha* psicoanalítica se reproduce en estos medios. Los conceptos principales de mi análisis son la *mediatización*, el vínculo entre prácticas institucionales y procesos de comunicación y mercantilización (Agha, 2011) y la *comunicabilidad*, el modo en que los discursos se difunden a través de canales ideológicos (Briggs; Hallin, 2007).

A cualquiera que haya estado un tiempo largo en Argentina le resultaría difícil pasar por alto el hecho de que los discursos psicoanalíticos circulan en varios medios de comunicación. Hay una cantidad de programas de televisión y de radio que involucran directa o indirectamente la teoría psicoanalítica, usando ideas y marcos teóricos psicoanalíticos para explicar diversas clases de fenómenos. Muchos programas presentan a analistas que discuten una variedad de temas que abarcan desde intercambios de tuits entre políticos y preguntas personales sobre la vida privada del conductor del programa, hasta el comportamiento de los famosos. En ocasiones, son llamados para discutir grandes preguntas: ¿Qué es el amor? ¿Qué es la soledad? Y la que se repite con más frecuencia: ¿Qué nos pasa a los argentinos?

La variedad de formatos y contenidos televisivos es notable. Hay entrevistas individuales (*Animales sueltos*, *El ángel de la medianoche*, *Tiene la palabra*, para nombrar solo algunos) en las que la o el conductor simplemente pregunta y la o el analista responde, apelando explícitamente a la teoría psicoanalítica. El analista despliega su pericia planteando la teoría del deseo de Lacan o la conceptualización del superyó de Freud, utilizando ejemplos de su práctica privada. El tono de estas entrevistas se hace eco de materiales de autoayuda que tienen como objetivo la autosuperación o el mejoramiento de sí mismo, aconsejando acerca de cómo lidiar con problemas emocionales personales. También tienden a hacer generalizaciones colosales sobre diferentes grupos demográficos, como cuando afirman que los hombres son mucho más fetichistas que las mujeres poniendo como ejemplo el hecho de que las mujeres compran ropa interior “sexy” para satisfacer el fetiche

masculino.¹ Otros programas (*Cortá por Lozano*, *Pura química*, *Políticos al diván*) invitan a analistas o tienen conductores que son ellos mismos analistas, para “psicoanalizar” a personas famosas. Esto puede consistir en “analizar” a las personas en vivo en televisión: una persona famosa se sienta o se recuesta en un sillón y la psicoanalista le hace preguntas e interpreta sus respuestas utilizando teoría psicoanalítica. Estos programas presentan a veces fragmentos breves de videos de famosos hablando y luego a los analistas haciendo juicios de valor e interpretando lo que dijeron (“lo que en realidad quieren decir es...”).

Los discursos psicoanalíticos están mediados por un consumo público amplio. Programas de radio como *Radio Lacan*, *Programa Radial Psi* o *Freudiana Radio: La voz psicoanalítica del mundo* también presentan entrevistas individuales siguiendo un formato similar al televisivo. Pueden girar alrededor de una discusión sobre la diferencia entre neurosis y psicosis, o relacionar el estadio del espejo de Lacan con el comportamiento compulsivo en los adolescentes. También hay programas que incorporan la participación de oyentes que llaman al estudio y piden consejo y asesoramiento terapéutico. Al ser una experiencia de escucha por antonomasia, los programas de radio hacen hincapié en la importancia de escuchar y dirigen la atención de la audiencia hacia determinadas palabras o conceptos. También los interrogan acerca de qué “invocan” esas palabras en ellos, desplazando la denotación en favor de una interpretación hermenéutica.

La figura del analista es tan omnipresente en Argentina que funciona incluso como personaje publicitario para vender productos. Los comerciales hacen uso del estereotipo del analista como un hombre barbado, bien vestido, de unos 50 años, en una oficina agradable. Como veremos más adelante, esta figura es utilizada para vender diversos productos, desde cerveza hasta papas fritas, servicios de taller automotriz y aperitivos.

El psicoanálisis también aparece en el humor gráfico, que tiene una presencia de larga data en la cultura argentina. En tres de los periódicos de mayor circulación en Argentina, *Clarín*, *La Nación* y *Página/12*, los humoristas gráficos representan constantemente situaciones humorísticas utilizando el encuentro

1 Esto es lo que Gabriel Rolón le dijo a Alejandro Fantino en el programa *Animales sueltos* emitido el 6 de agosto de 2018 (cf. Rolón, 2018).

analítico: una o un analizante en el diván y una o un analista sentado, anotador y lapicera en mano. Algunas de estas tiras cómicas son representaciones alegóricas de la sesión de análisis: el humorista gráfico Tute presenta a un hombre acostado en el diván, con un enorme globo encima de él que contiene un garabato enmarañado, mientras el analista, sentado en su silla, atrapa una línea del garabato para, presumiblemente, comenzar a desenredar el caos (figura 1). Analistas y analizantes abordan los temas a través de la conversación. Por ejemplo, el humorista gráfico Sendra representa a un hombre que le dice a su analista: “Doctor... las mujeres me asustan”; el analista responde, “Bueno... revisemos su infancia” y el hombre responde, “¿Y si se entera mi vieja?” (figura 2).

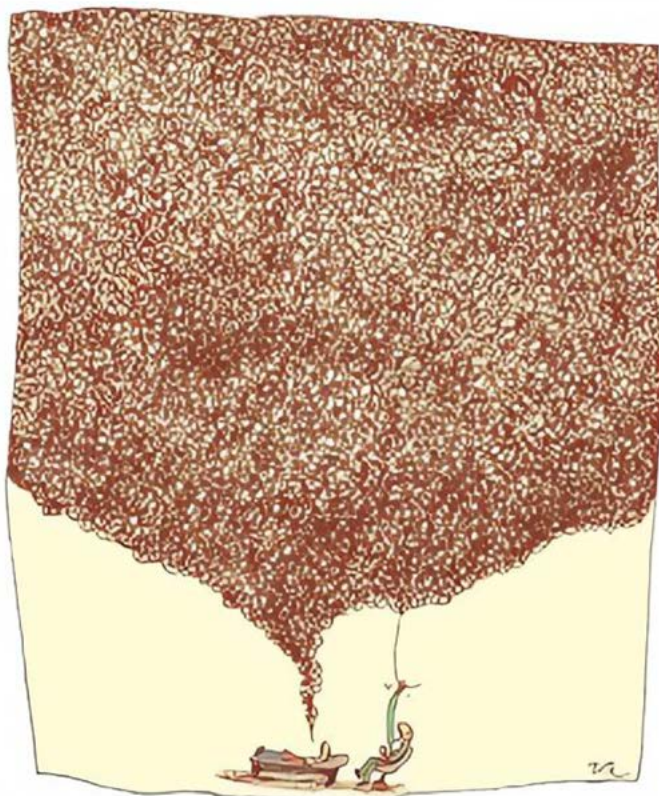


Figura 1.



Figura 2.

La mayoría de los periódicos incluyen también columnas escritas por psicoanalistas y psicólogas/os, ya sea sobre teoría psicoanalítica o utilizando marcos psicoanalíticos para discutir cuestiones políticas. El 15 de agosto de 2019, por ejemplo, la sección semanal de psicología de *Página/12* incluyó una nota titulada “El ejército de ocupación: Una mirada psicoanalítica sobre la saturación de agentes uniformados en el espacio público” (Rodríguez, 2019). Aquí, Cristian Rodríguez, un psicoanalista de Buenos Aires, describe los paralelismos entre la reciente proliferación de chalecos azules y amarillos utilizados por la policía de tránsito de la ciudad y la militarización de Buenos Aires durante la dictadura de los años 1970. Utilizando conceptos como “trans subjetividad” y “represión psíquica funcional”, Rodríguez se embarca en un análisis metafórico y psicoanalítico de los chalecos, revelando cómo estos despiertan recuerdos reprimidos de la militarización urbana. En 2019, *Clarín*, el diario de mayor difusión, publicó en su sección de psicología el artículo “Aplicó el método Marie Kondo para ordenar tu vida y tus vínculos. El psicólogo Alejandro Schujman y Laura Escobar, discípula de la japonesa, dan las claves para llevarlo al mundo interior” (Schujman, 2019). La palabra “vínculos” se refiere explícitamente al término psicoanalítico que describe el modo en que una persona se relaciona con otras

estableciendo una estructura relacional. De este modo, el libro de Kondo –popular a nivel global por instar a sus lectores a ordenar sus casas para lograr ordenar sus vidas– es introducido en una conversación sobre teoría psicoanalítica.

Los ejemplos son infinitos, a lo largo y a lo ancho del espectro político. *La Nación*, un periódico conservador, tiene un canal en línea con una sección llamada *Terapia de noticias*, un programa semanal conducido por Diego Sehinkman, psicólogo y periodista. El semanario comienza con una viñeta sobre una discusión política en Argentina (por ejemplo, un senador que discute una política de gobierno), seguida por un monólogo de Sehinkman, en el que propone “diferentes lecturas” o “posibles escenarios” en relación con el significado del tema presentado. La palabra “terapia” en *Terapia de noticias* supone la idea de que hay muchas interpretaciones posibles de las cosas que dicen los políticos. La frase recurrente: “¿qué habrá querido decir?” resuena durante todo el programa. Desde 2012 Sehinkman ha escrito la sección semanal *Políticos al diván*, también en *La Nación*, donde en su rol de analista entrevista a políticos, replicando la sesión de análisis. En sus propias palabras, la entrevista busca emular “la primera sesión de terapia” y tomar “la mejor radiografía que se puede hacer de estos personajes” sin juzgar ni situarse uno mismo “desde un lugar moral”. La metáfora de la radiografía conjura la noción de que hay algo escondido, listo para ser descubierto (*cuando dices X, escucho Y*). Que un programa como este sea producido por uno de los periódicos más importantes de Argentina y que políticos prominentes estén dispuestos a participar, es un hecho notable. Sehinkman publicó en 2014 un libro basado en estas entrevistas (Sehinkman, 2014).

Fuera de los medios, el discurso psicoanalítico también tiene una fuerte presencia en aspectos centrales de la producción cultural argentina; el tango, por ejemplo, el género musical argentino por antonomasia, ilustra muy bien esto. Un grupo de psicólogos y bailarines de tango llamado Tango-Psi colocan al tango en conexión directa con el psicoanálisis. Mónica Peri, psicóloga y bailarina de tango afiliada a este grupo, escribió dos libros –*Tango, un abrazo sanador* (Peri, 2015) y *PsicoTango: danza como terapia* (Peri; Lavalle Cobo, 2010)– en los que dice haber encontrado un paralelismo freudiano entre el abrazo del baile del tango y “el primer abrazo que recibimos de nuestras madres”. Sugiere que como el tango ha “demostrado ser un objeto del psicoanálisis, lo podemos cotejar a los juegos. En tanto juego la danza del tango nos permite ponernos en contacto con nuestro inconsciente. *Cuerpos que hablan y son escuchados*.

Cuerpos encarnados, en los que se manifiesta la vida” (Peri, 2009, el subrayado es mío). La famosa ópera *María de Buenos Aires*, escrita en 1968 con música de Ástor Piazzolla –uno de los más célebres compositores argentinos de tango–, presenta la historia de María, una prostituta “nacida un día en que Dios estaba borracho”, que muere y resucita como un fantasma. María deambula entonces por las calles, como un fantasma, y encuentra un singular circo regentado por *Los Analistas*, en cuya arena los remordimientos, los complejos y las pesadillas son representados por acróbatas temerarios. Cuando uno de los acróbatas, *Analista Primero*, trata de interpretar el recuerdo de María de una sombra pero no lo logra, ella cree haber caído presa de una extraña locura.

La proliferación de representaciones culturales del psicoanálisis fuera de la clínica en Argentina también se extiende a las letras de rock, la astrología, el teatro, numerosos grupos de redes sociales y series televisivas, entre muchos otros. Aunque, como han argumentado el historiador Mariano Ben Plotkin y el antropólogo Nicolás Viotti (Plotkin; Viotti, 2020), el psicoanálisis como práctica clínica puede estar disminuyendo en Buenos Aires, lo que estos ejemplos sugieren es que la dialéctica entre la práctica clínica y su forma mercantilizada persiste. Estos y muchos otros programas de televisión y radio, columnas en periódicos y tiras cómicas continúan siendo producidos, sin signos evidentes de que el interés esté decayendo.

Este artículo analiza en detalle ejemplos de tres representaciones culturales: humor gráfico, psicoanalistas en televisión y publicidades. Estos ejemplos pueden ayudarnos a entender, primero, cómo estos discursos circulan fuera de la clínica, permeando la cultura popular; segundo, los mensajes metacomunicativos insertos en ciertas formas lingüísticas; y tercero, cómo la escucha psicoanalítica, en tanto *género*, está presente dentro de estas representaciones, facilitando la difusión de una ideología de la escucha según la cual hay un significado oculto dentro de los enunciados, disponible para ser interpretado (*cuando dices X, escucho Y*). Mi objetivo es mostrar el movimiento dialógico entre la constitución y la circulación de la escucha psicoanalítica, por un lado, y la producción cultural de discursos basados en el psicoanálisis por el otro.

