

ÁLTERA

Revista de antropologia
v. 2, n. 13, jul./dez. 2021

Dossiê:

Questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças



Thiago Nozi (fotografia)
Serena Pires Ayoub (desenho)



*© 2021 UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor: Valdiney Gouveia

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Rodrigo Freire

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO

Diretora: Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

Coordenadora: Marcia Reis Longhi

COMITÊ EDITORIAL

Editores

Mónica Franch

Pedro Guedes do Nascimento

Equipe

Aina Azevedo

Heloisa Wanick

Christina Gladys de Mingarelli Nogueira

Geissy Oliveira

Glauco Machado

Weverson Bezerra

Zélio Sales

REVISORA

Patricia Anette

DIAGRAMAÇÃO

Hamilton Bittencourt

IMAGEM DE CAPA

Thiago Nozi (fotografia) Serena Pires Ayoub (desenho)

APOIO



Áltera Revista de Antropologia, João Pessoa, v. 2, n. 13, jul./dez. 2021

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera>

revistaaltera@gmail.com

CONSELHO CIENTÍFICO

Alfredo W. B. de Almeida (UFAM),
Antonella M. I. Tassinari (UFSC)
Antônio C. de Souza Lima (Museu Nacional/UFRJ)
Beatriz C. Labate (CIESAS-MX)
Bela Feldman-Bianco (Unicamp)
Carmem Rial (UFSC)
Clarice Peixoto (UERJ)
Claudia Fonseca (UFRGS)
Cornelia Eckert (UFRGS)
Cristina Larrea Killinger (Universidade de Barcelona)
Elisete Shwade (UFRN)
Jane Beltrão (UFPA)
João Pacheco (Museu Nacional/UFRJ)
José Sérgio Leite Lopes (Museu Nacional/UFRJ)
José Vega (Univ. de Holguín)
Lady Selma Albernaz (UFPE)
Lea Freitas Perez (UFMG)
Leila Sollberger Jeolás (UEL)
Lisabete Coradini (UFRN)
Luiz F. Dias Duarte (Museu Nacional/UFRJ)
Luis R. Cardoso de Oliveira (UnB)
Mariza Veloso (UnB)
Maya Mayblin (Univ. of Aberdeen)
Renato Athias (UFPE)
Roberta B. C. Campos (UFPE)
Russel Parry Scott (UFPE)
Sérgio Carrara (UFRJ)
Soraya Fleischer (UnB)



ÁLTERA
Revista de antropologia

Áltera

João Pessoa, v. 2, n.13, jul./dez. 2021

Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Universidade Federal da Paraíba

ISSN 2447-9837

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade Federal da Paraíba
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)

Áltera: revista de Antropologia - UFPB.

Publicação do PPGA - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, v. 2, n. 13, jul./dez. 2021.

Semestral

408 p.:il.

ISSN: 2447-9837

Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera>

1. Antropologia - periódico. 2. Antropologia e Pesquisa com crianças. I. Título.

CDU 39

SUMÁRIO

EDITORIAL

Mónica Franch e Pedro Guedes do Nascimento 8

Artigos

DOSSIÊ QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

APRESENTAÇÃO

Emilene Leite de Sousa, Flávia Ferreira Pires e Maria Amoras 12

NO CORTEJO DAS CRIANÇAS: o balanço metodológico guiado e aprendido na/com a prática

Karla J. R. de Mendonça 19

INVESTIGAR CRIANÇAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA (OU O QUE APRENDEMOS COM ELAS EM NOSSAS PESQUISAS)

Luciana Maciel Bizzotto e Fábio Accardo de Freitas 48

CAMINHANDO COM MIGUEL: estratégias para a pesquisa com crianças em Cabo Verde

André Omisilê Justino 75

ENTRE A CASA E A ESCOLA, A CIDADE: o ‘andar junto’ como estratégia de pesquisa com crianças

Letícia de Luna Freire 102

SER A ‘TIA QUE FAZ PESQUISA COM A GENTE’: relato de experiência sobre ser uma antropóloga adulta fazendo pesquisa com e sobre crianças em um contexto institucional

Roberta do Nascimento Mello 125

ENTRANDO EM CASA DE PASSARINHOS: impasses ético-metodológicos em pesquisas com crianças institucionalizadas

Jéssica de Sousa Lima e Emilene Leite de Sousa 144

NO EXTRAMUROS E NO INTRAMUROS COM AS CRIANÇAS: uma abordagem ético-metodológica no estudo da infância

Núbia Guedes de Barros Ferreira e Christina Gladys Mingarelli Nogueira 164

MEDO E DESCONFIANÇA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS EM ESPAÇOS ESCOLARES

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante e Patrícia Oliveira Santana dos Santos 192

‘NÃO É UM SANGUE IGUAL AOS OUTROS’: concepção da doença falciforme por crianças e adolescentes	
<i>Bruna Pimentel</i>	222
PESQUISA COM CRIANÇAS MOÇAMBICANAS: ética, construção e relações	
<i>Marina di Napoli Pastore</i>	245
O LUGAR DAS CRIANÇAS COMO COPERQUISADORAS: reflexões e provocações	
<i>Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Wanessa Maciel Ferreira Lacerda e Rayffi Gumercindo Pereira de Souza</i>	267
 Espaço aberto	
O PROGRAMA DE PROMOÇÃO AO ARTESANATO DE TRADIÇÃO CULTURAL (PROMOART): imbricamentos entre políticas culturais e sociais na relação com o mercado	
<i>Diana Dianovsky</i>	292
TRAÇANDO ROTAS DE (DES)CASOS: experiências de existência de mulheres vivendo com doença falciforme	
<i>Nádja Silva e Ednalva Maciel Neves</i>	326
 Relato etnográfico	
ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANTROPOLOGIA COM CRIANÇAS: uma proposta de sensibilização crítica para a diferença	
<i>Valéria de Paula Martins</i>	349
 Ensaio visual	
O AÇAÍ, O PECONHEIRO E A SAÚDE DO TRABALHADOR	
<i>Jainara de Souza Araújo e Nádile Juliane Costa de Castro</i>	379
CORPO EM DEVIR: a produção da corporalidade drag	
<i>Rafaela Oliveira Borges</i>	389
 Memória	
LEMBRANDO MAURO KOURY	
<i>Estêvão Martins Palitot e Jesus Marmanillo Pereira</i>	402



EDITORIAL

A *Revista Áltera* tem o prazer de apresentar ao público leitor seu décimo-terceiro número. Em um cenário em que se acentua a política de desinvestimento na produção de conhecimento científico, a manutenção do projeto editorial de acesso livre em uma universidade pública tem sido um desafio particular. Consideramos a publicação de mais uma edição uma razão para se comemorar.

Este número é formado pelo dossiê “**Questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças**”, tema de grande relevância para o conhecimento antropológico contemporâneo ao trazer para o debate a necessidade de reconhecimento da importância da participação das crianças na produção desse conhecimento. Motivada por esse entendimento e com vistas a contribuir para a ampliação desse campo de estudos, a *Áltera* acolheu a proposta do dossiê organizado por pesquisadoras com destacada trajetória no campo de estudos sobre crianças e infâncias: *Flávia Ferreira Pires* (Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba), *Emilene Leite de Sousa* (Professora dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão) e *Maria Amoras* (Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará).

Os onze artigos que compõem o dossiê, ao pôr foco nos desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças, ao mesmo tempo que colocam questões mais diretamente em diálogo com o campo de estudos sobre crianças são um convite à reflexão sobre a produção antropológica de forma mais ampla. Como dizem as organizadoras no texto de apresentação do dossiê o objetivo é “avançar o debate no campo da Antropologia, entendendo melhor a importância de pesquisas cuja ênfase esteja nos sentidos e na experiência desses sujeitos – que ainda são pouco ouvidos pela antropologia *mainstream*”. Sendo resultado de um Grupo de Trabalho organizado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 2020, o dossiê apresenta uma produção diversificada que se evidencia, além das questões abordadas em cada artigo, pela variedade da origem institucional de suas autoras e os contextos etnográficos a partir dos quais são produzidos.



Além do dossiê, a seção Espaço Aberto é composta por dois artigos: “O programa de promoção ao artesanato de tradição cultural (Promoart): imbricamentos entre políticas culturais e sociais na relação com o mercado”, de Diana Dianovsky (Universidade de Brasília), e “Traçando rotas de (des)casos: experiências de existência de mulheres vivendo com doença falciforme”, de Nádja Silva e Ednalva Maciel Neves (ambas da Universidade Federal da Paraíba). O artigo de Diana Dianovsky analisa a construção e execução do Programa de Promoção ao Artesanato de Tradição Cultural (Promoart) do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), uma política pública de incentivo ao artesanato cultural. A análise, a partir da percepção de seus gestores, busca explorar a construção e a transformação dos conceitos de modernidade e tradição apreendidos a partir da experiência específica de uma política pública de cultura voltada para o fomento do artesanato de tradição cultural. Por sua vez, o artigo “Traçando rotas de (des)casos” aborda as “experiências de existência” de mulheres afetadas por doença falciforme na Paraíba, a partir da análise em profundidade de dois “casos” reveladores do “descaso” com que é tratada a doença genética de maior prevalência no país. As autoras trazem à baila duas dimensões importantes, uma que diz respeito à corporeidade e ao manejo da doença e outra que aponta para a vida cotidiana, compreendendo os atravessamentos de gênero, classe e raça em meio às existências retratadas.