Pero primero necesitamos entender cómo el psicoanálisis se convirtió en un *marco de interpretación* utilizable para otros propósitos. A continuación esbozo una breve historia de cómo las filosofías psicoanalíticas han permeado otros campos.

El psicoanálisis como marco interpretativo

Casi desde sus comienzos el psicoanálisis ha abandonado la clínica y adquirido diferentes formas. Especialmente en la academia, conforme especialistas de las humanidades y las ciencias sociales comenzaron a analizar datos y textos y a crear teorías utilizando el así llamado *marco psicoanalítico*. Pero ¿qué parte del psicoanálisis ha migrado fuera de la clínica? ¿La información sobre el psicoanálisis y las teorías psicoanalíticas están disponible para cualquiera? ¿Qué significa el psicoanálisis en el contexto de esta amplia circulación?

En sus primeros días, el psicoanálisis tomó prestada terminología de la medicina. Esto sucedió no sólo como una búsqueda de prestigio para el psicoanálisis sino también porque muchos de los primeros analistas eran doctores (Balán, 1991; Frosh, 2010). La sala de consulta se transformó en el espacio clave del psicoanálisis porque era allí donde tenía lugar el tratamiento. La profesionalización del psicoanálisis siguió la estructura de la medicina (por ejemplo, se esperaba que las sesiones tuvieran determinada duración, el involucramiento emocional con la paciente era restringido, se asignaban lugares específicos al paciente/analizante y a la analista en el espacio de la sala de consulta, etc.). Como los psicoanalistas eran doctores que proporcionaban atención médica, la figura del psicoanalista se consolidó como la de un terapeuta (Roudinesco, 1990). En un sentido muy concreto, pues, la clínica terapéutica se volvió la fuente del psicoanálisis, y sus teorías y prácticas fueron desarrolladas para ser aplicadas dentro de la clínica (Dagfal, 2009; Frosh, 2010; Roudinesco, 1990, 2003). Sin embargo, con el tiempo, la “clínica” en el psicoanálisis fue extendiéndose más allá de su espacio físico original y se transformó en una metáfora.

Desde esta perspectiva, el psicoanálisis no es solo una ciencia médica, sino una práctica. Supone la presencia de un analista y un analizante; el objetivo del analizante es descubrir la fuente oculta (reprimida) de determinado mal o enfermedad y aprender a vivir una vida en la que su sufrimiento no necesariamente desaparezca, pero sí se mantenga a raya. El analista ayuda en este proceso a la vez como *oyente* y como testigo de la presencia del significado en aquello que para el analizante es indecible o no tiene sentido (Edelson, 1975). Este proceso sucede en un marco muy específico que involucra la transferencia (el modo inconsciente en el que un paciente se relaciona con o “usa” al analista para avanzar en su tratamiento), la contratransferencia (la respuesta del

analista a la transferencia del paciente) y, lo más importante, la certeza de que en algún punto van a emerger los impulsos inconscientes.

Bajo esta definición, el psicoanálisis es un *encuentro vivo* que precisa de la interacción cara a cara para existir. Como dijo un experimentado analista en una de sus clases introductorias del primer año de “Psicopatología”, en la Universidad de Buenos Aires (UBA): “Sin analista y paciente, estando juntos en su relación transferencial, la interpretación en sentido psicoanalítico no puede tener lugar”. El punto es que, para tener una sesión de análisis, es necesario que estén presentes ciertos pasos y procesos muy específicos, de otra manera el psicoanálisis no tiene lugar y los procedimientos no son más que una conversación íntima con una persona amiga o conocida.

De acuerdo con el analista de la UBA, la ausencia del encuentro físico que define a la clínica, junto con sus especificidades teóricas, impide cualquier forma de hacer psicoanálisis. Stephen Frosh (2010, p. 4), uno de los más importantes historiadores del psicoanálisis, ha discutido detalladamente esta misma idea:

[C]uando el trabajo de un autor literario es interpretado en términos de trauma infantil, no es psicoanálisis; o cuando un comentarista político echa mano de ideas sobre los impulsos nacionales inconscientes, no es psicoanálisis; o cuando un psicólogo social o un filósofo utiliza la idea de intimidad y estabilidad de la autoestima para comprender conflictos de identidad, no es psicoanálisis.²

Frosh coincide con el profesor de la UBA y con muchos otros psicoanalistas en que lo que define al psicoanálisis es el encuentro terapéutico, que implica la copresencia de ambos, analizante y analista.³ Así, lo que sea que los teóricos sociales estén haciendo cuando utilizan explicaciones psicoanalíticas, no es

2 “[W]hen a literary author’s work is interpreted in terms of childhood trauma, it is not psychoanalysis; or when a political commentator draws on ideas about unconscious national impulses, it is not psychoanalysis; or when a social psychologist philosopher uses the idea of intimacy and stability of selfhood to understand identity conflicts, it is not psychoanalysis.”

3 Más recientemente, con la proliferación de las nuevas tecnologías mediáticas, las/os analistas están usando plataformas como Skype y WhatsApp para tener sesiones de análisis con pacientes que se encuentran fuera de su país de residencia. Transformando así la idea de que la copresencia es necesaria para el encuentro analítico.

psicoanálisis. Lo que, en cambio, están haciendo es usar un marco particular para explicar una serie de diferentes fenómenos sociales.

Frosh atribuye la culpa de este abuso de las ideas psicoanalíticas a su creador mismo, Freud, y sus primeros discípulos, como Carl Jung. Freud publicó estudios sobre artistas creativos en los que utilizó el psicoanálisis para sacar a la luz aspectos de su psicología.⁴ En *El malestar en la cultura* Freud (1970) amplió su enfoque para abarcar a la sociedad en su conjunto, en un esfuerzo por tratar de darles sentido a las consecuencias desoladoras de la Primera Guerra Mundial. Esta flexibilidad está detrás de una variedad de usos del marco psicoanalítico entre las y los llamados teóricos posmodernos: los estudios feministas (Butler, 1990; Mitchell, 1974; Spivak, 1987), la teoría crítica (Adorno *et al.*, 1967; Althusser; Balibar, 1971; Marcuse, 1955), la teoría del arte (Ogden, 1999), la literatura (Kristeva, 1984, 1987) y los estudios poscoloniales (Bhabha, 1991; Chakrabarty, 2000), entre muchos otros. Todos estos estudios utilizan aspectos particulares de diferentes escuelas de psicoanálisis para lograr diversos propósitos.⁵ Algunos/as analistas se han convertido en intelectuales públicos, generando capital cultural suficiente para representar una “autoridad cultural” (Zelizer, 1992) que les otorga el derecho de hablar sobre casi cualquier fenómeno cultural (Plotkin, 2017; Plotkin; Visacovsky, 2007).

La teoría psicoanalítica fue recogida de sus orígenes interaccionales e institucionales y transformada, entre otras prácticas, a través del proceso de *entextualización*, o “el proceso de hacer extraíble el discurso, de convertir un fragmento de producción lingüística en una unidad –texto– que debe ser abstraída de su situación interaccional” (Bauman; Briggs, 1990),⁶ y también mediante el proceso de *contextualización*, la reinserción de esos textos en un nuevo entorno institucional (Bauman; Briggs, 1990; Silverstein; Urban, 1996).

Entonces, ¿qué significa que el psicoanálisis en Argentina se ha trasladado más allá del espacio de la clínica, infiltrándose en contextos que no

4 Ver, por ejemplo, *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci* (*Leonardo Da Vinci and a memory of his Childhood*), de Freud (1964).

5 Un hecho importante a subrayar, ya que tanto la freudiana, la lacaniana, la kleiniana, la de Miller y la de Laplanche, así como otras escuelas psicoanalíticas varían mucho entre sí (ver Frosh, 1999; Gay, 1988; Stolorow, 2006).

6 “[...] the process of rendering discourse extractable, of making a stretch of linguistic production into a unit—a *text*—that can be lifted out of its interactional setting” (Bauman; Briggs, 1990, p. 73).

necesariamente obedecen a las configuraciones de la clínica? Lo que circula fuera de la clínica es un tipo de psicoanálisis entextualizado y *mediatizado* (Agha, 2011), la amalgama entre prácticas institucionales y procesos de comunicación y mercantilización, que adopta diferentes formas dependiendo de los diferentes contextos en que se lo haya situado (por ejemplo, la universidad, los programas de radio y televisión o las publicidades). En consecuencia, cuando escuchamos declaraciones como la de Yamil, un neuropsicólogo que afirma que el psicoanálisis está en todas partes en Argentina a causa de su “presencia hegemónica” en el sistema universitario nacional, lo que se ha vuelto ubicuo no es necesariamente la práctica clínica del psicoanálisis (aunque el número de personas que se analizan en Argentina es objetivamente muy alto en comparación con otros países), sino determinados textos descentrados de su origen interactivo e institucional y recentrados en diferentes contextos (Bauman; Briggs, 1990) a través de sus formas mediatizadas, que conectan aquellas prácticas institucionales con procesos de comunicación y mercantilización (Agha, 2011).

En la reproducción y la difusión de estos discursos hay un elemento clave: la escucha, denominador común que relaciona las diferentes modalidades del psicoanálisis fuera del ámbito de la clínica, una cualidad que he descrito con la fórmula *cuando dices X escucho Y*. El género de escucha psicoanalítica está basado en creencia en lo inconsciente y en la capacidad de escucharlo, en busca de significados que están más allá de la comprensión del hablante (Marsilli-Vargas, 2014, 2016). A través de la escucha, resonancias de experiencias, sonidos y palabras producen en algún momento un referente, y entonces somos capaces de percibir el significado “real” de una experiencia particular.⁷

La mediatización del psicoanálisis surge de las acciones y los intercambios entre actores sociales. Los discursos del psicoanálisis en Argentina se basan en ideas social e históricamente específicas (por ejemplo, la idea de las prácticas inconscientes o el complejo de Edipo) que se reproducen y circulan como una serie de formas mediatizadas. En las secciones que siguen analizo detalladamente tres representaciones culturales del psicoanálisis en diferentes medios

7 El consumo del psicoanálisis en el ámbito de la clínica y en su forma mercantilizada (a través de la mediatización) están entrelazados en una relación dialéctica. Se alimentan mutuamente creando lo que Asif Agha llama (2011) “partículas semióticas”, el rastro que forma una cadena semiótica donde es posible rastrear cómo los discursos son reciclados, que viajan a través de distintos medios y diferentes marcos de participación y prácticas culturales.

masivos de comunicación, subrayando el rol crucial que juega la escucha en esta difusión.

El psicoanálisis como práctica cultural

Cuando los discursos del psicoanálisis son insertados en nuevos contextos, los límites entre el saber experto, la recepción masiva y la posterior reproducción de este saber se vuelven porosos, y los modos en que el psicoanálisis se practica, su habla y su escucha, atraviesan esos límites.

La exposición a los discursos psicoanalíticos crea un público lego con una tendencia a proporcionar libremente interpretaciones psicoanalíticas. Esta exposición puede ocurrir de modo directo, debido a que una persona asistió durante años a sesiones de psicoanálisis, o indirecto, por medio de información compartida por miembros de la familia o amigos que son analistas. La significativa presencia del psicoanálisis en los medios también ha contribuido a la creación de esta audiencia, haciendo que su marco interpretativo se convirtiera en parte relevante de la vida cultural y social de la ciudad de Buenos Aires. Si el psicoanálisis como modelo explicativo se ha vuelto socialmente relevante, es debido a la *comunicabilidad* de su forma textual.

Lo que está circulando no es “psicoanálisis” en sí mismo, sino un determinado discurso basado en la práctica del psicoanálisis. El concepto de “comunicabilidad” nos ayuda a entender ciertos discursos como efectivos, y por lo tanto contagiosos, porque se comunican exitosamente, mientras que otros no lo hacen. Como explica Charles Briggs (2007, p. 556), “la comunicabilidad sugiere locuacidad, la habilidad de ser fácilmente comunicado y entendido, y la capacidad que tienen los microbios de propagarse”, agregando que “la comunicabilidad es infecciosa, el modo en que textos e ideologías encuentran audiencias y las sitúan socialmente y políticamente” (ver también Briggs, 2005).⁸ En el caso del psicoanálisis en Buenos Aires, tanto consumidores como productores de discursos basados en el psicoanálisis son responsables de su

8 “[...] communicability suggests volubility, the ability to be readily communicated and understood, and microbes’ capacity to spread [...] communicability is infectious—the way texts and the ideologies find audiences and locate them socially/politically” (Briggs, 2007, p. 556).

circulación y difusión, de manera que las fronteras entre el discurso psicoanalítico “autorizado” y su representación “no especializada” no son tan fijas como en los discursos biomédicos, donde por el contrario la ciencia aparece en respaldo de cualquier aseveración, como técnica consistente y confiable para el desarrollo de nuestra comprensión del mundo natural (Foucault, 2010; Latour, 1993, 2001, 2005).

A pesar de tener que ver con la salud y con la enfermedad, el psicoanálisis no convoca la misma legitimación conferida por la ciencia a los discursos biomédicos. El proceso para convertirse en analista no tiene una trayectoria bien definida a seguir; implica un proceso largo e idiosincrático en el que en muchos casos es la aspirante a analista quien se legitima a sí misma después de un largo compromiso personal con el análisis. En Francia el psicoanálisis goza de un alto prestigio cultural, pero no posee la legitimación social que se espera de una profesión universitaria (el título de psicoanalista no es reconocido por la universidad) (Lézé, 2006). La legitimación de los analistas no siempre está respaldada por una institución de enseñanza, y ello contribuye a diluir la diferencia entre analistas y legos. Semejante dilución de la *expertise* es un anatema en el terreno biomédico, donde la acreditación institucional garantiza a doctoras y doctores la autoridad de diagnosticar y prescribir medicación.

El hecho de que los conceptos psicoanalíticos estén tan alejados de la autoridad propia de los discursos de la biomedicina, en cierta medida, forma parte de su atractivo. Y pese a que en Argentina se han creado recientemente programas universitarios que confieren diplomas “legítimos” en psicoanálisis, el uso abundante del prefijo *psi-* (pisco-tango, música psico-*trance*), la presencia del psicoanálisis en múltiples campos de la producción cultural, y el percibido antiempirismo de algunos difusores del psicoanálisis, sugieren que los discursos psicoanalíticos son comunicables porque apelan a una cualidad universal de la humanidad relacionada con las emociones y los sentimientos personales, mediados por prácticas inconscientes.

Humor gráfico

El humor gráfico es útil para ver y comprender cómo los discursos psicoanalíticos y las representaciones de la escucha psicoanalítica circulan en Argentina. Un gran número de humoristas gráficos, algunos de los cuales tienen muchos

seguidores a nivel internacional, incorporan en su obra conceptos psicoanalíticos. Además de una vasta cantidad de lectoras y lectores no especializados, las y los psicoanalistas también participan en la ecología de este medio –como artistas y como público lector–, acentuando la ambigüedad en relación con el lugar legítimo y auténtico de los discursos psicoanalíticos. No obstante, estas ambigüedades en relación con el lugar apropiado para los discursos psicoanalíticos contribuyen en definitiva a que los aspectos clave del discurso psicoanalítico y sus prácticas de escucha florezcan fuera del ámbito de la clínica.

Una ilustración de cómo los marcos psicoanalíticos son mediatizados en piezas de humor gráfico, y de las ambigüedades en relación con la autoridad del psicoanálisis en general en Argentina, puede verse en un evento que tuvo lugar en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), en Buenos Aires. En 2017, Juan Matías Loiseau, famoso humorista gráfico argentino que publica bajo el nombre de Tute, publicó un libro llamado *Humor al diván* (Tute, 2017) y en el verano de 2018 la APA lo invitó a presentarlo en su sede. Por primera vez un humorista gráfico presentaba una obra en el elegante edificio de la calle Rodríguez Peña. Alicia Lagarrigue, directora de comunicaciones de la institución, explicó que decidió invitar a Tute porque “para mí, es el representante del psicoanálisis en todos nosotros”.

El 12 de julio de 2018, el auditorio de la APA estaba repleto. Una heterogénea concurrencia compuesta por psicoanalistas, pero también por otros lectores se congregó para escuchar a Tute. *Humor al diván* es una colección de dibujos que representan momentos compartidos entre analista y analizante, historias breves de parejas y diálogos solitarios con la propia psiquis. El tema era un territorio familiar para Tute, quien ya había producido piezas relativas al psicoanálisis. Durante la presentación, le preguntaron por qué se había interesado tanto por el psicoanálisis. Pausada y cuidadosamente, Tute seleccionó sus palabras antes de responder:

Por un lado me interesa el psicoanálisis como técnica, me parece una técnica volada... O sea, creo que es una idea muy ingeniosa creada por un loco [risas]... Yo voy a análisis desde hace muchos años, así que empecé a aprender cosas, sólo como analizante, porque nunca lo estudié y no invierto en leer psicoanálisis. Pero me interesa. Desde el punto de vista humorístico, como humorista gráfico, también me parece súper interesante, es un espacio muy proclive al

humor, ¿no? El pequeño sofá que es una especie de camita con un tipo sentado, y otro acostado, y no se conocen. Y, sin embargo, se cuentan... o al menos el analizante cuenta sus cosas más profundas, más íntimas, más miserables a un desconocido. Y se supone que se produce una cura con las pocas palabras que el otro sujeto –que de vez en cuando dice “Hmmm” [risas]–... Por otra parte, considero al psicoanalista un artista... Me hace gracia cuando [la gente] intenta llevar el psicoanálisis al terreno de una disciplina, como si fuera una ciencia exacta. Para mí está muy lejos, está mucho más cerca del campo artístico que de la ciencia.⁹

Sentados junto a Tute, los miembros del panel, figuras distinguidas del campo, ponían de relieve que la APA consideraba este evento como un acontecimiento importante en la institución. Uno de ellos era un famoso analista, el Doctor Andrés Rascovsky, ex presidente de la APA e hijo de Arnaldo Rascovsky, uno de los fundadores y principales difusores del psicoanálisis en Argentina.¹⁰ La otra moderadora era la psicóloga Liliana Pedrón, miembro activo tanto de la APA como de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés: *International Psychoanalytic Association*), coordinadora editorial del *Journal of Psychoanalysis Today* (un periódico en línea producido por la IPA) y coordinadora de eventos culturales y simposios relacionados con la APA.

Lejos de ser solo una celebración del valor artístico del libro, la discusión se centró en el análisis psicoanalítico de muchas cuestiones relativas a la obra y su autor. Por ejemplo, utilizando un marco psicoanalítico, Rascovsky abordó el tema del padre en la obra de Tute, señalando que ambos –tanto él como Tute– siguieron los pasos de las exitosas carreras de sus padres (Caloi, el padre de Tute, fue también un famoso humorista gráfico). Sus comentarios exploraban la continuidad de los vínculos subjetivos establecidos entre padre e hijo. De modo similar, Pedrón propuso un marco psicoanalítico, la búsqueda de “*aque- llo que no fue dicho* (dibujado)” en cada viñeta. Especuló acerca del significado

9 Presentación del libro *Humor al diván* en la APA, el 12 de julio de 2018. Para ver la entrevista: Tute en APA (2018).

10 Arnaldo Rascovsky organizó junto con Ángel Garma el “Congreso de Medicina Psicosomática”, y en 1960 fue miembro fundador de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL).

de algunos dibujos, preguntándose si la “piedra flotante” (un dibujo de la luna, una constante en muchas de las historietas de Tute) acaso representa *la culpa* (figura 3). Pedrón comentó el hecho de que en algunas viñetas Tute tacha palabras y las reemplaza con otras nuevas, lo que la llevó a preguntarse si esto se debe a que las dibujó en forma apresurada, o si hay otro motivo. Advirtió que, para los psicoanalistas, la palabra tachada amenaza con anular el efecto de la nueva palabra.



Figura 3.

El libro de Tute en la APA subraya cómo el discurso psicoanalítico puede ser empujado mucho más allá de la clínica y conectarse con el ambiente cultural de Buenos Aires. La discusión entre distinguidos psicoanalistas de una obra de gran popularidad entre lectores no especializados muestra cómo este discurso puede ser mediatizado y representado fuera del encuentro clínico. Tute mismo admitió que no lee teoría psicoanalítica, pero que su propia experiencia como analizante le ha permitido apropiarse del psicoanálisis como marco interpretativo a través de su representación artística. Que dos analistas destacados

participen en la discusión sobre el libro utilizando técnicas y discursos psicoanalíticos legitima aún más el uso del psicoanálisis fuera de la clínica. Cuando Tute declara que ve el análisis más como una forma de arte que como una “ciencia exacta”, amplifica aún más esta separación del psicoanálisis de la clínica. Y al conceder que hay algún tipo de cura durante la interacción entre analizante y analista, reconoce el valor de esa práctica.

La mediatización vincula procesos de comunicación con procesos de mercantilización (Agha, 2011). Por ejemplo, en el encuentro analítico, el discurso está atravesado por una transacción económica: habrá un pago involucrado al final de la sesión, mediante un contrato altamente ritualizado y privado entre psicoanalista y analizante. Pero hay otras prácticas mediatizadas (comunicativo-mercantilizadas) más allá de la interacción cara a cara de la clínica. Como se mencionó más arriba, la publicidad, los periódicos o el tarot son prácticas no solo fuera de la clínica, sino que implican una transacción económica. La presentación de Tute le proporcionó una oportunidad de vender libros, los cuales firmó gentilmente al finalizar la charla. A través de este proceso de mediatización, los discursos psicoanalíticos se transforman en un producto de consumo masivo: un libro que se vende por \$20 dólares.

A medida que proliferan las prácticas mediatizadas, emergen preocupaciones acerca de su autenticidad y legitimidad. Que Tute sea considerado por representantes de la APA como “el representante del psicoanálisis en todos nosotros”, a pesar de que él afirmó claramente no ser un experto en psicoanálisis y no estar interesado en convertirse en uno, sugiere una ambigüedad respecto de quién está autorizado a utilizar el psicoanálisis como marco interpretativo. Cuando entrevisté a Tute en su estudio en San Telmo, admitió que no le gustan las interpretaciones no expertas que hacen los porteños. Sintió que eran intrusivas y, muchas veces, “cualquier cosa”. En su trabajo, dijo, emplea creativamente una teoría que está abierta a cualquiera. Él no está haciendo psicoanálisis, sino usando sus ideas y conceptos principales “para crear algo nuevo”. Al reciclar los discursos psicoanalíticos, Tute los descentra del ámbito de la clínica, dando lugar a una variedad de resultados.

Humor al diván no es el primer libro de Tute sobre el psicoanálisis. En 2012 publicó *Tuterapia* (Tute, 2012), juego de palabras entre el nombre Tute y la frase “tu terapia”. *Tuterapia* tiene un prólogo del escritor y psicoanalista Gabriel Rolón, de quien se podría decir que es, en la actualidad, el más famoso difusor de las

ideas psicoanalíticas para el público no especializado. En el prólogo, Rolón afirma que el psicoanálisis busca “una verdad que se esconde tras la barrera de la represión”.¹¹ Los libros de Tute incluyen muchas representaciones de esta idea de “búsqueda de la verdad”. Por ejemplo, un dibujo muestra a un hombre recostado en el diván hablando y a sus palabras construyendo un laberinto cavernoso, que su analista investiga con una lámpara. Tras un buen rato de búsqueda, la cabeza del analista asoma por uno de los huecos de la caverna y le pide al analizante continuar la próxima vez.

Tute no es el único en usar ideas psicoanalíticas a través de una cadena mediatizada. Quino, el humorista gráfico más reconocido de la Argentina (el creador de *Mafalda*, una historieta icónica traducida a más de veinte idiomas¹²), también utiliza la figura de la relación entre analista y analizante en su trabajo. Otro artista gráfico, Rep (Miguel Repiso), desarrolló el personaje de Gaspar, el Rebolú (un juego entre la palabra “revolucionario” y “re-boludo” o “muy tonto”), un angustiado padre de izquierda a quien Rep retrata casi siempre recostado en el diván hablando con su psicoanalista. Las mujeres retratadas por Maitena Burundarena (Maitena) en libros de gran popularidad en Argentina e internacionalmente se refieren en ocasiones a sus sesiones de terapia. Rudy (Marcelo Daniel Rudaeff, quien también es psicoanalista), crea historietas psicoanalíticas que frecuentemente hablan de economía, actualidad y política. Fernando Sendra, colaborador del periódico *Clarín* desde hace mucho tiempo, también se centra en la experiencia analítica para dibujar a algunos de sus personajes. A través del proceso de mediatización, estos humoristas gráficos, entre los más reconocidos e influyentes de su campo, transforman los discursos psicoanalíticos en formas mercantilizadas que crean particulares divisiones de trabajo (dibujante, editores, instituciones) y contribuyen a la circulación de los discursos psicoanalíticos.

11 Rolón, un analista que se autoproclama como lacaniano, utiliza la palabra *barrera* como una metáfora del famoso *sujeto barrado* de Lacan, el conflicto interno que emerge en la infancia cuando comienza el proceso de individuación.

12 En el libro *Mafalda, historia social y política*, la historiadora Isabella Cosse (2013, p. 17) sitúa a *Mafalda* en la misma categoría que El Che Guevara (ícono revolucionario), Gardel (la mayor estrella del tango en Argentina) y Evita (ícono político y popular), diciendo que “sin dudas *Mafalda* es un ícono argentino. Es una figura y una tira cómica con significado social, político y subjetivo que no puede ser ignorada cuando se trata de entender a los argentinos”.

Psicoanálisis en televisión

La escucha sigue jugando un papel central en este proceso de circulación, facilitando la propagación de los discursos psicoanalíticos a través de las fuerzas del mercado de Argentina. Una buena ilustración de esto puede verse en las representaciones del psicoanálisis y de la escucha psicoanalítica en la televisión.