A seção Relatos etnográficos apresenta a contribuição de Valéria de Paula Martins (Universidade Federal de Uberlândia), “Ensino-aprendizagem em antropologia com crianças: uma proposta de sensibilização crítica para a diferença”. Em diálogo com os artigos apresentados no dossiê, Valéria reflete sobre o projeto de extensão “Antropologia com crianças”, realizado a partir de oficinas de antropologia ministradas com crianças entre 7 e 12 anos, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Com a apresentação dos eixos temáticos e conceituais do projeto e a discussão sobre suas transformações, busca-se, segundo a autora, expandir as discussões antropológicas para além do ambiente acadêmico, assim como contribuir com a formação docente na área a partir da atuação de estudantes no projeto.

Na seção dedicada aos Ensaio Visuais, temos duas contribuições: “O açaí, o peconheiro e a saúde do trabalhador”, de Jainara de Souza Araújo e Nádile Julia-



ne Costa de Castro (ambas da Universidade Federal do Pará), e o ensaio “Corpo em devir: a produção da corporalidade drag”, de Rafaela Oliveira Borges (Universidade Federal de Santa Maria). O primeiro ensaio, composto por 13 fotografias, descortina o trabalho dos peconheiros, responsáveis pela coleta do açaí, numa comunidade ribeirinha do Pará, com olhar voltado para a saúde do trabalhador. Já o segundo ensaio se apoia numa abordagem fotoetnográfica para trazer o processo de montagem e desmontagem da Drag Queen santa-mariense Magenta Cianureto. Com propostas e cenários diferentes, ambos os ensaios trazem a dimensão imagética da pesquisa antropológica ao primeiro plano.

Por fim, é com pesar que incluímos neste número a seção Memória, em homenagem ao professor Mauro Koury, falecido no dia 29 de agosto de 2021 por complicações decorrentes da covid-19. Professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais, no qual atuou por mais de 40 anos, Mauro foi um dos fundadores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB, onde integrava as linhas de pesquisa Imagens, Patrimônios, Artes e Performances, e Etnografias e Sociabilidades Urbanas. O texto “Lembrando Mauro Koury”, escrito por Estêvão Martins Palitot e por Jesus Marmanillo Pereira, respectivamente docente e discente do PPGA da UFPB, recupera os aspectos mais relevantes da trajetória recente de Mauro e introduz a nota de homenagem que circulou por ocasião de seu falecimento, e que a revista *Áltera* resolveu publicar na íntegra.

Agradecemos ao Ciesas/México, na pessoa de María Elena Martínez Torres, professora visitante do PPGA/UFPB (Capes Print), pelo apoio financeiro para revisão e diagramação deste número. Nossos agradecimentos também ao Conselho Editorial, aos autores que nos encaminharam seus trabalhos, aos pareceristas ad hoc, ao PPGA/UFPB, ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA/UFPB), ao Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAUE/UFPB), bem como a todas as pessoas que contribuíram para a produção do novo número.

Uma boa leitura!

Comitê Editorial *Áltera*





DOSSIÉ



**DOSSIÊ QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS
NA PESQUISA COM CRIANÇAS**

***Dossier Ethical-methodological issues
in researching with children***

Emilene Leite de Sousa

Professora dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão

E-mail: emilene.sousa@ufma.br

Flávia Ferreira Pires

Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: ffp23279@gmail.com

Maria Amoras

Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará

E-mail: samoras@ufpa.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 12-18, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

O dossiê “Questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças” nasceu das discussões do Grupo de Trabalho “Questões ético-metodológicas em pesquisas com Crianças” realizado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) em 2020. Nosso objetivo era reunir trabalhos que contribuíssem com a reflexão sobre questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças, com o intuito de mapear e problematizar os desafios epistemológicos que enfrentamos.

Aqui reunimos artigos que versam sobre o método etnográfico e os usos das técnicas tradicionais da antropologia, como entrevistas, conversas informais e observação em pesquisas de campo, mas também o uso de técnicas como os desenhos, redações, gravadores, máquinas fotográficas e câmeras; assim como métodos combinados, caminhadas com as crianças, dentre outros, que permitem uma maior participação dos miúdos como coinvestigadores.

Do ponto de vista ético, os artigos se dedicam a problematizar quais procedimentos éticos temos tomado e como lidamos com a singularidade de pesquisar sujeitos tutelados que não respondem legalmente pelos seus atos, mas que nem por isso deixam de ser entendidos enquanto sujeitos de direitos e pessoas/indivíduos plenos. Os artigos aqui reunidos consideram a constituição das crianças como coautoras também nos textos etnográficos – com seus nomes, suas vozes e suas imagens (sejam seus rostos em fotografias ou os desenhos confeccionados por elas) apontando caminhos que as reconheçam como agentes construtores da realidade em que estão inseridas. Os estudos aqui compilados não desconsideram as particularidades de cada caso – e a capacidade da etnografia de encontrar soluções para cada um deles –, mas afirmam a importância de sua autoria no texto.

Assim, através da discussão sobre metodologia e ética, central para o conhecimento antropológico, objetivamos avançar o debate no campo da Antropologia, entendendo melhor a importância de pesquisas cuja ênfase esteja nos sentidos e na experiência desses sujeitos – que ainda são pouco ouvidos pela antropologia *mainstream*.

Neste dossiê apresentamos um conjunto de onze artigos.

O texto “No cortejo das crianças: o balanço metodológico guiado e aprendido na/com a prática”, de Karla J. R. de Mendonça (Universidade Federal da Paraf-



ba), reflete o caminho metodológico guiado e (des)construído com/pelas crianças no processo de pesquisa engajado na Escola Viva Olho do Tempo, na área rural de João Pessoa (PB). A pesquisa investigou os processos de aprendizagem das crianças na prática com o batuque (percussão) do grupo Tambores do Tempo, regido por um educador. O cortejo nascido dos movimentos performáticos do batuque que as crianças produziam com seus instrumentos guiou a metodologia da pesquisa, ao envolver a pesquisadora na prática dos seus tempos, ritmos e criações. A observação participante e a escolha dos instrumentos de pesquisa deu-se no decurso da pesquisa como um processo educativo, sensitivo e imaginativo. O texto conclui que as crianças podem entoar relações com a pesquisadora de modo transformador, na imersão de um contexto entendido como criativo e confiável, que considera as práticas presentes em seu ambiente e inverte o poder do planejamento e do encaminhamento da investigação.

O artigo “Investigar crianças em movimentos sociais na América Latina (ou o que aprendemos com elas em nossas pesquisas)”, de Fábio Accardo de Freitas e Luciana Maciel Bizzotto, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, reflete sobre os desafios ético-metodológicos nas pesquisas com crianças em movimentos sociais de luta pelo direito à moradia e à terra com crianças de uma ocupação urbana em Belo Horizonte (MG) e crianças de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no interior do estado de São Paulo. O artigo apresenta os elementos que aproximam ambas as investigações na entrada em campo, situando-as no âmbito das pesquisas com crianças em contextos não institucionalizados na América Latina e os diferentes caminhos metodológicos percorridos, diante da dinâmica dos movimentos sociais investigados e das relações estabelecidas entre pesquisadora/pesquisador e sujeitos da pesquisa. O texto aponta questões para uma crítica dos estudos da infância contemporâneos.

O artigo “Caminhando com Miguel: estratégias para a pesquisa com crianças em Cabo Verde”, de André Omisilê Justino (Universidade de Brasília), reflete sobre as estratégias para se pesquisar com crianças a partir de uma etnografia realizada em Praia, capital de Cabo Verde. Partindo do insucesso de técnicas mais comuns, como o desenho, o autor opta por aceitar o convite das crianças para andar com elas pelo



bairro onde moram. Assim acessa os modos por meio dos quais elas elaboram suas relações sociais, interagem com as pessoas adultas e reforçam seu papel cotidiano na manutenção das relações de solidariedade essenciais para o bem-estar dos moradores e moradoras. O autor elabora um mapa que revela de que forma o conhecimento que produzimos está relacionado com a trajetória pessoal da criança. Para isso, André Justino realiza um estudo de caso a partir de um menino de oito anos nomeado no texto como Miguel.

Caminhar junto, deixar-se guiar pelas crianças é também o que faz Letícia de Luna Freire (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), no artigo “Entre a casa e a escola, a cidade: o ‘andar junto’ como estratégia de pesquisa com crianças”. Sua investigação se deu com crianças removidas da favela Metrô Mangueira para um condomínio popular na Zona Norte do Rio de Janeiro, atentando para os impactos do deslocamento residencial forçado na experiência escolar e cidadina das crianças. A autora considera a importância do caminhar na observação e compreensão do espaço urbano, e se dedica à descrição e análise do “andar junto” com duas crianças pela cidade, acompanhando o trajeto delas entre a casa e a escola. Assim, Letícia de Luna Freire reflete sobre limites e possibilidades revelados por essa estratégia metodológica, e seu texto conclui que andar com as crianças no espaço urbano pode ser uma potente ferramenta da pesquisa antropológica.