El psicoanalista Gabriel Rolón se ha convertido tal vez en el más famoso interlocutor entre el psicoanálisis y el público no especializado en Argentina. Además de trabajar como psicólogo clínico en su consulta privada, ha escrito nueve libros sobre psicoanálisis. Libres de jerga, están escritos en una prosa accesible a lectoras/es con poco o ningún entrenamiento o exposición al psicoanálisis. Todos sus libros se han convertido en éxitos de ventas. Pero la fama de Rolón ha trascendido libros y presentaciones de libros, haciendo circular ideas psicoanalíticas entre el público de los medios masivos de comunicación. Ha aparecido en numerosos programas de televisión (*Va x vos*, *Siempre listos*, *Todos al diván*, *¿A vos quién te ama?* y *Animales sueltos*, para mencionar sólo algunos) y ha producido y conducido tres programas de radio propios.

En su programa *Noches de diván*, la gente llama por teléfono a la radio para contar un problema o una situación particular en público. Rolón amablemente “analiza” la situación en términos psicoanalíticos, sugiere algunas conclusiones y ofrece consejo a la persona que llamó. En los programas de televisión, proporciona “análisis” en muchos formatos, desde “analizar” de manera informal a todo el grupo de personas que trabajan como presentadoras de un programa nocturno, hasta un acto más formal de análisis individual, donde alguien famoso se acuesta en el diván mientras Rolón representa una sesión clínica “convencional”. A veces es invitado a un programa de deportes para discutir las fobias de atletas famosas/os. En todas estas apariciones, la naturaleza seductora de los métodos y discursos psicoanalíticos con que Rolón “analiza” a la gente en público le da a la audiencia la sensación de que ha sido admitida en uno de los espacios más privados y ritualizados: la sesión de terapia. El éxito de estas representaciones terapéuticas es evidenciado en la popularidad de varias formas mediatizadas de psicoanálisis: programas de radio y televisión, libros populares, café-concert e incluso teatro comercial.

¿Cómo construye Rolón su autoridad? La *expertise* es intensamente referencial. Las/os actores expertos utilizan recursos lingüísticos y metalingüísticos

tales como argot y acrónimos para estructurar sus interacciones. La *expertise* requiere por lo tanto de una maestría verbal que incluye la habilidad de usar el lenguaje para señalar y ejemplificar niveles de conocimiento (Carr, 2010; Silverstein, 2003). Rolón exhibe su saber y su habilidad en sus charlas recordando a Freud y a Lacan, describiendo diagnósticos de salud mental y su etiología, y representando, de alguna manera, el papel de un doctor. También incluye a filósofos como Platón, Descartes o Nietzsche, mediante el discurso indirecto: “Nietzsche tiene una frase que describe bien la personalidad del psicótico...”.

Pero no sólo el lenguaje construye tropos de *expertise*. Las y los expertos también deben hacer uso de su dominio de la escucha.

El 28 de abril de 2017, durante el programa *Cortá por Lozano*¹³—en referencia a la expresión *cortar por lo sano*, que significa acabar de modo radical con una situación molesta—, Gabriel Rolón apareció para promover el estreno de la película *Los padecientes*, basado en uno de sus libros publicado en 2010. Una voz en *off* lo introdujo: “Rolón no es solo psicoanalista y autor de *betsellers*, también es actor, músico, maestro, conductor de radio, y una cara conocida de la televisión... Sus libros lo convirtieron en el analista más famoso del país y un escritor de éxito... Gabriel Rolón es la excepción al proverbio que dice que el que mucho abarca poco aprieta porque en cada una de sus actividades se entrega con una pasión incomparable. Pero sus múltiples roles tienen un núcleo en común que es lo que mejor hace: *saber escuchar*”.

Inmediatamente luego, la anfitriona Verónica Lozano empezó a conversar con Rolón:

VL: Verónica Lozano

GR: Gabriel Rolón

VL: Muy bien, saber escuchar

GR: Cosa que no me va a servir de nada en este momento, porque es el momento para hablar, ¿no? Viste que yo, a veces, yo agradezco, así la posibilidad de poder dar notas, tener conversaciones. Porque, como decía el informe, los analistas

13 *Cortá por Lozano* es un programa argentino de televisión en *Telefé*, uno de los principales canales televisivos de ese país. El programa cubre una variedad de temas, es un *magazine* que incluye noticias, entrevistas y humor. Se estrenó el 23 de enero de 2017, y se emite todos los días a las 5 de la tarde. Es conducido por Verónica Lozano. Lozano es licenciada en Psicología, entonces invita a personas famosas a “analizarse”: ellas se sientan en un diván y Lozano les hace preguntas.

estamos un poco, no digo condenados porque es una elección, pero estamos destinados a escuchar. A escuchar siempre lo que le pasa al otro, lo que le duele al otro, y entonces, algunos momentos para conversar, para poder hablar de lo que nos pasa a nosotros, siempre lo agradezco así que gracias por la invitación.

La escucha estructura la interacción de este encuentro desde el principio: Rolón es alguien que sabe escuchar, un oyente experto. Mediante una serie de observaciones (subrayadas), Rolón expresa su alivio porque no tendrá que escuchar, sino que va a hablar sobre las cosas que le suceden a él, y a las/os analistas en general. Pero sus deseos se verán rápidamente frustrados luego del comienzo de la entrevista.

Siguiendo el emotivo relato de una experiencia que Rolón tuvo con su padre muerto, Lozano (quien también es psicóloga), aprovecha una breve pausa para asignarle a Rolón la realización de un nuevo acto de escucha:

1 VL: Qué lindo [lo que nos acaba de contar]. Ahora te voy a dar trabajo porque tenemos para analizar unos lapsus, actos fallidos ponele.

2 GR: Ponele.

3 VL: Vamos con el primero a ver qué podemos decir de esto...

Hay un corte y aparece un video de un cura oficiando una ceremonia en la que dice:

4 *Por dios, por la plat/por la patria*

5 VL: Por dios, por la plat/ por la patria

6 GR: ¡Qué bárbaro!, ¿no? Bueno, primero vamos a hacer una aclaración, usted es colega, Vero, así que lo sabe: Freud dijo una vez que a veces un cigarro es nada más un cigarro, ¿sí? O sea: a veces una equivocación es solo una equivocación.

7 VL: En este caso no lo parece (risa estentórea). Me permito [interpretar eso].

8 GR: Me encanta porque lo vamos analizando a dúo, si acá somos dos terapeutas, dos psicólogos. Entonces, quiero decir, el acto fallido o el lapsus tiene importancia cuando es dicho frente al analista, es decir, dicho frente a alguien para que lo escuche.

9 VL: Ok.

10 GR: ¿Sí? Bueno, tiendo a pensar que es posible que en muchos de estos casos se trate de un acto fallido o de un lapsus, porque el pueblo es *un otro* que está ahí para escuchar.

11 VL: Claro, es una gran oreja, escucha.

12 GR: Es una gran oreja para escuchar, entonces. No en todos los casos, pero muchas veces puede ser, y por eso hay que saber escuchar bien cuando elegimos, cuando votamos, y también a veces tener la generosidad de entender que viene alguien de hacer diez campañas y/

13 VL: Puede equivocarse

14 GR: por ahí estuvo hablando dos minutos antes...

15 VL: o contando mucha plata, tal vez [risa estentórea]

16 GR: ... o pensando a quién le iba a dar tanta plata, ¿esta plata es para quién?

17 VL: también, también

18 GR: y te quedó el significativo de la palabra dando vueltas y cometiste esto que te condena públicamente... [risas].

19 VL: Le mandamos un besito y tenemos otro. Este es diferente, vamos a analizarlo juntos.

Rolón demuestra ser un diestro comunicador, es cuidadoso de no caer en interpretaciones maliciosas. Para ello, comienza por incluir a Lozano en su interpretación: “vos sos colega, Vero...”, expandiendo así el marco interaccional y posicionándolos a ambos en la categoría de expertos. Continúa citando la idea de Freud de que a veces los discursos no tienen dobles sentidos. Lozano, autorizada para interpretar, afirma que este no es un caso de confusión (línea 7). Rolón legitima esta interpretación (línea 8) subrayando una vez más el hecho de que ella también es psicóloga. Sin embargo, en ese momento cambia el registro: pasando a un lenguaje más formal, Rolón explica que los lapsus o deslices freudianos sólo tienen sentido en el contexto de un oyente. Para no contradecir directamente a Lozano, Rolón explica que la escucha también puede ser una experiencia colectiva que puede legitimar ciertas interpretaciones, y proporciona diferentes escenarios que pueden explicar la confusión del cura. Concluye expresando simpatía acerca de cómo un error puede desacreditar a un sujeto. Estas estrategias discursivas le permiten a Rolón mantener el control sobre el intercambio sin tener que contradecir a Lozano. Él pone en acto su pericia pero también la incluye a Lozano, incluso cuando disiente con ella.

Además de una virtuosa función psicoanalítica, este intercambio propone tres ideas sobre la escucha, expresadas en las observaciones de Rolón. La primera, que los lapsus o deslices freudianos sólo suceden cuando hay alguien

para interpretarlos como tales (línea 8). La segunda, la conceptualización figurativa de que *el pueblo* es “una gran oreja”, permitiendo que el interlocutor de una interacción de uno a uno sea reemplazado por la sociedad en su conjunto (líneas 10-11). Y la tercera, dado que cualquiera puede escuchar, es responsabilidad del sujeto “aprender” a escuchar antes de tomar cualquier decisión importante: la sobreinterpretación es arriesgada (línea 12). Las/os oyentes tienen que ser generosos cuando escuchan y no sacar conclusiones apresuradas. Rolón plantea una ética de la escucha: es la responsabilidad del oyente de evitar confusiones, y especialmente evitar meter a sujetos en discursos arbitrarios. Lozano intenta en dos ocasiones (líneas 7 y 15) forzar una interpretación particular: el cura está pensando en el dinero y probablemente no en dios. Pero Rolón se mantiene fuera de la interpretación y sigue proponiendo explicaciones alternativas. Hay una superposición entre Rolón y Lozano (líneas 12-13-14-15) hasta que Lozano se rinde y admite que este puede ser un simple error, y concluye su intervención mandándole besos al cura (línea 19).

La escucha psicoanalítica en tanto género circula y es representada en forma mediada. Cuando Rolón explica en su rol de experto que “el pueblo” es una gran oreja, democratiza la escucha, de manera que *cualquiera* está autorizada/o a escuchar y puede hacer interpretaciones. Si cualquiera puede escuchar psicoanalíticamente, la fórmula *cuando dices X yo escucho Y* (“lo que en realidad quieres decir es...”) emerge como un índice de cómo la gente está escuchando y, lejos de ser una imposición, se convierte en una forma de sociabilidad en la cual una persona puede ser interpretada por otra. Este intercambio televisado sirve como herramienta pedagógica que contribuye a la más amplia presencia del género de la escucha psicoanalítica.

A su vez, los programas televisivos, la escritura y otros trabajos de Rolón son creados y vendidos en un mercado capaz de expandir la circulación de un género de escucha. Estructurado alrededor de ideologías modernas específicas, con raíces teóricas identificables, la gran popularidad de este género se retroalimenta con su mercantilización. Como diría Marcel Mauss, no hay regalo que sea gratuito. Rolón aparece en un programa para promover un filme basado en su novela, ambos productos mercantilizados engendrados por discursos sobre el psicoanálisis. El tiempo publicitario y de aire que Lozano le cedió al film es ofrecido a cambio de la disposición de Rolón para realizar el trabajo de escuchar psicoanalíticamente.

La circulación en televisión de la escucha psicoanalítica como género puede verse también en la entrevista a Rolón en el programa *Animales sueltos*, conducido por Alejandro Fantino, el 9 de junio de 2018. Durante la entrevista, Fantino manifiesta su emoción y entusiasmo por entrevistar a Rolón, contándole que siempre lleva consigo un anotador en el que registra cada vez que presencia algo interesante, con la esperanza de preguntarle a Rolón al respecto.

Fantino le cuenta a Rolón que una vez le preguntó a uno de los tatuadores más famosos de Argentina cuál es el tatuaje más común que pide la gente. El tatuador le propuso a Fantino que adivinara, dándole una pista: “es una palabra que muchas mujeres piden”. Fantino propuso las palabras “paz” y “amor”, pero el artista dijo: “no, tatuamos aproximadamente cinco o seis veces al día la palabra ‘soltar’”. La entrevista continúa con el siguiente intercambio:

AF: Alejandro Fantino

GR: Gabriel Rolón

1 AF: ... empecemos con esa palabra, la más tatuada, soltar, ¿qué es soltar? ¿Cómo entiende la psicología, o cómo entendés vos lo que es soltar?

2 GR: Mirá, creo que es interesante que elijan esa palabra porque básicamente tenemos la idea de que no podemos ser felices porque tenemos mucho peso. ¿Sí? Así que cuando te dicen, bueno, “tenés que soltar”, ¿soltar qué? Soltar los mandatos, soltar la historia, soltar una historia de amor específicamente, digamos que no la soltaste y te dicen, “soltá, volvé a salir, conocé a alguien, soltá tu pasado, para decir.../”

3 AF: Pero, ¿se supone que debés andar por el mundo con poco peso?

4 GR: Mirá, creo que es imposible ir por el mundo con poco peso, lo que hay que intentar es llevar sólo el peso imprescindible o inevitable.

5 AF: ¿A qué le llaman peso los psicólogos? Porque yo te puedo decir lo que peso significa en la física, pero no sé lo que peso significa en psicología, ¿a qué le llaman peso?

6 GR: Mirá, más que nada es una metáfora para, en mi opinión, esas cosas que... no sé si para la psicología, yo trato de traducir lo que la gente me dice...

7 AF: Sí, exactamente.

8 GR: ... cuando [alguien] me dice “cargo mucho peso”. Mmmh, imaginate esto, ¿sí? Es como si todos nacióéramos con una mochila, una mochila en la que, poco a poco, a medida que vamos viviendo, muchas personas ponen cosas, algunas

cosas son buenas y otras son malas, nos ponen frases, palabras, alguien pone una piedra que dice “nunca serás feliz”, otro pone algo.../

9 AF: ¿Te pueden poner eso? ¿Hay gente a la que le ponen eso en su mochila? ¿“Nunca vas a ser feliz”?

10 GR: Pero claro, “no servís para nada”, hay formas de meter [la piedra]. Mirá, cuando una madre o un padre le pide a un chico que trabaje en algo, y a los dos minutos viene [el padre] y le dice “dejá, dejá, dejá. Dejá, lo voy a hacer por vos”, ¿qué le está diciendo? “No servís para nada”. “Dejá que lo haga yo porque sos un inútil, no podés hacerlo”.

11 AF: En ese pequeño acto le estás poniendo una piedra que tiene eso [inscrito] en la mochila del chico.

Tal vez lo más sorprendente en este intercambio es la naturaleza polisémica de las palabras que utilizan Fantino y Rolón. Están manteniendo una conversación sobre el significado de las palabras; las personas de profesiones diferentes asignan significados distintos a las palabras dependiendo del contexto. Fantino comienza preguntando qué podría significar que las mujeres se tatúen la palabra “soltar”. Sugiere que hay algún significado oculto no disponible para él. Primero pregunta qué significado le asignan las psicólogas a este término, pero rápidamente cambia la pregunta para interrogar a Rolón acerca de cómo lo interpretaría él. Rolón explica que “soltar” está relacionado con la idea de cargar peso a medida que uno va a acumulando experiencias a lo largo de la vida. Esto da pie a Fantino para preguntar acerca de la palabra *peso*. En el fragmento 5, asegura saber lo que expresa el significado para la física, pero le gustaría saber qué puede significar “peso” para la psicología. Rolón comienza a responder, pero inmediatamente se da cuenta (en un acto de autorreparación) de que no va a hablar sobre psicología sino de lo que él interpreta en las palabras de sus pacientes (fragmento 6) (“lo que en realidad quieren decir es...”). Rolón explica que la palabra “peso” es utilizada como una metáfora. Para ilustrar esta idea, presenta la alegoría de alguien que carga una mochila en la que la gente deposita palabras y frases y que empieza a sentirse pesada. Algunas personas introducen palabras que se sienten como si fuesen piedras con la leyenda “nunca serás feliz” (fragmento 8). Fantino se sorprende ante la idea de que alguien pueda poner esas palabras en la mochila imaginaria, y Rolón, ahora investido con su rol de analista, explica

que el “significado real” de las palabras de los padres cuando le dicen a un niño que deje de hacer algo que antes le pidieron que hiciera, es un metamensaje cruel: “no servís para nada”.

La idea de que todo tiene un significado más allá de la pura denotación se repite una y otra vez. Como le explica Rolón a Fantino (fragmento 6), lo que él hace es traducir las palabras que la gente le dice. Esta traducción depende de escuchar “eso que no ha sido dicho” trayendo a la superficie las prácticas inconscientes, los verdaderos motivos que impulsan el propio comportamiento. También hemos visto a Rolón expresar la idea de que aquello que las palabras comunican depende de cómo lo reciben los oyentes; otra dimensión crucial del género de escucha psicoanalítica.

En esta conversación entre Rolón y Fantino, hay varios elementos clave del género de la escucha psicoanalítica mediatizados para una audiencia televisiva. El contexto de esta actuación y la remuneración que reciben ambos, Rolón y Fantino, subraya cuan natural y concienzudamente el género de escucha psicoanalítica puede ser empaquetado y distribuido a través de los medios para el consumo público. No es esencial que los televidentes comprendan de manera consciente el modelo de escucha que describe Rolón. Pero Rolón y, de alguna manera, Fantino, son parte de un ecosistema mediático más grande en el que el discurso psicoanalítico es parte de la vida cotidiana y la escucha es clave para entender sus cosmovisiones.

Como muestro en la siguiente sección, a veces las palabras están unidas a historias, mitos y cosmovisiones complejas. En Buenos Aires, el psicoanálisis se ha convertido en una práctica cultural que representa el mundo a través de ideologías particulares del yo, pero también de género, en las cuales la figura de la madre ocupa un rol importante.

Comerciales

Los discursos mediatizados sobre el psicoanálisis son comunicables en parte porque los consumidores fueron formados por la circulación ubicua de estos discursos y continúan a su vez diseminándolos y reciclándolos. El lenguaje usado por los medios está impregnado pues de significado semiótico capaz de comunicar muchas ideologías y creencias. Y es tan poderoso y reconocible que también lo utilizan los publicistas argentinos, aunque de una manera peculiar.

En su célebre libro *Wisdom sits in places*, Keith Basso (1996) analiza cómo los Apaches de Cibecue asignan significado a los lugares relevantes para su vida social. La relación entre el paisaje y la lengua es tan estrecha, que la sola invocación del nombre de un lugar sirve para educar y transmitir la cultura de los antepasados cibecue. Más que ser descriptivos, los nombres están acompañados por una historia que generalmente encierra una lección moral. En el capítulo titulado “Speaking with names” (“hablando en nombres”), Basso describe el caso de Louise, preocupada por la conducta temeraria de su hermano, quien meses atrás pisó una piel de serpiente y no completó el ritual necesario para protegerse de este percance, y ahora está enfermo. Louise les cuenta esto a sus tres amigos, Lola, Emily y Robert, y es interrumpida por Lola, quien dice: “Esto sucedió en la Línea de Rocas Blancas Que Se Extiende Arriba y Afuera, ¡en este preciso lugar!”,¹⁴ tras lo cual, misteriosamente, nadie responde por 30 o 40 segundos. En otro momento Emily dice: “Sí. Sucedió en Blancura Esparcida Descendiendo hacia el Agua, ¡en este preciso lugar!”,¹⁵ y se hace otra larga pausa, hasta que Lola menciona el nombre de otro lugar. Louise sonríe y Robert declara: “La amabilidad y el bien se harán presentes”.¹⁶ Luego de este intercambio Louise, visiblemente de mejor ánimo, le dice a su perro que su hermano simplemente ha actuado como un tonto.

Para Basso, como para cualquiera que no esté familiarizado con esta forma de comunicación, el intercambio era incoherente. A través de su trabajo etnográfico, sin embargo, llegó más tarde a entender que *hablar con nombres* implica un sofisticado proceso metacomunicativo, en el cual cada nombre de lugar está conectado con una historia específica. Las largas pausas entre cada intercambio son necesarias para visualizar el lugar y así recordar la historia conectada con ese lugar. Los nombres de lugares referidos por los amigos de Louise expresaban en realidad la historia de una persona que se comportó mal, sufrió las consecuencias de su comportamiento y, sin embargo, tuvo un final feliz. Las “imágenes” suscitadas por los nombres tuvieron el efecto perlocucionario de calmar la angustia de Louise.

14 “It happened at Line Of White Rocks Extend Up and Out, at this very place!”.

15 “Yes. It happened at Whiteness Spread Out Descending to Water, at this very place!”.

16 “Pleasantness and goodness will be forthcoming”.

Los actos perlocucionarios son actos de habla que “extienden” la ilocución de un enunciado, teniendo un impacto o consecuencia directa en el oyente (por ejemplo, persuadiendo, inspirando, prometiendo). El ejemplo Cibecue muestra cómo la metacomunicación juega un rol en las interacciones de la vida cotidiana: las palabras más ordinarias pueden transportar significados que van más allá de su capacidad denotativa. Los nombres expresan una forma particular de conocimiento cultural que circula y los actores sociales se relacionan de diferentes maneras con cada nombre. La ilocución de la fórmula “*cuando dices X escucho Y*” también es un acto perlocucionario. Al aceptar esta interpelación, aparecen en el oyente las dudas, preocupaciones e incertidumbres, generando un estado mental particular. De modo similar al pueblo Cibecue, en Buenos Aires, a través de la naturaleza mediatizada de los discursos psicoanalíticos, hay ciertas palabras y nombres que están asociados a una cadena semiótica (por ejemplo, mitos o historias), que expresan un significado cultural particular propio.

En el verano de 2018, una publicidad televisiva llamó mi atención. Era un comercial de Fernet,¹⁷ un aperitivo italiano muy popular en Argentina que se suele mezclar con Coca-Cola. El comercial estaba presentando *Fernet 1882*, que viene ya mezclado con Coca-Coca, listo para tomar. El eslogan del nuevo envase, “extremadamente práctico”, señala las ventajas de no tener que abrir y mezclar el contenido de dos botellas. El anuncio comienza con un analista sentado en una moderna oficina en la que un hombre joven que acaba de llegar empieza a recostarse sobre un diván vacío. Antes de acostarse completamente, ocurre el siguiente intercambio:

P= Psicoanalista

J= Julián (paciente)

1 P: ¿Cómo estás, Julián?

2 J: No sé.

3 P: La culpa es de tu madre.

4 J: Claro.

5 P: Nos vemos la próxima semana.

6 J: Dale.

17 El comercial se puede ver en YouTube (cf. Nuevo Fernet..., 2017).

Al mismo tiempo que dice “Dale”, Julián empieza a levantarse del diván. Luego aparece un fondo negro con las palabras “extremadamente práctico”, seguido por la apertura de una lata del nuevo Fernet. Hay un corte a otro fondo negro con el nombre *1882 Sabor Fernet & Cola*, seguido por las palabras “listo para tomar”.

El intercambio entre Julián y el analista ocupa apenas cinco de los quince segundos que dura el comercial. Pero en este brevísimo período de tiempo tiene lugar un despliegue de ideologías, estereotipos y discursos. En la publicidad de Fernet podemos *escuchar* la palabra que comunica un significado muy idiosincrático: “madre”, la progenitora femenina, que expresa en Buenos Aires dos historias omnipresentes en múltiples discursos y formas: la historia de la madre como la fuente de anomalías psicológicas y la historia de Edipo.

La primera historia, como muestra la historieta de Sendra al comienzo de este capítulo, está conectada con la ideología de que la relación que los sujetos desarrollan con sus madres determina la mayoría de los aspectos de sus vidas, asociada generalmente con resultados negativos. Académicas feministas han argumentado que esta creencia es tan predominante que es casi axiomática: ambos padres son responsables de nuestro nacimiento, pero nuestras madres son las que aparecen como esenciales. El autoescrutinio en busca de signos que indiquen “normalidad”, “anormalidad”, “patología”, los plantea como resultado directo de la relación con nuestras madres (ver Lawler, 2000). La madre se ha convertido, como dijeron Valerie Walkerdine y Helen Lucey (1989, p. 15), en “la garante del orden liberal [democrático]”.¹⁸ Es tarea de la madre producir el yo bueno, saludable y bien administrado, que a su turno defenderá la democracia.

En el anuncio de Fernet, la palabra “madre” replica esta ideología. Cualquiera sea el problema que experimente Julián, es culpa de su madre. Cuando el analista le pregunta cómo está, él no expresa ni una falta de compostura ni malos sentimientos, su respuesta es neutral: “No sé” (línea 2). La reacción del analista a la declaración de Julián es implicar a su madre. Julián legitima la interpretación del analista respondiendo rápidamente “claro” (línea 4), subrayando la naturaleza autoevidente de este discurso. Si aplicamos el eslogan del comercial, “extremadamente práctico”, esto es, que no tienes que hacer nada más que servir el contenido de la lata, a la interacción entre Julián y el analista, encontramos

18 Original: “the guarantor of the liberal [democratic] order”.

el siguiente mensaje: “tan práctico como saber instintivamente que las madres son responsables de todos nuestros problemas”. Y hay además un subtexto, a modo de burla del encuentro analítico, que sugiere que “vas a terapia por años sólo para darte cuenta de que todo se reduce a tu relación con tu madre”.

La asociación negativa “madre equivale a problemas” no es exclusiva de la Argentina. La maternidad ha sido largamente conceptualizada mediante discursos de extrema benevolencia y sacrificio, o como patológica y dañina (ver Chodorow, 1978). La ideología hegemónica que distingue a algunas personas como “saludables”, “buenas madres” o “buenos niños”, por un lado, de los patologizados, por el otro, predomina en muchas culturas. Lo excepcional en Buenos Aires es el vínculo entre esta asociación negativa y el psicoanálisis.

En la publicidad de Fernet vemos cómo el psicoanálisis estructura la idea de maternidad, y cómo estos discursos son reciclados por los medios conforme estos difunden ideologías y crean identidades sociales. Durante mi investigación en Buenos Aires, perdí la cuenta de cuántas veces amigos y conocidos expresaron una conexión directa entre sus problemas y su relación con sus madres, mientras hablaban mucho menos sobre sus padres. La palabra “madre” sigue una cadena semiótica singular a través de una historia que conecta madres con problemas, y esta historia está muy presente en la teoría psicoanalítica.