Em “Ser a ‘tia que faz pesquisa com a gente’: relato de experiência sobre ser uma antropóloga adulta fazendo pesquisa com e sobre crianças em um contexto institucional”, Roberta do Nascimento Mello (Universidade Federal da Paraíba) analisa os desafios metodológicos de uma pesquisa de cunho etnográfico com e sobre crianças institucionalizadas em uma Unidade de Acolhimento na Grande João Pessoa, Paraíba. As reflexões se dão a partir do relato de experiência e vivência da antropóloga em campo e sugerem aspectos importantes dessa experiência: o corpo da antropóloga, o ser *a tia que faz pesquisa*, os instrumentos metodológicos e o esforço da antropóloga adulta em romper com a imagem que as crianças possuem do adulto como vigilante e aquele que proíbe.

Jéssica de Sousa Lima e Emilene Leite de Sousa, da Universidade Federal do Maranhão, assinam juntas o artigo “Entrando em casa de passarinhos: impasses éti-



co-metodológicos em pesquisas com crianças institucionalizadas”, cuja pesquisa teve como mote a experiência com a infância vivenciada em uma instituição de acolhimento infantil na cidade de Imperatriz, Maranhão. O texto avalia técnicas e instrumentos tradicionalmente usados no empreendimento etnográfico em suas limitações éticas, como fotografias e desenhos; e analisa questões burocráticas e éticas da pesquisa, em seus impasses e entraves no caso de pesquisa com crianças institucionalizadas. As autoras problematizam desde o acesso ao campo com a elaboração de requerimento direcionado ao juiz da Vara da Infância e Juventude da cidade até a autorização da pesquisa mediante cláusula de sigilo da identidade das crianças: preservação dos nomes, rostos – em desenhos e fotografias – e histórias de vida. Lima e Sousa refletem sobre tais limitações em tempos de reconhecimento das crianças como coautoras do texto etnográfico.

Já o artigo “No extramuros e no intramuros com as crianças: uma abordagem ético-metodológica no estudo da infância”, de Núbia Guedes de Barros Ferreira e Christina Gladys Mingarelli Nogueira, ambas da Universidade Federal da Paraíba, discorre sobre aspectos ético-metodológicos de estudos realizados com crianças em dois campos distintos: uma comunidade em processo de gentrificação em Recife (PE) e uma prisão feminina de uma cidade nordestina de grande porte, com o objetivo de analisar os recursos metodológicos utilizados nesses trabalhos a partir das especificidades de cada campo. O texto reflete sobre o não uso de técnicas como produção de desenho e fotografias, em observância às questões éticas. São analisadas as técnicas comuns utilizadas na pesquisa e suas ressignificações pelas crianças em seus agenciamentos. O artigo aponta, por um lado, para a participação política das crianças sobre a problemática do processo de gentrificação experienciado; por outro lado, na prisão feminina, emerge a criança como ator social que promove a humanização da pena de suas mães em meio à produção de vida que se dá pelos afetos, por meio de dádivas.

Em “Medo e desconfiança na pesquisa etnográfica com crianças pequenas em espaços escolares”, Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante (Universidade Federal da Paraíba) e Patrícia Oliveira Santana dos Santos (Universidade Federal de Campina Grande) tratam de pesquisas em ambientes institucionais que colocam crianças e pesquisadores em posição de vigília, submetidos a regras de conduta que fogem da



tessitura de ambos – situação potencializada por padrões comportamentais imageticamente construídos. As autoras buscam problematizar o papel do/a pesquisador/a que se propõe realizar pesquisa com crianças nesses ambientes frente às desconfianças e medos que as autoridades escolares têm sobre a figura do/a pesquisador/a que assume pesquisar com crianças a partir de técnicas mais específicas (desenhos, brincadeiras, observação participante). O texto trata de duas experiências etnográficas com crianças nas cidades de João Pessoa (PB) e Orobó (PE), onde se revelam a desconfiança do pesquisador e a negação da agência da criança, evidenciando o medo dos adultos do que elas têm a dizer/denunciar.

Bruna Pimentel (Universidade Federal da Paraíba) nos apresenta o artigo “‘Não é um sangue igual aos outros’: concepção da doença falciforme por crianças e adolescentes”, que aborda as concepções de crianças e adolescentes do estado da Paraíba – cujos pais/responsáveis são membros da Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH) – acerca da doença falciforme, uma doença genética que carrega o marcador de raça, uma vez que a população negra é a mais acometida. O estudo contou com entrevistas semiestruturadas com adolescentes e crianças, produção de desenhos e entrevistas com as famílias. A autora conclui que crianças e adolescentes relacionam a doença às restrições que ela causa, além de apresentarem a partir de como ela está presente no corpo: através do sangue.

Marina di Napoli Pastore (Instituto Nacional de Ciências da Saúde, Maputo, Moçambique) é autora do artigo “Pesquisa com crianças moçambicanas: ética, construção e relações”, que faz coro à ampliação das vozes e dos modos de compreensão acerca da temática das crianças como sujeito de direitos, participativas e ativas em seus processos. A autora dialoga com questões éticas e metodológicas a partir de pesquisas com crianças no sul de Moçambique, em comunidades e cenários distintos. Assim, reflete sobre as particularidades da observação participante de longo período, os vínculos e parcerias durante os anos, a participação das crianças e a inserção da pesquisadora nas comunidades em que a investigação ocorreu, e analisa os desafios da prática etnográfica, como os percursos atuais de uma pesquisa digital, à distância, e com contato restrito. Ao problematizar os modos como as pesquisas e as metodologias de pesquisa vêm sendo pensadas frente à pandemia, a autora alinha



as questões éticas aos tempos e condições em que a pesquisa decorre, ampliando o debate para a situação contemporânea.

O artigo “O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações” de Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Wanessa Maciel Ferreira Lacerda e Rayffi Gumerindo Pereira de Souza, todos da Universidade Federal de Campina Grande, busca dar continuidade às reflexões já colocadas por pesquisadores/as no campo da investigação com crianças, sobretudo quando estas são tomadas como copesquisadoras em investigações científicas, sujeitos ativos e plenos, capazes de produzir suas próprias culturas infantis em relação com pares, adultos e objetos. Esse modo de compreender crianças e infância abre espaço para pesquisas que buscam produzir conhecimento *com e sobre* as crianças. No entanto, considera-se que aprofundar o debate sobre o que já se encontra estabelecido, problematizando consensos, muitas vezes naturalizados, deve continuar sendo um dos papéis dos/as pesquisadores/as que investigam sobre e com crianças e suas infâncias.

Desejamos uma ótima leitura para vocês!





**NO CORTEJO DAS CRIANÇAS:
O BALANÇO METODOLÓGICO GUIADO E APRENDIDO NA/COM A PRÁTICA**

***In children's cortejo:
the methodological balance guided and learned in / with practice***

Karla J. R. de Mendonça
Mestra em Sociologia - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: karla-pessoa@hotmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 19-47, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Este trabalho reflete o caminho metodológico guiado e (des)construído com/ pelas crianças no processo de pesquisa engajado na Escola Viva Olho do Tempo, na área rural da cidade de João Pessoa (PB). A pesquisa realizada no mestrado em Sociologia (2018) teve como objetivo retratar os processos de aprendizagens das crianças na prática com o batuque (percussão) no grupo Tambores do Tempo, regido por um educador. Compartilho neste texto o cortejo nascido dos movimentos do batuque que as crianças produziam com seus instrumentos e em outras experiências; tal cortejo guiou a metodologia da pesquisa, baseada em uma observação participante vulnerável e enlaçada aos movimentos dos seus convites, expectativas e estranhamentos. Nesse compasso, discuto que, com as crianças e nos caminhos de se conhecerem e compreenderem suas narrativas performáticas, pode-se entoar uma inversão de poder da maneira como se planeja e se encaminha a investigação, investindo nas possibilidades éticas de uma relação coletiva, harmônica e democrática.

PALAVRAS-CHAVE:

Observação participante. Etnografia. Crianças. Aprendizagem.

ABSTRACT:

This work reflects the methodological path guided and (de) built with / by the children in the research process engaged in the Escola Viva Olho do Tempo, in the rural area of the city of João Pessoa-PB. The research carried out in the master's degree in sociology (2018), aimed to reflect the children's learning processes in practice with drumming (percussion) in the group Tambores do Tempo, conducted by an educator. In this text, I share the procession born from the drumming movements that children produced with their instruments and in other experiences, guided the methodology of this research based on a vulnerable participant observation and linked to the movements of their invitations, expectations and strangeness. In this compass, I discuss that with children and in the ways of getting to know and understand their performance narratives, an inversion of power can be intoned in how research is planned and directed, investing in the possibilities of a collective, harmonious, democratic and ethic.

KEYWORDS:

Participant observation. Ethnography. Children. Learning.



INTRODUÇÃO¹

Este trabalho trata do movimento metodológico nascido durante a pesquisa de mestrado desenvolvida com/a partir das relações e práticas das crianças, no cotidiano da instituição CHP (Centro Holístico Paraibano) – Escola Viva Olho do Tempo, no bairro de Gramame, localizado na área rural da cidade de João Pessoa (PB) (MENDONÇA, 2018).² Procurando entender como eram vividos e percebidos os processos e as relações de aprendizagens das crianças na prática com o batuque (percussão) no grupo Tambores do Tempo, regido por um educador, foi possível emergir (des)encontros que movimentaram a observação participante como um processo educativo, sensível, imaginativo e que foi aprendido na prática, colaborando, portanto, com os caminhos para uma narrativa etnográfica que as tem como potentes coprodutoras.

O primeiro contato que tive com as crianças da Escola Viva Olho do Tempo foi em uma praça do bairro durante a apresentação do grupo Tambores do Tempo em um evento da CUFA (Central Única das Favelas) no ano de 2016. Tocando tambores, cantando e dançando músicas de maracatu, coco e ciranda, as habilidades e a “energia” apresentadas por elas, em meio aos sorrisos e entusiasmos, revelaram-se instigantes, ao envolver o público que as assistia em intensa euforia. Nesse ritmo, a prática apresentada pelas crianças me encantou, devido à minha vivência pessoal como batuqueira e brincante em grupos percussivos na cidade de João Pessoa e às minhas leituras com temas voltados à aprendizagem na infância, dada a minha graduação em Pedagogia.

No período da pesquisa de campo, eu lecionava no período matutino para uma turma dos anos iniciais em uma escola pública da cidade. Nessa perspectiva da atuação com as crianças em instituições, fui me percebendo em outra posição no contexto de pesquisa. Provocada pelas crianças e pelos adultos a partir da maneira como compreendiam a minha atuação nesse segundo contexto, eu passava a encarar

¹ Agradecimentos à equipe coordenadora do GT 71- “Questões ético-metodológicas em pesquisas com crianças”, ocorrido na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia - RBA, onde este trabalho foi exposto e convidado a se somar nesta publicação. Ao grupo de pesquisa CRIAS: criança, cultura e sociedade, gratidão pelas trocas e contribuições.

² A dissertação produzida no mestrado em Sociologia, no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, resultou em um livro publicado em 2020 (MENDONÇA; PIRES, 2020).



o processo em uma mistura de sentidos: adulta/pesquisadora/educadora/parceira.

Localizada em uma estrada de terra em uma das comunidades no bairro de Gramame que se enche de buracos e grandes poças nas chuvas juninas, a Olho do Tempo, como é conhecida a escola, conta com um amplo espaço verde de mata atlântica, com uma trilha acompanhada de plantas diversas, árvores frutíferas e oito nascentes. Contém uma extensa horta, uma quadra de esportes e o cantinho da memória (para as rodas de conversa com os mestres griôs³ e com as/os educadoras/es da escola). Em seus prédios, possui salas reservadas para as questões administrativas e para reuniões pedagógicas, museu, biblioteca, cozinha, refeitório (que também é espaço para brincar e realizar atividades), estúdio de gravação, sala multimídia, sala de informática e, é claro, o muito frequentado teatro Acácia.

Em linhas gerais, sua proposta está baseada na pedagogia griô e fundamentada na educação popular e holística⁴. Foi fundada em 2004 por Mestra Doci, que reside no primeiro andar de um dos prédios da escola, e conta com uma gestão entendida como colaborativa entre as/os educadoras/es, em sua maioria também residentes no mesmo bairro. A escola atendia em média 120 crianças no período da pesquisa, nos turnos matutino e vespertino, sendo frequentada de acordo com o contraturno da escola regular. O bairro em que a escola se situa e as crianças moram é caracterizado por uma grande extensão territorial, compondo um ambiente cruzado por elementos do urbano e do rural, apresentando as faltas e as desigualdades no acesso aos serviços públicos como tantos bairros periféricos no país (MENDONÇA; PIRES, 2018).

Distribuídas em quatro turmas, as quais são identificadas por cores de acordo com as faixas etárias (6 a 8 anos - verdes, 9 a 11 anos - azul, 12 a 15 anos - amarela e 15 a 17 anos - laranja), as crianças são envolvidas no que chamavam de “muitas coisas”, ou seja, em oficinas pedagógicas relacionadas às artes, leitura e contação de histórias, educação ambiental, educação patrimonial, música, esportes, cultura digital, além de momentos de lazer incorporados e criados nas espontaneidades possíveis

³ Na escola e na comunidade há o vínculo com os mestres e mestras griôs, títulos inspirados nos *griots* africanos. São reconhecidos como fontes de sabedoria tradicional e local, responsáveis por compartilhar oralmente seus conhecimentos (TOLENTINO, 2016).

⁴ Sobre a pedagogia griô, pontualmente, entende-se como uma “[...] pedagogia da tradição oral representativa dos valores culturais locais [...]” (SOUZA, 2014, p. 101).



de suas rotinas. Tais práticas são planejadas e desenvolvidas pelas/os educadoras/es, em sua maioria moradoras/es do próprio bairro, contando ainda com parcerias de educadoras/es e pesquisadoras/es voluntárias/os, em sua maioria vinculadas/os à universidade.

A minha presença na instituição ocorreu diariamente e se concentrou no período vespertino, com algumas visitas pela manhã. A observação participante, que durou por volta de cinco meses, teve seu início efetivo no verão de 2017. Ao se findar o período planejado para permanecer em campo com mais intensidade para a coleta de dados, foram realizadas visitas espaçadas em festas e em outros eventos no decorrer do ano, a convite inclusive das próprias crianças e das/os educadoras/es, quando me vincularam a alguém que fazia parte do contexto.

As reflexões em torno das minhas pré-noções, inquietações, estranhamentos e desalinhos em relação a como efetivar e desenvolver uma pesquisa qualitativa com/a partir de/sobre crianças, de cunho etnográfico, foram se transformando na aceitação e no contrato de confiança estabelecido com o brotar do vínculo. Essa caminhada se deu no desabrochar de sensibilidades que fluíram no participar, aprender, admirar e me engajar profundamente nas complexidades das relações. Nesse processo de fazer parte, durante o qual minha presença não seria aceita apenas na neutralidade, apresento a seguir, embasada nos estudos da infância com um foco interdisciplinar, a narrativa reflexiva desse itinerário metodológico guiado a partir de e com as crianças no contexto pesquisado.

“O QUE ELA É MESMO?”: EXPECTATIVAS E ESTRANHAMENTOS EM CAMPO

Entrar na dança, aprender as músicas cantadas, procurar entender como se tocam os instrumentos e estar presente em outros momentos cotidianos de interesse das crianças na escola foram experiências que agitaram, ritmaram os dados e (re)orientaram a minha posição enquanto pesquisadora, desde a tímida imersão no campo, na construção etnográfica, até o reencontro após finalizado o trabalho. O cortejo nascido dos movimentos performáticos do batuque que as crianças produziam com



seus instrumentos e em outras práticas costumeiras tornou-se os balanços que (des) harmonizaram a metodologia dessa pesquisa ao envolver a pesquisadora na prática dos seus tempos, ritmos, cantos e criações.

A harmonia aqui entendida se dá pelo (com)passo atencioso de sentir e se fazer presente com as crianças em suas práticas. Aquela surge de forma complexa, imaginativa e conflituosa, na sintonia de minhas intenções de pesquisa e nos acordos com o coletivo humano e não humano na escola, principalmente com as diversidades das subjetividades infantis. Na combinação de nossos diálogos, cresceu este estudo. Sua harmonia brota assim como uma música orquestrada por aprendizes e habilidosos músicos, na arte de exigir uma fluidez atenciosa para os fortes e insistentes movimentos, como também para as suas sutilezas, ressoando, desse modo, uma obra que possa movimentar de modo engajado e instigante os nossos sentidos (INGOLD, 2000).

O estranhamento em relação ao meu posicionamento e o vínculo em campo não acompanhou só a mim, ao procurar despertar imaginativamente uma investigação com as crianças e assumir uma ação/observação no papel de pesquisadora, mas também foi revelado pelas/os adultas/os e pelas crianças da escola. As crianças indagavam constantemente no início da pesquisa de campo, muitas vezes sob a observação das/os educadoras/es: “O que você veio fazer aqui?” e “o que você vai fazer com a gente?” – perguntas inesperadamente anunciadas, que me faziam elaborar e improvisar respostas relacionadas ao processo de estudo que faria com elas na escola. Essas explicações compunham um esforço de elucidar o que seria a pesquisa, respeitando seus modos de compreender as ações do adulto na escola e, desta forma, me diferenciar dos trabalhos pedagógicos e das relações já estabelecidas. Procurava, nesses momentos, apresentar meu principal objetivo: conhecer suas vidas e suas práticas na Escola Viva Olho do Tempo, em especial a respeito do que experienciavam e como aprendiam a batucar (percussão) com o grupo Tambores do Tempo.

No entanto, perduravam as dúvidas apresentadas, mesmo que disfarçadamente, por parte das crianças e das/os educadoras/es, em relação a qual função eu teria, como seria reconhecida e como deveria ser chamada. Eu percebia olhares e notava as perguntas, como: “o que ela é mesmo?”. As crianças iam além, ao exa-



minarem minhas características físicas, ações e elementos biográficos: “onde você mora?”, “você tem filho?”, “o que você é?”, “você é professora?”, “você é casada?”, “você sabe tocar?”, “o que significam essas tatuagens?”. Assim, entre as minhas respostas e a minha própria história, o reconhecimento e o vínculo cresciam, pois ao ouvi-las, aprendi a perguntar-lhes coisas e a melhor entendê-las.