La exitosa comunicabilidad de este discurso radica en lo internalizada que está esta historia en Argentina. Al igual que en los lugares-nombres Cibecue, la palabra “madre” en Argentina dispara una historia particular, aunque sea negativa. Efectivamente, esta idea se ha vuelto tan extendida en Buenos Aires que diversas compañías pueden capitalizarla y utilizarla para vender productos de consumo masivo.

La segunda historia vinculada a la palabra madre es el mito del Complejo de Edipo: las complejas emociones que despierta en un niño el deseo inconsciente por el progenitor del sexo opuesto.¹⁹ Esta historia está ilustrada con claridad en

19 El complejo de Edipo positivo se refiere al deseo sexual inconsciente del niño por el progenitor del sexo opuesto y el odio hacia el progenitor del mismo sexo. El complejo de Edipo negativo se refiere al deseo sexual inconsciente del niño por el progenitor del mismo sexo y el odio hacia el progenitor del sexo opuesto. Freud consideraba que la identificación del niño con el progenitor del mismo sexo es el resultado exitoso del complejo y que el resultado no exitoso del complejo podría conducir a la neurosis, la pedofilia y la homosexualidad.

un comercial argentino de mayonesa Hellmann's,²⁰ emitido por primera vez en 2004 para celebrar el Día de la Madre. El comercial –que muchos podrían considerar inapropiado– dura cincuenta segundos, basada en la canción de amor “*Algo contigo*”, en la voz del famoso cantante argentino Vicentico. La letra de la canción habla de un hombre desesperadamente enamorado de una mujer:

¿Hace falta que te diga que me muero por tener algo contigo?
 ¿Es que no te has dado cuenta de lo mucho que me cuesta ser tu amigo?
 Ya no puedo acercarme a tu boca, sin deseártela de una manera loca.
 Necesito controlar tu vida, ver quién te besa y quién te abriga.

El comercial presenta las interacciones de cinco niños, de entre aproximadamente dos y once años de edad, con sus respectivas madres. Mientras las madres le agregan mayonesa Hellmann's a diferentes platos, los chicos las miran de una manera que puede ser interpretada como lujuriosa. El primer chico le dice a su madre: “Mami, sos el amor de mi vida”; el segundo se queda mirándola anonadado; el tercero le dice: “sos una mujer increíble”; el cuarto le agarra el brazo diciéndole: “¿te dije alguna vez que te quiero?”, a lo que ella responde con una mirada tierna y sorprendida. El último niño, prácticamente un bebé, le dice a su madre (obviamente mediante un truco visual) “me encantás”. La madre atónita le pide que repita lo que acaba de decir, y el niño responde con un balbuceo normal a su edad. El comercial termina con el eslogan “Hellmann's mayonesa es dar lo mejor”.

El efecto combinado de la canción, las miradas lascivas de los niños y las declaraciones de amor da la impresión de que los chicos están de hecho enamorados de sus madres. Algunos de los comentarios en la página de YouTube sobre el comercial corroboran esta interpretación: “Complejo de Edipo XD”, “Incesto Emocional”, “Ayy el Edipo”, “¿El Complejo de Edipo en un comercial con connotación sexual? ¿O yo ya estoy muy pervertido?:S”.

El Complejo de Edipo es una de las ideas de mayor circulación engendradas por el psicoanálisis. Es un concepto multifacético que Freud desarrolló a lo largo de su carrera. Le tomó más de veinte años después de su primera

20 El comercial se puede ver en YouTube (cf. Mayonesa Hellmanns, 2008).

discusión del mismo en *La interpretación de los sueños* reconsiderar su creencia de que el complejo de Edipo era igualmente válido para niñas y niños (Leonard, 2013). Es bien sabido que Freud rechazó los esfuerzos de Carl Jung (1915) de proporcionar una narrativa mítica comparable para las niñas en lo que llamó el “Complejo de Electra”. En su lucha por comprender la sexualidad femenina, Freud también discutió la idea de una etapa pre-Edípica. Sin embargo, pese a su reconocimiento del deseo femenino, Freud (1953, p. 212) siguió declarando su incapacidad para comprender la sexualidad femenina, afirmando notablemente que “la vida sexual de las mujeres adultas es un ‘continente oscuro’ para la psicología”.²¹

El Complejo de Edipo es un gran ejemplo de cómo la comunicabilidad difunde tropos ideológicos, reciclados a veces incluso sin relación alguna con la historia original. En Buenos Aires, en interacciones informales, la mención del Complejo de Edipo señala una variedad de situaciones sociales: puede ser una broma que describe la relación estrecha que un varón *porteño* tiene con su madre; puede tomar la forma de una madre que se queja de que su hijo chiquito no quiere ir al jardín y explica que “todavía está con el Edipo”; puede servir para justificar la atracción sexual de un hombre joven por mujeres mayores que él, entre muchos otros usos potenciales. En la publicidad de Hellmann’s podemos ver la amalgama de un producto mercantilizado, la mayonesa, con las cadenas semióticas que lo conectan con Freud. Pero en la apelación al Complejo por parte de sujetos legos vemos la internalización de historias particulares unidas al concepto de madre.

Los dos comerciales presentan historias vinculadas a la palabra “madre” que emergen de teorías psicoanalíticas que interpelan a los sujetos como ocupando roles sociales bien concretos. Una está unida a una fuerte ideología que asocia la maternidad con la identidad. La otra, con un supuesto pasaje que todos los niños varones atraviesan. Hay una posible conexión entre ambas: la subjetividad masculina como teniendo una relación (o un apego) poco saludable con su madre. La fuerza perlocutiva de convocar la maternidad produce el mismo efecto que la forma “lo que en realidad quieres decir es...”, en la que, si bien la denotación es clara, los conceptos asociados a ella son idiosincráticos

21 “[...] the sexual life of adult women is a ‘dark continent’ for psychology” (Freud, 1953, p. 212).

y difieren significativamente del referente. Todos hablamos en nombres, de alguna manera; en Argentina el concepto de madre despierta historias y conceptos conectados con el psicoanálisis. Y en ese proceso la escucha psicoanalítica resulta clave.

Conclusión

El éxito de la circulación de los discursos psicoanalíticos se debe a su capacidad para proyectar ideologías como si fueran naturales y del sentido común. La publicidad, la televisión, la radio, los libros y otros medios son vehículos poderosos para la difusión y mediatización de elementos clave del discurso psicoanalítico fuera del espacio de la clínica en Buenos Aires, basadas en su comunicabilidad. En el caso extremo, la forma comunicativa es una única sílaba: el prefijo *psi-*. En otros casos, como el de Rolón, historias más largas son recicladas de modo fragmentario proyectando ideologías sobre el psicoanálisis. El concepto de mediatización ayuda a arrojar luz sobre el modo en que una relación social determinada creada dentro del espacio de la clínica –la relación entre analista y analizante– es replicada fuera de dicho espacio, y a rastrear las cadenas semióticas que la precedieron y la continuaron (similares a las esferas de comunicación de Bajtín). La comunicabilidad, por otra parte, es una lente crucial para entender cómo interactúan los roles de producción, difusión y consumo de discursos psicoanalíticos, y cómo estas relaciones construyen un producto completo y lo proyectan a un público extenso.

La escucha es clave en estos procesos, mencionada de manera explícita, transformada en trabajo, o bien a través de la evocación de determinadas historias. Los abundantes ejemplos de psicoanálisis en los medios colaboran en la circulación de la ideología según la cual hay más que denotación en cada afirmación pronunciada. Las publicidades, los programas de televisión y el humor gráfico replican en algunos casos prácticas de escucha basadas en el psicoanálisis poniendo en acto ideologías de “lo que en realidad quieres decir es”. En otros casos, la recepción perlocucionaria de las palabras desencadena historias que están conectadas con figuras e ideologías míticas.

Estas representaciones resaltan cómo los discursos psicoanalíticos que permean Buenos Aires y la Argentina están basados en el psicoanálisis como un

género de escucha. Aun en su forma textual, el psicoanálisis implica un enorme componente de escucha. Cuando Gabriel Rolón y Verónica Lozano conversan sobre el comportamiento de la gente, o cuando Tute explica cómo su proceso creativo se parece al psicoanálisis, o cuando Sehinkman “analiza” las noticias de la noche, la escucha psicoanalítica está presente con mucha fuerza. Como un “hecho social” en Buenos Aires, la escucha psicoanalítica como género es reproducida en gran número de formas y lugares, y con cadenas semióticas que pueden rastrearse muy lejos hasta Freud. A pesar de que, en muchos casos, este género de escucha se ha vuelto tan aceptado y extendido que las cadenas se han vuelto borrosas.

Referencias

- ADORNO, T. *et al. The authoritarian personality*. New York: Wiley, 1967.
- AGHA, A. Meet mediatization. *Language and Communication*, [s. l.], v. 31, p. 163-170, 2011.
- ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. *Reading capital*. New York: Pantheon Books, 1971.
- BALÁN, J. *Cuéntame tu vida: una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta, 1991.
- BASSO, K. *Wisdom sits in places*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1996.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 19, p. 59-88, 1990.
- BHABHA, H. Caliban speaks to Prospero: cultural identity and the crisis of representation. In: MARIANI, P. (ed.). *Critical fictions: the politics of imaginative writing*. Seattle: Bay Press, 1991. p. 62-65.
- BRIGGS, C. L. Communicability, racial discourse, and disease. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 269-291, 2005.
- BRIGGS, C. L. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. *Current Anthropology*, [s. l.], v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007.
- BRIGGS, C. L.; HALLIN, D. C. Biocommunicability: the neoliberal subject and its contradictions in news coverage of health issues. *Social Text*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 43-66, 2007.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CARR, E. S. Enactments of expertise. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 17-32, 2010.

CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CHODOROW, N. *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press, 1978.

COSSE, I. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

DAGFAL, A. *Entre París y Buenos Aires: la invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

EDELSON, M. *Language and interpretation in psychoanalysis*. New Haven: Yale University Press, 1975.

FOUCAULT, M. *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-1979*. London: Palgrave Macmillan, 2010.

FREUD, S. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Ed. James Strachey et al. London: The Hogarth Press, 1953.

FREUD, S. *Leonardo Da Vinci and a memory of his childhood*. The standard ed. translated from the German. New York: Norton, 1964.

FREUD, S. *El malestar en la cultura*. Madrid. Alianza Editorial, 1970.

FROSH, S. *The politics of psychoanalysis: an introduction to Freudian and Post-Freudian theory*. New York: New York University Press, 1999.

FROSH, S. *Psychoanalysis outside the clinic: interventions in psychosocial studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

GAY, P. *Freud: a life for our time*. New York: Norton, 1988.

JUNG, C. G. *The theory of psychoanalysis*. New York: Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company, 1915.

KRISTEVA, J. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press, 1984.

- KRISTEVA, J. *Tales of love*. New York: Columbia University Press, 1987.
- LATOUR, B. *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- LATOUR, B. *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- LATOUR, B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LAWLER, S. *Mothering the self: mothers, daughters, subjects*. London: Routledge, 2000.
- LEONARD, M. Freud and tragedy: Oedipus and the gender of the universal. *Classical Receptions Journal*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 63-83, 2013.
- LÉZÉ, S. Convertirse en psicoanalista en Francia. *Política y Sociedad*, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 73-87, 2006.
- MARCUSE, H. *Eros and civilization: a philosophical inquiry into Freud*. Boston: Beacon Press, 1955.
- MARSILLI-VARGAS, X. Listening genres: the emergence of relevance structures through the reception of sound. *Journal of Pragmatics*, [s. l.], n. 69, p. 42-51, 2014.
- MARSILLI-VARGAS, X. The offline and online mediatization of psychoanalysis in Buenos Aires. *Signs and Society*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 135-153, 2016.
- MAYONESA HELLMANNS. [S. l.: s. n.], 2008. 1 video (1min). Publicado en el canal evaldez84. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hkvjkycfJoY>. Acceso: 15 marzo 2021.
- MITCHELL, J. *Psychoanalysis and feminism*. New York: Pantheon Books, 1974.
- NUEVO FERNET 1882 RTD: Psicólogo. [S. l.: s. n.], 2017. 1 video (14s). Publicado en el canal Fernet 1882. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yYx7nqRkpng>. Acceso: 15 marzo 2021.
- OGDEN, T. H. *Reverie and interpretation sensing something human*. London: Karnac Books, 1999.
- PERI, M. Aproximación psicoanalítica al tango. In: EL PSITIO. [S. l.]: Sociedad Interamericana de Psicología, 19 marzo 2009. Disponible en: <http://www.elpsitio.com/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=2033>. Acceso: 15 marzo 2021.
- PERI, M. *Tango: un abrazo sanador*. Buenos Aires: Corregidor, 2015.

PERI, M.; LAVALLE COBO, I. *PsicoTango: danza como terapia*. Buenos Aires: Corregidor, 2010.

PLOTKIN, M. Psychoanalysis as a belief system: a research program outline. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, supl. 1, 2017.