No movimento inicial da compreensão mútua a respeito de nossas historicidades, ações e relações no contexto, fui me enlaçando ao vivido cotidiano, muitas vezes de forma intuitiva e receptiva às expectativas dos participantes da Olho do Tempo. Entendo que minha observação participante emergiu a partir de uma aprendizagem na prática com as crianças, com as/os adultas/os e até mesmo com as coisas no ambiente, ou seja, as plantas, os insetos, os brinquedos, as trilhas, os espaços de trabalho e os instrumentos musicais. Por reconhecer que a etnografia compreende um método chave para pesquisas com crianças (SARMENTO, 2011; CORSARO, 2011; PIRES, 2011; CHRISTENSEN; JAMES, 2005) e que a observação participante é um meio fluido de trabalho, entendo que esse processo pôde nascer na vulnerabilidade, na aceitação de um cortejo imaginativo e reflexivo; em um contrato de confiança no qual se engajou, se sentiu; na mistura dos sentidos e nas relações de todos e de tudo em campo. Tal vulnerabilidade encontra-se como “[...] labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Nesse sentido é que os fazeres enquanto pesquisadora foram se ampliando para além dos objetivos investigativos pré-planejados. A ação-reflexão da observação participante se desdobrou em novos empreendimentos, que se estenderam ao cuidar, ao ser cuidada e ao ser orientada – sobre como me fazer presente no cotidiano da Olho do Tempo. Nesse aspecto, comecei a atentar que, para as crianças, qualquer adulto que se inserisse em sua convivência naquele contexto estaria ali para trabalhar algo com elas. Por esse motivo, e na intenção controlada e ansiosa de colher informações para minha pesquisa, não conseguia efetivamente participar de suas rodas de conversa. Já para os adultos, esperava-se que a chegada de uma nova participante demandaria uma nova “parceria”.



“Olhar” as crianças jogando bola em uma salinha de jogos quando um/a educador/a faltava, ou nas brincadeiras no teatro; tirar fotos nas festas e em outras atividades; acompanhar as visitas à trilha e nas chegadas de grupos visitantes com estudantes de outras instituições; realizar possíveis atividades na ausência de educadoras/es em algumas das oficinas; e estar atenta à forma como as regras são aplicadas e vividas no coletivo acabaram se tornando experiências que exigiram um jogo de aceites, isto é, procurar respeitar as expectativas dos adultos e das crianças. Tais aceites, ao mesmo tempo em que me permitiam ficar sozinha com as crianças, também exigiam que eu reforçasse com elas questões sobre meu trabalho e a ação de pesquisadora, visto que na fusão dessas ações, foi necessário desempenhar um duplo e enlaçado processo autocrítico e atento a respeito de como os dados poderiam ser colhidos.

Na escola, o início da descida para a trilha possui uma escada e caminhos circulares preenchidos com plantas de todos os tipos, além de uma bela jaqueira que ocupa um espaço chamado “cantinho da memória” – ponto muito utilizado para rodas de conversa, inclusive com os mestres e mestras griôs do Vale do Gramame. Esse caminho culmina em uma rampa que, com a umidade da mata e em dias de chuva, é tomada pelo limo e se torna escorregadia. Nas diversas vezes que descia por esse caminho com as crianças e as/os educadoras/es, geralmente me posicionando ao final do grupo para ter uma melhor percepção do que se passava entre elas, eu era chamada a ficar no meio ou no início do grupo, para ser mais bem orientada – e talvez cuidada – sobre os movimentos de descida e sobre a atenção exigida até chegar à trilha, em meio a plantas, grandes árvores, poças e lama, acompanhadas pelas oito nascentes do terreno.

As crianças contavam suas experiências exitosas (ou não) dos tempos que passavam na escola e que andavam por aqueles cantos não comuns nas ruas de suas moradas, já que residiam na parte urbana do grande bairro. Atentavam-se principalmente às cobras que já tinham visto e ao teiú que sempre dormia perto da primeira nascente, e reparavam se a minha reação às histórias seria permeada pelo medo – sensação muito comum para aquelas crianças que ingressam nessa experiência ao chegarem na Olho do Tempo pela primeira vez. Contaram com risadas, enquanto colhiam mangas do chão e ajudavam o educador a pegar as bananas maduras, que uma



menina desistiu de frequentar a escola quando, ao ir tomar água no bebedouro do refeitório, encontrou uma cobra enrolada nas torneiras.

Nesse enredo, ao me apresentarem os acontecimentos oriundos da existência e vivência com os seres da mata, compreendi que procuravam também me orientar sobre o que eu poderia encontrar e experimentar como inesperado – e isso demandava atenção. Dentre essas experiências, confesso que me deparava com as minhas inseguranças em relação ao mato e ao meu próprio corpo na falta de habilidades na relação com ele. Certa vez, antes do início das oficinas, as crianças iniciaram uma corrida e descida pela rampa radical, uma íngreme descida de terra que também dá acesso à trilha, como outra opção para os mais aventureiros. Eu espiava de cima a brincadeira, não acompanhada por nenhum/a educador/a. Ao me perceberem sorrindo diante das suas habilidades de rapidamente subir e descer, apenas segurando uma corda como apoio, as crianças me convidaram a experimentar. Foi com a ajuda delas, mas com um medo imenso de me machucar, que descii a rampa desajeitadamente, sob seus cuidados e orientações de como proceder. Quando cheguei ao final da rampa, elas me avaliaram com sorrisos, talvez pelo fato de ter sido engraçada a minha pouca destreza, talvez porque notaram que decidi subir pelo caminho mais confortável em seguida.

Patrícia Santos (2020), ao falar dos convites emergidos em sua pesquisa com as crianças no ambiente rural na cidade de Orobó (PE), reflete que, como aprendente, o campo

[...] nos convida a nos despojarmos para novas vivências, a estar disposto, inclusive corporalmente, a aceitar o convite para adquirir novas experiências, até mesmo à de catar ou debulhar feijão. [...] Fazer pesquisa etnográfica é um pouco isso, vamos tirando os grãos de feijão das vagens e de vagem em vagem, de grão em grão, vamos juntando tudo e quando menos esperamos já temos nosso cozinhado (SANTOS, 2020, p. 221).

Em cada passo dado e nas mais diferentes miradas, foi possível perceber que as crianças atribuíam ações a mim enquanto adulta e que ser educadora/cuidadora estava imbricado à minha geração em uma instituição educacional; porém, apreciavam a minha disposição em acompanhá-las. Quando algum/a educador/a saía do ambiente e eu ficava, geralmente em um canto, sem falar ou interferir, observando-



-as em suas relações entre pares, com as coisas, a correr pelo local ou curiosamente mexer em algum material, elas me olhavam desconfiadas, querendo saber qual seria a minha reação. Eu percebia que os adultos talvez se ausentassem exatamente por entenderem que podiam contar com meus cuidados e evitar algum conflito; mas o interessante é que as crianças pareciam indagar: “Ela não vai fazer nada?”, principalmente diante de algo reconhecido como negativo por parte da avaliação dos adultos de suas convivências. Muitas vezes não se continham apenas com a minha observação e me procuravam para saber a opinião sobre alguma atividade ou meu posicionamento em relação a alguma discussão entre elas; ou buscavam até meu colo para servir de consolo nos momentos de descontentamento.

Entendo que a relação de cuidado era esperada de forma recíproca, de maneira que, ao me orientarem pelos espaços e compartilharem seus assentimentos para que eu me inserisse em suas práticas, tal condição era esperada: como adulta, eu também deveria cuidar das crianças. Mesmo com o esforço de não ser entendida como uma adulta que estava ali para disciplinar, o cuidado parecia ser um ato ético, afetoso e construtor de vínculos, pois como coloca Aline R. Gomes (2019, p. 112) “os adultos são os ‘detentores’ do cuidado, aqueles que sabem cuidar, especificamente as mulheres adultas em nossa sociedade, enquanto que às crianças é reservado o lugar de receber cuidados”. No entanto, como a citada pesquisadora, afirmo que na pesquisa com as crianças “[...] firmei-me na nobreza de valorizá-las. Pesquisei cuidando e cuidei pesquisando” (GOMES, 2019, p. 110).

Segundo Penha, educadora e aprendiz-griô da instituição, o medo e a negação do que se pode fazer enquanto criança nos espaços por elas frequentados compunham uma forte impressão nos corpos das crianças quando iniciavam na Olho do Tempo. Ao serem convidadas a outras vivências, que em casa e na escola regular não eram comuns, muitas delas participavam e ocupavam de maneira ativa os cantos e as oportunidades que podiam proporcionar lazer e desafios em relação aos seus saberes. Porém, algumas crianças persistiam em negar certas participações, principalmente ao se depararem com o desconhecido. Nesse contexto, eu também fui chamada a (re)pensar como desenvolvia minha relação, minha percepção, meus movimentos e minhas forças a partir de/com meu próprio corpo nos ambientes institucionais de que



participo. Fui desafiada, inclusive, a refletir sobre como isso se dava com as crianças em relação às minhas atuações como adulta-educadora-professora-mãe-cuidadora, e sobre como sentia as negativas aos meus convites.

Fui percebendo que na Olho do Tempo se exigiam ações, algumas vezes evitadas pelas/os pesquisadoras/es que têm nas crianças suas principais interlocutoras; por exemplo, envolver-se com elas nas práticas pedagógicas das instituições educacionais. Nesse processo, em meio aos assombros (INGOLD, 2015), percebi que eu era entendida na mistura de ser pesquisadora/educadora/parceira com as crianças, com os adultos e com as coisas, em um ambiente vivo – assim como Deladande (2011) retrata os contextos escolares.