PLOTKIN, M.; VIOTTI, N. Between Freud and Umbanda. Therapeutic constellations in Buenos Aires, Argentina. In: NEHRING, D. et al. (ed.). *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures*. London: Routledge, 2020. p. 247-267.

PLOTKIN, M., VISACOVSKY, S. Saber y autoridad en las intervenciones de los psicoanalistas en torno a la crisis en la Argentina. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 13-40, 2007.

RODRÍGUEZ, C. El ejército de ocupación. *Página/12*, Buenos Aires, 15 ago. 2019. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/212309-el-ejercito-de-ocupacion>. Acceso: 6 sept. 2019.

ROLÓN, G. Gabriel Rolón, psicoanalista y escritor. [Entrevista a] Alejandro Fantino. *Animales sueltos*. Buenos Aires: América TV, 8 jun. 2018. 1 video (54min). Publicado en el canal El CulTo ProFano. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hvgmwSbYPbQ>. Acceso: 15 marzo 2021.

ROUDINESCO, E. *Jacques Lacan & Co.: a history of psychoanalysis in France, 1925-1985*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

ROUDINESCO, E. *Why psychoanalysis?*. New York: Columbia University Press, 2003.

SCHUJMAN, A. Aplicó el método Marie Kondo para ordenar tu vida y tus vínculos. *Clarín*, Buenos Aires, 28 mayo 2019. Disponible en: https://www.clarin.com/buena-vida/aplica-metodo-marie-kondo-ordenar-vida-vinculos_0_POkKphPE6.html. Acceso: 8 sept. 2019.

SEHINKMAN, D. *Políticos al diván: cómo piensan los inconscientes que nos gobiernan*. Buenos Aires: Sudamericana, 2014.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Texas Linguistic Forum*, [s. l.], v. 36, p. 266-295, 2003.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. *Natural histories of discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SPIVAK, G. C. *In other worlds: essays in cultural politics*. New York: Methuen, 1987.

STOLOROW, R. D. Autobiographical and theoretical reflections on the ontological unconscious. *Contemporary Psychoanalysis*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 233-241, 2006.

TUTE. *Tuterapia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

TUTE. *Humor al diván*. Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

TUTE EN APA, con “Humor al diván”. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica Argentina, 2018. 1 video (57min). Publicado en el canal Asociación Psicoanalítica Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=77-Qgh9914I>. Acceso: 23 sept. 2019.

WALKERDINE, V.; LUCEY, H. *Democracy in the Kitchen: regulating mothers and socializing daughters*. London: Virago, 1989.

ZELIZER, B. *The Kennedy assassination: covering the body, the media and the shaping of collective memory*. Chicago: The Chicago University Press, 1992.

Recebido: 16/03/2021 Aceito: 29/03/2021 | Received: 3/16/2021 Accepted: 3/29/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Instruções às/aos autoras/es

Horizontes Antropológicos é um periódico comprometido com as boas práticas e a ética na gestão dos manuscritos, expressas nas orientações abaixo:

1 – *Horizontes Antropológicos* publica trabalhos originais/inéditos sob a forma de artigos e entrevistas, em português, espanhol, francês ou inglês.

1.1 – As/Os autoras/es que tiverem seus trabalhos publicados devem **observar o intervalo de 18 meses, a contar da data da publicação, antes de realizarem a submissão de um novo artigo.**

2 – O número máximo de autoras/es por artigo é quatro. Aceitamos a **submissão de somente um trabalho por autor/a para cada chamada de artigos.**

2.1 – A submissão de trabalhos deve ser realizada na plataforma SEER (<https://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>) e as/os autoras/es devem obrigatoriamente informar: nome, ORCID, e-mail, afiliação institucional (especificando cidade, estado e país da instituição). Para assegurar a integridade da avaliação às cegas pelos pares, as/os autoras/es devem excluir qualquer identificação de autoria nos textos, inclusive em referências e notas de rodapé. Em arquivos do Microsoft Office e PDF (Adobe Acrobat), a identificação de autoria deve ser removida das propriedades do documento. Não aceitamos a duplicação de publicação ou tradução de artigo já publicado em outro periódico ou como capítulo de livro.

2.2 – Caso haja interesse das/os autoras/es, os artigos podem ser disponibilizados previamente na modalidade **preprint** em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/index>. Para isso, é necessário o aceite das exigências de conformidade com a Ciência Aberta (**solicite o formulário pelo e-mail** horizontes@ufrgs.br). Neste formulário, as/os autoras/es informam: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e (c) se aceitam **opções de abertura no processo de avaliação pelos pares.**

2.3 – Como expressão de transparência e reconhecimento das diferentes contribuições de pesquisadores, o texto final, no caso de aprovação para publicação, deve informar ao final, de modo preciso, as contribuições específicas de cada autor/a. As/Os autoras/es também devem especificar formalmente se há ou não possíveis conflitos de interesse na realização e comunicação de suas pesquisas.

2.4 – Os artigos devem ter um título que represente de forma objetiva seu conteúdo, ser escritos em espaço duplo e ter até 10 mil palavras, incluindo referências e notas. Caso se trate de artigo sobre pesquisa empírica, o texto pode chegar a 11 mil palavras e deve apresentar a metodologia empregada: como as observações foram coletadas; de onde e como as observações foram extraídas, quais documentos e arquivos foram consultados, em que local e data; quais perguntas de quais surveys foram analisadas; em que contexto, local e data/período foi realizado o trabalho de campo; quantas pessoas foram entrevistadas; qual roteiro foi utilizado; qual técnica de observação foi empregada, etc. Deve ainda explicitar como as observações foram analisadas, quais foram os métodos e técnicas utilizadas na produção de cada gráfico, tabela, figura, descrição e interpretações defendidas.

2.5 – Os artigos devem vir acompanhados de um resumo escrito em espaço simples, no mesmo idioma, com até 150 palavras, e de mais quatro palavras-chave, bem como de uma versão em inglês do resumo (abstract), nos mesmos padrões, com quatro palavras-chave (keywords) e versão em inglês do título. No caso de originais em inglês, essas informações devem, também, trazer a versão em português.

3 – O padrão adotado pela revista para citações e referências segue as normas da ABNT, NBR 10520 e NBR 6023, respectivamente.

3.1 – As notas explicativas devem vir no rodapé da página e as referências devem vir após o texto, ordenadas alfabeticamente.

3.2 – No corpo do texto, a indicação de referência nas citações diretas deve trazer autor(es), ano de publicação e página(s); nas citações indiretas a indicação de página é opcional, conforme os modelos:

Segundo Hassen (2002, p. 173): “Há uma grande carência de materiais didáticos nesse campo, principalmente se aliados à ludicidade.”

Sabemos que há “[...] uma grande carência de materiais didáticos nesse campo [...]” (Hassen, 2002, p. 173).

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo (Hassen, 2002).

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo, segundo Hassen (2002).

ou

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo, segundo Hassen (2002, p. 173).

3.3 – As citações diretas com mais de três linhas, no texto, devem ser destacadas com recuo e corpo menor de letra, sem aspas, em espaço simples; transcrições das falas dos informantes seguem a mesma norma, conforme o modelo:

[...] regras de comportamento explícitos às quais os indivíduos se referem conscientemente, e que se fundam sobre justificações ou princípios filosóficos, ideológicos ou políticos, ou sobre o surgimento de novas aspirações individuais ou coletivas. (Bozon, 1995, p. 124).

3.4 – As referências, no final do texto, devem seguir os modelos:

3.4.1 – Livro (e guias, catálogos, dicionários, etc.) no todo: autor(es), título (em itálico e separado por dois-pontos do subtítulo, se houver), número da edição (se indicado), local, editora, ano de publicação:

DUMONT, L. *Homo hierarchichus*: o sistema de castas e suas implicações. São Paulo: EDUSP, 1992.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (ed.). *African political systems*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

MINISTÉRIO DE SALUD. Unidade Coordinadora Ejecutora VIH/SIDA y ETS. *Boletín de SIDA*: programa nacional de lucha contra los retrovirus del humano y SIDA. Buenos Aires, mayo 2001.

3.4.2 – Parte de livro (fragmento, artigo, capítulo em coletânea): autor(es), título da parte seguido da expressão “In:”, autor(es) do livro, título (em itálico e separado por dois-pontos do subtítulo, se houver), número da edição (se indicado), local, editora, ano de publicação, página(s) da parte referenciada:

VELHO, O. Globalização: antropologia e religião. In: ORO, A. P.; STEIL, C. A. (org.). *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 25-42.

3.4.3 – Artigo/matéria em periódico (revista, boletim, etc.): autor(es), título do artigo, nome do periódico (em itálico), local, ano e/ou volume, número, páginas inicial e final do artigo, data.

CORREA, M. O espartilho de minha avó: linhagens femininas na antropologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 70-96, out. 1997.

3.4.4 – Artigo/matéria em jornal: autor(es), título do artigo, nome do jornal (em itálico), local, data, seção ou caderno, página (se não houver seção específica, a paginação precede a data):

TOURAINÉ, A. O recuo do islamismo político. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 set. 2001. Mais!, p. 13.

SOB as bombas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 2, 22 mar. 2003.

3.4.5 – Trabalhos acadêmicos: referência completa seguida do tipo de documento, grau, vinculação acadêmica, local e data da defesa conforme folha de aprovação (se houver):

GIACOMAZZI, M. C. G. *O cotidiano da Vila Jardim: um estudo de trajetórias, narrativas biográficas e sociabilidade sob o prisma do medo na cidade*. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

3.4.6 – Evento no todo: nome do evento, numeração (se houver), ano e local (cidade) de realização, título do documento (anais, atas, resumos, etc., em itálico), local de publicação, editora e data de publicação:

REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos [...]* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998.

3.4.7 – Trabalho apresentado em evento: autor(es), título do trabalho apresentado seguido da expressão “In:”, nome do evento, numeração (se houver), ano e local (cidade) de realização, título do documento (anais, atas, resumos, etc., em itálico), local de publicação, editora, data de publicação e página inicial e final da parte referenciada:

STOCKLE, V. Brasil: uma nação através das imagens da raça. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos* [...] Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998. p. 33.

3.4.8 – Documento em meio eletrônico: acrescenta-se à referência a descrição física do suporte (CD-ROM, disquete, etc.); para documentos consultados online, indica-se o endereço completo e a data de acesso (dia, mês e ano):

CEISAL – CONGRESO EUROPEO DE LATINOAMERICANISTAS, 3., 2002, Amsterdam. *Cruzando fronteras en América Latina*. Amsterdam: CEDLA: Radio Nederland Wereldomroep. 1 CD-ROM.

ALVES, D. Notas sobre a condição do praticante budista. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 7, n. 9, p. 57-80, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/2767/1382>. Acesso em: 5 jun. 2013.

3.5 – Nos textos, evitar o uso de mais de uma fonte tipográfica; usar inicial maiúscula somente quando imprescindível; os recursos tipográficos devem ser utilizados uniformemente:

- a) **itálico**: para palavras estrangeiras, não dicionarizadas e ênfase;
- b) **aspas duplas**: citações diretas com menos de três linhas, citações de palavras individuais ou palavras cuja conotação ou uso mereça destaque;
- c) **negrito** e sublinhado: devem ser evitados.

4 – Imagens que façam parte do artigo (figuras e gráficos inclusive) devem ser enviadas em formato TIFF (sem compressão) e resolução de 300 dpi no tamanho final pretendido para a impressão. Largura máxima: 11,6 cm; altura máxima: 16 cm (ou 1368 x 1890 pixels).

5 – A publicação dos artigos será decidida pelos editores da revista e organizadoras/es do número temático, levando em consideração pareceres de consultores externos.

6 – Para alargar a captação de colaborações, *Horizontes Antropológicos* faz ampla divulgação da temática de seus números já programados e respectivas/os organizadoras/es na contracapa de seus números, em seu website (<https://www.ufrgs.br/ppgas/ha>), em redes sociais, em blogs especializados e em boletins de associações profissionais de ciências sociais.

Declaração de direito autoral

O envio dos trabalhos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista, a qual é filiada ao sistema Creative Commons, atribuição CC-BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). O/A autor/a é integralmente responsável pelo conteúdo do artigo e continua a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores, devendo, se possível, fazer constar a referência à primeira publicação na revista.

Os artigos, depois de examinados pelos editores, são avaliados por consultores da área de conhecimento da pesquisa, de instituições de ensino e/ou pesquisa nacionais e estrangeiras e com comprovada produção científica. Para serem aceitos, os artigos precisam ser considerados pelos editores como tendo o nível exigido pela revista, receber no mínimo dois pareceres favoráveis e incorporar as sugestões dos pareceristas na versão final.

Não há taxa para submissão e avaliação de artigos.

Instructions to authors

Horizontes Antropológicos is committed to good practices and ethics in the management of manuscripts, as expressed in the guidelines below:

1 – *Horizontes Antropológicos* publishes original/unpublished works in the form of articles and interviews in Portuguese, Spanish, French or English.