O observar de “dentro” requer que aceites sejam concretizados nos conflitos e desafios da construção do vínculo. A partir da compreensão sobre a maneira como a pesquisadora será entendida no contexto, a produção etnográfica pode crescer permeada pelos sentidos e pelas sensações emergidas em campo com/a partir de/na mistura dos eventos, das coisas e pessoas. Nesse sentido, Cláudia Fonseca sinaliza que:

Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores [...] A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos (FONSECA, 1999, p. 64).

Helen Roberts (2005) diferencia o ouvir, o escutar e o agir em relação sobre o que as crianças têm a dizer no processo de pesquisa, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. A autora ressalta que, como investigadores, ainda estamos a aprender como envolver as crianças em todas as etapas da investigação: desde identificar questões de investigação significativas até colaborar com outros investigadores e disseminar boas práticas. Ainda estamos a aprender que, em certas ocasiões, tal envolvimento pode ser explorador ou inapropriado; e enquanto isso, em outros casos, não envolver crianças ou jovens pode representar uma prática pobre (ROBERTS, 2005, p. 243).

Com base nisso, ao propor como ambiente de pesquisa um local institucionalizado e pensá-lo como um lugar vivo, em movimento e participativo em relação às



transformações possíveis que as crianças exercem sobre ele, reencontrei-me com minhas ações incorporadas como professora e que ali necessitavam de desconstrução, mesmo que, muitas vezes, justamente essa postura fosse uma solicitação do campo – fazendo dessas “fugas” um desafio.

Desse modo, coube nesse itinerário articular tais desafios com as percepções das crianças sobre e no contexto, desmontando possíveis adulto-centrismos insistentes em nossas relações e na coleta de dados, enlaçando as suas questões, (re)conhecimentos, recusas e acordos. O desenvolvimento de uma observação participante que dialogava com o que eu informava ao me fazer presente e com o que o campo pudesse abraçar em relação às minhas intenções de pesquisa (re)direcionou esse cortejo nas potências de participação e habilidades das crianças.

“TU OBSERVA FAZENDO TUDO JUNTO?”: OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foi nas relações dialógicas e nos movimentos no contexto que, concomitantemente, eu entendia como proceder com o trabalho investigativo na prática e como ele era reconhecido pelos participantes da pesquisa. Certa tarde, Mestra Doci (idealizadora da Olho do Tempo), ao me ver conversando, cantando e até tocando com as crianças, salientou sorrindo: “Essa pesquisa está muito boa, hein? Acho que não vai querer ir embora não, vai dar um jeito de ficar sempre!”.

No processo de olhar e ouvir sobre o que e como as crianças aprendiam na prática com o batoque (percussão) e em outras vivências as quais associavam como participações prazerosas, o percurso investigativo foi sentido no movimento de “[...] acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite.” (INGOLD, 2010, p. 22). Essa trilha se deu em uma caminhada acompanhada por suas histórias. A atenção aos detalhes, silêncios, olhares, vozes e gestos exigiu uma aliança da minha parte em suas contações, de modo que ao ouvir suas histórias do vivido, também me tornava contadora, por instigar esses relatos a partir da minha própria historicidade.



Meu “passeio” nos cantos em que as crianças se faziam presentes era realizado no cuidado e na percepção sobre se minha presença seria ou não aceita. Os convites para participar de suas experiências e práticas, mesmo quando feitos com uma olhada e a abertura para que eu sentasse na roda, também eram seguidos por perguntas como: “o que estão fazendo?”. Entre as respostas nasciam histórias, como Emilene Sousa (2017, p. 43) reforça ao entender que “Contar uma história é também construir caminhos, inventar atalhos, selecionar imagens, desenhar lugares, narrar silêncios”.

Os cantos da Olho do Tempo foram experimentados nos movimentos das crianças, em suas ocupações e percepções de como poderiam usufruir deles. Eles eram ocupados em suas brincadeiras, correrias, jogos e até como “esconderijos” nos momentos “livres” e nas esquivas das propostas de atividades das quais se negavam a participar, inclusive aproveitando a minha presença para lhes prestar mais segurança no sucesso dessas “fugas”. Os cantos aqui referenciados são estratégicos para as crianças na instituição; eles pareciam ser (re)criados de acordo com suas vontades e disponibilidades no contexto e em relação às suas ocupações para momentos de lazer – paralelos, mas nem sempre alheios, ao que estava sendo vivenciado nas oficinas.



Imagem 1 – Os cantos. Fonte: brincando de “spiner” enquanto acontecia a oficina de educação ambiental. Foto capturada pela pesquisadora.

Em um dos ensaios do grupo Tambores do Tempo, uma das meninas mais novas não parecia muito instigada a participar dançando ou tocando; demonstrava-se desconfortável. Lentamente, olhando cuidadosa para a reação do educador, ela foi chegando ao canto do teatro Acácia, sentou-se no chão e começou, segundo ela, a “ver o gibi” – já que ainda não sabia ler. Contou-me que não queria participar do ensaio, pois ela ainda estava aprendendo a tocar agbê⁵ e as outras meninas “já sabem tocar”, e por isso ela gostava mesmo era de “ajudar a guardar os instrumentos no final”.

Nesse âmbito, entre as presenças e as ausências das/os educadoras/es, eu observava que as ações das crianças permeavam as regras já incorporadas do conviver na instituição e por vezes se conflitavam em relação aos poderes não exercidos em outros ambientes institucionais dos seus cotidianos, principalmente a escola de ensino regular que frequentavam no contraturno. Revelavam em suas reflexões-narrativas-ações os jeitos diversos de se adequarem e/ou, estrategicamente, relacionarem-se à fusão das condições de alunas⁶, aprendizes ou participantes, nas possibilidades abertas a elas pelos contextos.

Ao chegar na Olho do Tempo certa tarde, encontrei a escola sem a “zoada” típica das crianças, ou seja, sem seus gritos e vozes característicos das brincadeiras iniciais, quando chegam à instituição. Ouvi porém algumas vozes baixinhas vindas da secretaria. Eram três meninas sentadas à mesa (a qual a secretária e educadora Flávia ocupava diariamente), que, ao me verem, me receberam: “Eu sou a dona daqui, o que deseja?”. A brincadeira me fez olhar ao redor e perceber que elas estavam realmente donas do lugar e nele experimentavam o que era, segundo elas, trabalhar em uma escola, no misto de suas risadas e imaginações. Nesse contexto, me explicaram que na Olho do Tempo gostavam mesmo era de brincar, pois era a Mestre Doci quem

⁵ Instrumento percussivo feito de cabaça e miçangas.

⁶ Na fusão dos saberes formais e informais, nas práticas e nos sentidos envolvidos em suas participações, mesmo que acompanhadas pelas/os adultas/os a partir da proposta pedagógica da instituição, as crianças relataram que aprender na Olho do Tempo era diferente. Explicavam que eram “alunas diferentes”, pois mesmo que se reconhecessem vinculadas a contextos educacionais de aprendizagem, ali elas se abriam à participação e à vivência de regras e propostas de modo diverso ao que faziam na escola de ensino regular. Relataram que na Olho do Tempo, como essas condições são expostas, parece haver um ambiente mais aliado a afetos, atenções e cuidados que instigam as crianças a estarem juntas nas práticas e nos saberes; a viverem no presente o que lhes parece importante para o futuro.



era “diretora” da escola; que quem trabalhava eram os educadores; e que trabalhar “é muita coisa”. Fiquei ali “na brincadeira” até elas perceberem que a rotina da escola estava por começar e se apressarem a arrumar os objetos que tinham remexido.

Durante a pesquisa, compreendi o que “podiam e não podiam” mexer e ocupar, principalmente nessas chegadas e ao acompanhá-las de mãos dadas por entre os espaços. Muitas vezes isso acontecia com a demonstração do vínculo afetivo; outras, por elas perceberem que, estando acompanhadas por mim, a segurança se mostrava maior, caso algum adulto chegasse e não as visse “sozinhas”.

Em uma dessas chegadas, as crianças entraram correndo pelo portão, brincando de “polícia e ladrão”. Pareciam já vir brincando da rua e dar continuidade na escola; seus gritos imitando os tiros assertivos ecoavam por entre as árvores. Eu, sentada no teatro Acácia à espera do início das atividades, me surpreendi quando, da janela, no alto de sua casa que fica em um dos prédios da escola, apareceu Mestre Doci alertando as crianças: “polícia e ladrão, aqui não, não precisa brincar disso, vamos inventar outra coisa?”. Em seguida me observou e disse: “Ah! Você está aí”, demonstrando confiança e segurança com a minha presença junto às crianças.

Em uma das visitas de uma escola pública da cidade à Olho do Tempo, o meu movimento com as crianças de mãos dadas era disputado, principalmente entre as crianças menores. Acompanhávamos, com as/os educadoras/es, pela trilha, por entre as rodas de conversa e no reconhecimento do espaço, os estudantes “estrangeiros”, com idades beirando os 12 anos em diante, e seus professores. Os estudantes estranharam o fato de que eu e a outra educadora estávamos constantemente de mãos dadas a uma criança, e um deles me questionou se era por ser minha filha; neguei, e ele se demonstrou admirado. Na curiosidade pelo desconhecido, era comum os estudantes se mostrarem desestabilizados pela mata e pelos objetos não comuns de seu cotidiano, como os instrumentos, principalmente os tambores; e em uma aparente mágica, tocar nessas novidades era inevitável. As crianças da Olho do Tempo observavam os comportamentos, por vezes os repreendiam, e quando não eram atendidas, elas me chamavam dizendo: “Olha tia, estão bulindo!”.

Nesses deslocamentos, fui pertencendo à mesma “casa” das crianças, na vulnerabilidade cotidiana de seus diálogos e experiências, firmando uma pesquisa de



campo que caminhava na sensibilidade de captar seus significados particulares no contexto (FONSECA, 1999). Nesse empenho é que a pesquisa de campo se dava, no que Antonio L. Silva (2017) chama de “observação em movimento”, compreendendo que “A etnografia só pode entender os seres humanos e suas ideias, sejam eles pequenos ou grandes, crianças, jovens ou anciãos, ricos ou pobres em deslocamentos constantes” (SILVA, 2017, p.3).

Após algum tempo sentindo como o contexto fluía, no diálogo com o que já pertencia ao cotidiano das crianças, é que fui envolvendo e criando outros instrumentos para a coleta de dados, tendo em vista que se fez necessário mergulhar com as crianças naquilo “que é comum e aquilo que é diverso na sua experiência social através do tempo e do espaço” (CRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

As rodas de conversa, prática muito comum na escola, foram um dos instrumentos metodológicos mais utilizados, por serem aquelas muito bem aceitas pelas crianças. As sugestões, opiniões e contações das experiências das crianças emergiam em diálogos propostos pelas/os educadoras/es, e, nesse âmbito, muitos dados foram colhidos. Essas narrativas, enlaçadas em memórias e imaginações, não só contavam como as crianças viviam em suas comunidades e compreendiam os temas geradores aplicados nas rodas, mas também apresentavam suas performances vividas nas diversidades de suas experiências. Como explica Schechner (2006, p. 28): “Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias”. Do mesmo modo, ao contarem suas experiências, as crianças acompanham suas palavras de movimentos cognitivos, imaginativos e físicos que se ritmam no ato, ou seja, no/com o corpo.

A abertura à escuta das crianças possibilita que as histórias se revelem emaranhadas em conhecimentos, intenções e tensões do passado no presente. Como explica Luciana Hartmann (2015, p. 63-64), “[...] a noção de autoria, que durante muito tempo foi desconsiderada ao se tratar de formas orais, volta a ganhar espaço, pois é como autores que essas crianças-performers, quando estimuladas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar [...]”.

As rodas de conversa, além de possibilitarem a escuta atenta às histórias das crianças, também propiciam o estabelecimento de relações que contam a diversida-



de de vidas reconhecidas a partir da perspectiva das crianças, residentes no bairro do Gramame e vivendo em uma situação econômica desfavorável. Mesmo que suas vidas fossem estruturalmente reguladas e submetidas à classificação etária, elas eram ainda demarcadas pelas desigualdades sociais. Pôde-se, para além e em relação com isso, perceber suas alteridades nas subjetividades incorporadas no que podemos chamar de pluriversos. O seguinte relato acompanha esse pressuposto:

Enquanto algumas crianças brincavam em pequenos grupos de diferentes jogos, algumas meninas brincavam com bonecas em um dos cantos do teatro Acácia com as quais eu estava sentada a convite delas, mas observava as correrias. Um dos meninos passou correndo no meio delas e o outro que vinha atrás gritou com ele e disse um palavrão, uma das crianças já a algum tempo frequentando a Olho do Tempo de imediato chamou a atenção enfatizando que ali não entra tudo o que aprendem na rua. Esse foi um assunto apresentado por uma das crianças maiores em uma roda de conversa, relatando sobre os comportamentos inadequados na escola e sobre isso outra menor argumentou: “Não pode falar palavrão e brigar, mas nos outros lugares pode. Eu aprendi a falar olhando as outras pessoas falarem” (DIÁRIO DE CAMPO, junho, 2017).

Noções como democracia e justiça também apareciam nesses relatos. O educador de percussão, por exemplo, me contava sobre sua infância, lamentando que não podia agir como os adultos nos momentos em que, curioso, subia no muro para espiar os mestres construírem os instrumentos do maracatu. As crianças, sentadas em roda no chão e escutando esse relato, arregalaram os olhos e sacudiram suas cabeças quando o educador contou o que lhe diziam na época: “Tu não pode pegar porque tu é criança, tu não pode pegar porque tu vai quebrar, então eu senti isso na pele”. Essa narrativa foi acolhida pelas crianças de imediato e muitas se inquietaram para também contar sobre as negativas destinadas às suas participações em diversos contextos, mas principalmente em relação à escola regular:

Na escola o cara fala, a professora ver isso aqui, ninguém escuta (quis explicar que o que as crianças falam e os adultos entendem de maneira divergente). Tem professora na sala que dá uma de doida, a pessoa fala e ela (ele vira a cabeça de lado imitando-a como se o que falasse, para a professora, não tivesse importância)” (D., 12 anos).

Além dos diálogos nascidos na observação participante, o desenho é um instrumento muito usado pelas/os pesquisadoras/es em campo quando as participantes são crianças. Igualmente, planejei me valer dessa prática para a coletas de dados. No



entanto, ao observar o cotidiano na Olho do Tempo, entendi que envolver as crianças no desenho sobre o tema geral escolhido (a partir do que senti ao conhecê-las no batuque) não seria viável. Isso porque, mais uma vez, eu lhes atribuiria uma prática associada à escola regular, em que se situam sentadas e à espera de um enunciado sobre o que devem produzir. Mesmo descartado esse tipo de abordagem, os desenhos foram aparecendo em forma de presentes e em propostas vinculadas aos seus fazeres nos instantes dessas experiências, principalmente em momentos de lazer, quando, por escolha própria, se sentavam no refeitório para produzi-los a partir de suas próprias imaginações, vontades e criações.

Considero, nesse contexto, que o desenho se (re)produz particularmente como uma arte de contar sobre si mesmo para o ambiente, dentro das condições culturais e sociais que estão contextualizadas nessa produção (SARMENTO, 2011). Durante a produção de suas artes, fui presenteada pelas crianças com obras que ilustravam o rio Gramame (tema muito presente no projeto relacionado ao meio ambiente), a ponte, os amigos, a escola e alguns cantos da Olho do Tempo que lhes eram especiais, como a rampa radical.



Imagem 2 - Desenhos-presentes. Fonte: As plantas e a rampa radical. Ana Parla (7 anos).

Assim, consegui pouco a pouco me inserir em suas experiências com os lápis e os papéis dispostos no espaço do refeitório, desenhando junto com elas. Certa vez, conversando sobre onde moravam, solicitei que me contassem sobre suas caminhadas pelo bairro, seus cotidianos, suas ações nele e suas percepções sobre ele. Observei uma das crianças esboçando alguns traços durante sua narrativa, e pedi para que todas acompanhassem a colega e desenhassem sobre suas andanças “sozinhas” até a escola. Conforme relatavam sobre esse percurso e as suas participações/ocupações cotidianas nesses trajetos, as produções se revelaram uma potente produção comunicativa para que eu me situasse no bairro. As ilustrações revelavam suas infâncias em “um ambiente de múltiplos sentidos, relacionando-o ao coletivo de pessoas, às relações de vizinhança, às atividades rotineiras e de lazer” (MENDONÇA; PIRES, 2018, p. 33).

Percebendo que as crianças apreciavam explorar propostas em que pudessem criar e contar sobre suas imaginações e vivências, coloquei em um canto do teatro Acácia três cartazes com uma caneta pendurada, para observar como iriam reagir. Algumas crianças pequenas observaram de início, mas logo perguntaram ao educador o que significava o material, e se podiam desenhar. Ele as redirecionou a mim para a explicação, e eu lhes disse que os cartazes foram colocados para que elas registrassem o que quisessem. Quando cheguei, no dia seguinte, os cartazes estavam extremamente preenchidos, por seus nomes, desenhos, recados e um grande rasgo. Os cartazes se tornaram assunto de uma roda, pois muitas crianças reclamaram que outras tinham escrito e rabiscado em cima de seus desenhos.

A comunicação criativa continuou, após alguns combinados sobre o respeito às produções que já estivessem presentes no material. Este se revelou um instrumento de diálogo entre as crianças e demais apreciadores, sobre o que se queria contar para si e para quem observava. Surgiram avisos como ‘não risque meu desenho- Paola avisa’, personagens de desenhos animados, jogos da velha, continhas matemáticas, seus nomes, recados amorosos e temas trabalhados pedagogicamente na escola, em uma confusão e disputa de espaço.





Imagem 3 - Instrumento de pesquisa – cartaz coletivo. Fonte: Imagem realizada pela pesquisadora.

Seguindo esses movimentos, o caderno de campo foi companheiro para anotar o não dito com palavras, ou seja, o rotineiro, o coletivo em movimento e o que florescia no vivido. Ao perceberem sua função, as crianças apanharam o caderno; desenharam nele alguns símbolos, como a ponte do rio Gramame; escreveram nele frases sobre temas caros à escola e também recados carinhosos. Passaram a perceber, no meu ato de anotar o que acontecia, que eu estava aprendendo junto com elas; mas algumas também questionaram se eu anotava quando elas faziam “bagunças”, e se mais alguém iria ler, além de mim.