1.1 – Authors who have their work published must observe the **interval of 18 months, from the date of publication, before submitting a new article.**

2 – The maximum number of authors per article is four. **For each call for papers, we accept the submission of only one work per author.**

2.1 – The submission of papers must be held in the OJS platform (<https://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>) and the authors must inform: name, e-mail, ORCID registration number and institutional affiliation (with City, State and Country). To ensure the integrity of the blind peer review, the authors must exclude any identification of authorship, including in references and footnotes. In Microsoft Office and PDF (Adobe Acrobat) files, the authorship ID must be removed from the document properties. We do not accept duplication of publication or translation of articles already published in another journal or as a book chapter.

2.2 – If there is interest from the authors, the articles can be previously made available in the **preprint** mode at <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/index>. For this, it is necessary to accept the requirements for compliance with Open Science (and **request the form by e-mail** horizontes@ufrgs.br). In this form, the authors inform: (a) if the manuscript is a preprint and, if so, where is allocated; (b) whether data, program codes and other materials underlying the text of the manuscript are properly cited and referenced; and (c) if **openness options are accepted in the peer review process.**

2.3 – As an expression of transparency and recognition of the different contributions to the research, the final text, in case of approval for publication, must inform at the end, in a precise manner, the specific contributions of each author. The authors must also formally specify potential conflicts of interest in their research.

2.4 – Articles must have a title that objectively represents their content, also be written in double space and have up to 10,000 words, including references and footnotes. In the empirical researches, the text can reach 11,000 words and must present the methodology: how the observations were collected; where and how the observations were extracted, what documents and files were consulted, in what place and date; which questions from which surveys were analyzed; in what context, place and date/time period the fieldwork was carried out; how many people were interviewed; which guide was used; which observation techniques were employed, etc. It must also explain how the observations were analyzed, what were the methods and techniques used in the production of each graph, table, figure, description and interpretations.

2.5 – Articles must contain an abstract written in simple space and with up to 150 words and four keywords, as well as a Portuguese version of the abstract, keywords and title.

3 – For quotes and references, the journal follows the ABNT (Brazilian Association of Technical Norms) standards NBR 10520 and NBR 6023, respectively.

3.1 – Notes must appear at the bottom of the page (as footnotes). Bibliographical references must appear alphabetically in the end of the text.

3.2 – Direct quotes must appear in the main body of the text and present: author's last name, year of publication, page indication. In indirect quotes the page indication is optional, according to the models:

According to Lancaster (1992, p. 173): “Machismo, in whatever guise, is not simply a matter of ideology.”

We know that “machismo, in whatever guise, is not simply a matter of ideology” (Lancaster, 2002, p. 173).

We know that machismo is not simply a matter of ideology (Lancaster, 1992).

or

Machismo is not simply a matter of ideology, according to Lancaster (1992, p. 173).

3.3 – Direct quotes with more than three lines must appear in small print, without quotation marks, in single-spaced text; transcriptions of interviews must follow the same format, as in the example:

One view stresses the “vertical” element in faith, the relationship to God; and it selects certain persons, institutions, objects which in a privileged way are held to give access to the divine clearly and unmistakably. [...] The other view of the sacred refuses to localize it in the people, places and things. (Hebblethwaite, 1975, p. 15).

3.4 – Bibliographical references at the end of the text must follow the guidelines:

3.4.1 – Books, guides, catalogues, dictionaries, etc.: author(s), title (in italics and separated by a colon from the subtitle, when applicable), edition number (if indicated), place, publisher, year of issue:

SAHLINS, M. *How “natives” think*: about Captain Cook, for example. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (ed.). *African political systems*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

MINISTERIO DE SALUD. Unidad Coordinadora Ejecutora VIH/SIDA y ETS. *Boletín de SIDA*: programa nacional de lucha contra los retrovirus del humano y SIDA. Buenos Aires, mayo 2001.

3.4.2 – Part of a book (fragment, article, chapter in a collective work): author(s), title of the part followed by the expression “In:”, author(s) of the book, title (in italics and separated by a colon from the subtitle, when applicable), edition number (if indicated), place, publisher, year of issue:

BRUNER, E. M. Ethnography as narrative. In: TURNER, V. W.; BRUNER, E. M. *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press, 1986. p. 139-155.

3.4.3 – Article/paper in journal: author(s), title of article, name of the journal (in italics), place, year and/or volume, number, initial and final page of the article, date.

WHITE, H. The value of narrativity in the representation of real. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 7, n. 1, p. 5-27, 1980.

3.4.4 – Article in newspaper: author(s), title of the article, name of the newspaper (in italics), place, date, section or part, page (if there is a specific section, the page precedes the date):

TOURAINÉ, A. O recuo do islamismo político. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 set. 2001. Mais!, p. 13.

SOB as bombas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 2, 22 mar. 2003.

3.4.5 – Academic production: complete reference followed by the type of document, degree, academic affiliation, place and date as indicated in the document:

GIACOMAZZI, M. C. G. *O cotidiano da Vila Jardim: um estudo de trajetórias, narrativas biográficas e sociabilidade sob o prisma do medo na cidade*. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

3.4.6 – Scientific events: name of the event, number (if there is), year and place (city), title of the document (annals, acts, abstracts, etc., in italics), place of issue, publisher and date of publication:

REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos [...]* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998.

3.4.7 – Paper presented at a scientific event: author(s), title of the paper presented followed by the expression “In:”, name of the event, number (when applicable), year and place (city) where the event occurred, title of the document (annals, acts, abstracts, etc., in italics), place of issue, publisher, date of publication and initial and final pages of the paper:

STOCKLE, V. Brasil: uma nação através das imagens da raça. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos* [...] Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998. p. 33.

3.4.8 – Documents in electronic media must be listed under the specific sort of support (CD-ROM, disk, etc.); for documents consulted on-line the full web address and date of access (day, month and year) must be indicated:

CEISAL – CONGRESO EUROPEO DE LATINOAMERICANISTAS, 3., 2002, Amsterdam. *Cruzando fronteras en América Latina*. Amsterdam: CEDLA: Radio Nederland Wereldroep. 1 CD-ROM.

ALVES, D. Notas sobre a condição do praticante budista. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 7, n. 9, p. 57-80, jan./jun. 2006. Available at: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/2767/1382>. Accessed: 5 jun. 2013.

3.5 – In the main body of the text, authors must follow a consistent typographical style; use capital letters only when absolutely necessary:

- a) italics: for foreign words and emphasis;
- b) double quotes: in direct quotes with less than 3 lines; in words which have an unusual connotation and in those which should receive particular emphasis;
- c) **bold** type and underlining should be avoided.

4 – Any illustrations (including diagrams and graphics) must be sent in TIFF format (without compression), in the final size intended for publication and at 300 dpi resolution. Maximum width: 4.56 inches (11,6 cm); maximum height: 6.3 inches (16 cm) or 1368 by 1890 pixels.

5 – The publication of the articles will be decided by the editors of the journal and the coordinators of the issue, taking into consideration the peer reviews.

6 – In order to broaden the collaborations, *Horizontes Antropológicos* makes a wide dissemination of the theme of its forthcoming issues and of the respective coordinators on the back cover of its printed version, on its website (<https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/index.php/en/>), on social media, on specialized blogs and on newsletters of social sciences professional associations.

Copyright statement

Submission of works automatically implies the immediate and free assignment of copyright to the journal, which is affiliated to the Creative Commons Attribution CC-BY License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The author is fully responsible for the content of the article and continues to hold all copyrights for subsequent publication. Also must, if possible, include the reference to the first publication in *Horizontes Antropológicos*.

The articles, after examination by the editors, are evaluated by experts from national and international institutions of teaching and/or research. To be accepted for publication, the articles must be considered by the editors, must receive two favorable reviews and incorporate suggestions of the reviewers in their final version.

There is no fee for submission, evaluation or publication of articles.

Temas dos números anteriores

1995

- 1 Gênero
- 2 Antropologia visual
- 3 Religiões afro-americanas

1996

- 4 Comida

1997

- 5 Diferenças culturais
- 6 Sociedades indígenas
- 7 Histórias da antropologia

1998

- 8 Religião
- 9 Corpo, doença e saúde

1999

- 10 Diversidade cultural e cidadania
- 11 Música e sociedade
- 12 Cultura oral e narrativas

2000

- 13 A cidade moderna
- 14 Relações interétnicas

2001

- 15 Antropologia e política
- 16 Natureza e cultura

2002

- 17 Sexualidade e Aids
- 18 Arqueologia e sociedades tradicionais

2003

- 19 Imigração e fronteiras
- 20 Antropologia e turismo

2004

- 21 Antropologi@web
- 22 Cultura escrita e práticas de leitura

2005

- 23 Patrimônio cultural
- 24 Antropologia e performance

2006

- 25 Antropologia e meio ambiente
- 26 Direitos sexuais

2007

- 27 Religião e política
- 28 Antropologia e consumo

2008

- 29 Antropologia e arte
- 30 Antropologia e esporte

Temas dos números anteriores

2009

- 31 Circulação internacional
- 32 Etnografias

2010

- 33 Antropologia e estilos de vida
- 34 Antropologia e ciclos de vida

2011

- 35 Ciência, poder e ética
- 36 Cultura material

2012

- 37 Teoria antropológica
- 38 Saberes e fazeres

2013

- 39 Antropologia e trabalho
- 40 Megaeventos

2014

- 41 Antropologia e políticas globais
- 42 Sofrimento e violência

2015

- 43 Diásporas
- 44 Cultura e aprendizagem

2016

- 45 Economia e cultura
- 46 Tecnologias de governo: etnografias de práticas e políticas

2017

- 47 Gênero e sexualidade, saberes e intervenções
- 48 Antropologia e animais
- 49 Antropologia, etnografia e educação

2018

- 50 Políticas de inclusão
- 51 Sistemas xamânicos e novos xamanismos
- 52 A religião no espaço público

2019

- 53 Antropologia dos museus
- 54 Antropologia e emoções
- 55 Arte e cidade

2020

- 56 Imitação, simulacro e falsificação
- 57 Antropologia da biossegurança
- 58 Antropologia histórica e povos indígenas

2021

- 59 Covid-19. Antropologias de uma pandemia

Números de *Horizontes Antropológicos* a serem publicados em 2021/2022/2023

Número 61

Governança reprodutiva

organizado por Claudia Fonseca, Diana Marre e Fernanda Rifiotis

Envio de artigos: de 01/02/2020 a 30/09/2020

Número 62

História das antropologias do mundo

organizado por Eduardo Dullo, Patrícia Ferraz de Matos e Frederico Delgado Rosa

Envio de artigos: de 01/10/2020 a 31/01/2021

Número 63

Negritude e relações raciais

organizado por Denise Jardim, Handerson Joseph, Cédric Audebert
e Osmundo Pinho

Envio de artigos: de 01/02/2021 a 31/05/2021

Número 64

Antropologia e deficiência

organizado por Patrice Schuch, Anahí Guedes de Mello, Valéria Aydos e
Sahra Gibbon

Envio de artigos: de 01/06/2021 a 30/09/2021

Número 65

Antropologia e democracia

organizado por Eduardo Dullo, Katerina Hatzidiki e Leticia Cesarino

Envio de artigos: de 01/10/2021 a 31/01/2022

Submissão de artigos em: <http://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>

Apresentação: A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos – Fernanda Cruz Rifiotis; Fernanda Bittencourt Ribeiro; Clarice Cohn; Patrice Schuch / **Artigos:** O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança – Clarice Cohn / Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos – Emilene Leite de Sousa; Flávia Ferreira Pires / A “mãe do corpo”: conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno sobre gestação, parto e puerpério – Antonella Tassinari / Entre apropiaciones, resistencias e intentos de conversión religiosa. Niños y niñas indígenas ante propuestas escolares católicas en Argentina – Mariana García Palacios; Andrea Szulc / Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina – Laura Frasco Zuker; Rocío Fatyass; Valeria Llobet / A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós – Chantal Medaets / “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)? – Paula Bessa Braz / Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST – DF) – Gustavo Belisário / A cidade e as crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ) – Beatriz Soares Gonçalves / “Mãe, Maria nunca existiu! Me chama de João?” Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de “crianças trans” – Arthur Leonardo Costa Novo / “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo – Leandro Piñeyro; Pilar Uriarte Bálsamo / A idade do santo. Crianças e autoridade ritual no candomblé – Christiane Rocha Falcão / **Espaço Aberto:** Futuros possíveis dos mundos sociais mais que humanos: entrevista com Anna Tsing – Luz Gonçalves Brito / Cultivando proliferações indomáveis: considerações antropológicas sobre as políticas de proteção à infância – Claudia Fonseca / Comunicabilidad y mediatización de los discursos psicoanalíticos en Buenos Aires – Xochitl Marsilli-Vargas.

Temas dos próximos números e organizadores:

Governança reprodutiva – Claudia Fonseca, Diana Marre e Fernanda Rifiotis

História das antropologias do mundo – Eduardo Dullo, Patrícia Ferraz de Matos e Frederico Delgado Rosa

Negritude e relações raciais – Denise Jardim, Handerson Joseph, Cédric Audebert e Osmundo Pinho

Antropologia e deficiência – Patrice Schuch, Anahí Guedes de Mello, Valéria Aydos e Sahra Gibbon

Antropologia e democracia – Eduardo Dullo, Katerina Hatzidiki e Leticia Cesarino