No contexto da Olho do Tempo são comuns entrevistas, filmagens e fotos de mídias televisivas, que realizam visitas em busca de divulgar os trabalhos desenvolvidos na instituição. As crianças, habituadas com as lentes, também as usam para captar as experiências através da câmera fotográfica, em parceria com o trabalho de Thiago Nozi (gestor de mídia da instituição) e de outras/os educadoras/es. Isso fez com que meu celular (utilizado como câmera e gravador) e minha câmera fotográfica fossem ora ignorados, ora fonte de seus interesses, para que comigo colhessem imagens de suas experiências no coletivo, contando em vias colaborativas os movimentos de nossas vivências⁷. Tais registros foram apresentados na produção etnográfica para transmitir as emoções ou as “energias” conduzidas em suas experiências, principalmente sentidas no batuque.

⁷ As autorizações para a apresentação dos registros fotográficos das/pelas crianças neste trabalho foram permitidas através da leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos responsáveis e a partir dos termos de assentimento para as crianças.



Imagem 4 - Instrumento de pesquisa- registros fotográficos.

Fonte: Foto capturada por uma das crianças no ensaio do grupo Tambores do Tempo.

Para que narrassem como aprendiam o batuque especificamente e como experienciavam esses saberes no coletivo, algumas rodas de conversa foram realizadas em pequenos grupos, seguindo um roteiro flexível de perguntas. Elas foram efetivadas sem data previamente planejada, pois como a escola desenvolve “muitas coisas”, elas eram aplicadas quando se notava uma disponibilidade e a espontaneidade do aceite das crianças aos convites feitos por mim. Esses momentos, em primeira instância, foram recebidos com certa timidez, e muitos outros que se seguiram foram mediados por brincadeiras e até batidas de tambor. Todas essas entrevistas foram realizadas com o consentimento e o reconhecimento das/os educadoras/es; mas se acontecessem em sua ausência, elas/es demonstravam de alguma forma estar sempre “de olho”. Assim, Raquel (técnica administrativa) me questionou: “O que tanto você pergunta para eles?”.

Neste estudo empírico, a produção de um instrumento apresentado e refletido com as crianças sobre as suas participações na pesquisa e sobre o que seria produ-

zido a partir de suas narrativas foi uma prática interessante para que ficassem claros seus assentimentos e os possíveis acordos entre nós. Destarte, também foi possível entender com elas se seria possível revelar suas autorias, ou seja, seus nomes verdadeiros junto às suas narrativas, ou se elas gostariam de escolher alguma outra identificação, valorizando-as enquanto copesquisadoras. Ficou entendido entre nós que, pelo fato de estarem apresentando como aprendiam o/no batuque, elas não teriam problemas em publicar seus nomes; no entanto, algumas vezes se demonstravam atentas ao processo investigativo, pois ao colocarem alguma crítica, principalmente em relação aos posicionamentos dos adultos na escola, elas avisavam: “não bota meu nome”. A demonstração dos limites de narrar suas histórias ficou claro quando uma das crianças argumentou: “você nunca foi criança não?”, apontando que certos relatos deveriam ser mantidos em segredo e que algumas interpretações sobre as suas relações dependeriam dos meus conhecimentos e memórias, afinal nem sempre elas iriam explicar os “porquês” e os seus “jeitos” de viver as experiências.

A partir de um roteiro flexível, com questões que partiram das impressões geradas nos ensaios e apresentações, cresciam e se alimentavam narrativas performativas no pequeno coletivo. Essas narrativas apresentavam, além de seus entendimentos sobre o processo de aprender, como e quais emoções surgiam ao se habilitarem e incorporarem os movimentos cognitivos e técnicos do/no batuque, revelando como pegavam o “jeito” de saber-fazer suas performances. Algumas perguntas, como “Como você aprendeu a tocar? Quanto tempo você toca? O que precisa para aprender a tocar? Qual apresentação você mais gostou de participar?”, eram respondidas não só com as narrativas orais, mas também com seus lápis desenhando em folhas e tocando nas mesas, com os instrumentos que encontraram na sala e com a imitação dos gestos e sons a partir do próprio corpo (solfejos), criando pequenos batuques que contavam como “se garantiam” e como geravam “energia” no ato do saber-fazer.

Assim, o processo de observar e “fazer tudo junto” emergiu no sentir, no contar, no ser afetada, convidada, ser presenteada e estabelecer parcerias com as crianças, educadoras/es e com as “muitas coisas” da escola, como os cantos, a natureza e o batuque. Mesmo que apresentados à instituição todos os documentos referentes



às formalidades éticas estipuladas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), submetido o projeto da pesquisa para sua avaliação/validação na Plataforma Brasil (CEP/CONEP) e construído um instrumento de assentimento em que as crianças sinalizavam se gostariam de participar da pesquisa e se autorizavam a publicação de suas narrativas, entendo que a ética fluiu de modo relacional na “reflexão dos eventos relativos às interações” (NUNES, 2017, p. 147).

Isso se deu na convivência, entre acordos, ajustes e percepções cuidadosas do modo como, mesmo mantendo a postura de pesquisadora, concordei com as parcerias e os convites. Na tentativa diária de perceber as fragilidades e as consequências dessa postura na pesquisa, procurei (re)elaborar as ações e as reflexões nos conflitos e nos diálogos, não só com as crianças, mas também com os adultos, em relação às atribuições esperadas de uma educadora-parceira. Percebi que essas questões passavam a ser reconhecidas e acolhidas no momento em que, a partir de um dos pedidos para “olhar as crianças”, uma das educadoras perguntou se isso seria possível ou se, enquanto pesquisadora, essa ação era vetada.

Compreendo que, nos contatos intergeracionais e com os outros adultos na Olho do Tempo, me fiz aprendente das capilaridades dos poderes a serem desconstruídos em relação à minha posição de adulta (NUNES, 2017). As crianças, enquanto agentes habilidosas em informar suas percepções e entendimentos, bem como respeitadas em suas espontaneidades em gerenciar suas ações colaborativas para que este trabalho florescesse, articularam, enquanto eficazes copesquisadoras, a parceria para a produção do conhecimento a partir/com o compartilhamento de seus saberes, incorporados na prática coletiva e nas relações emergidas entre nós.

A PARTIDA: NO BATUQUE, NAS RODAS E NOS CANTOS. (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Djavan A. de Lucena Santos (2018), também educador-pesquisador na Olho do Tempo, que conheci na época da pesquisa de campo, conta em sua tese que sua experiência com a capoeira se iniciou de forma despreziosa, e que “Geralmente



era com crianças que eu me sentia mais convidado a experimentar a ginga” (SANTOS, 2018, p. 118). Foi em uma de suas oficinas que me vi, da mesma maneira, convidada a gingar com as crianças. Mesmo inibida, fui consolada por uma das crianças que observava minha pouca agilidade: “eu também erro às vezes”. Concordo com Djavan ao observar em sua pesquisa que as “crianças pequeninas não têm medo de errar, são descompromissadas com o acerto” (SANTOS, 2018, p. 81). Assim, como elas, procurei me engajar de modo vulnerável em suas rodas, batuques e cantos, me permitindo sentir as inseguranças, os erros e os acertos.

No envolvimento e no entendimento de mundo “das crianças pelas crianças” e no acompanhamento de suas relações intra e intergeracionais, o movimento criativo de sentir, tocar, cantar e me colocar como aprendiz em um cortejo ritmado por suas percepções e saberes fez esse caminho investigativo. Nessa cadência, as crianças acompanhadas pelas/os educadoras/es e pelas “muitas coisas” no contexto puderam compreender como a minha presença se enlaçava, conforme as suas disposições, aceites e atenções, cultivando uma harmonia permeada a partir de relações intersubjetivas, não de modo passivo, mas sim semeadas de modo fluido, para que minhas intenções e propostas em campo crescessem e ressoassem em dados e análises.

Ao reconhecermos as alteridades das infâncias como fonte para compreender – e com as crianças analisar –, não só suas vidas, mas também a complexidade de nossa sociedade, se faz crucial o exercício de descentralizar o poder da direção e do planejamento do processo investigativo, respeitando inclusive o direito da criança de não participar, ou de revelar, em suas alteridades, seus saberes para além das habilidades orais.

À medida que o contrato de confiança é estabelecido e que são efetivados sua participação e seu vínculo, as crianças passam a coproduzir dados que serão fundamentais para a construção teórica, o que inclusive as resguarda de uma produção baseada em “investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (ALDERSON, 2005, p. 263).

Nesse compasso, atento e cuidadoso, fui me expondo ao contexto, abraçada pelas crianças em suas experiências. Perceberam que eu conhecia e apreciava os ritmos e a vivência com a percussão, que não podia conter os balanços e os toques nos



instrumentos, assim como as crianças visitantes. Eu também me mostrava encantada pela mágica nascida dos sons fortes dos tambores, agbês, caixas e gonguê e pelas letras das músicas nascidas na comunidade, inspiradas nas sabedorias ancestrais afro-nordestinas; por isso, elas me viam afetada pela “energia” de seus saberes.

Pela mão, as crianças me levaram a compreender que para conhecer é preciso se “instigar”. Entre seus caminhos, na trilha através da mata, nas escadas para chegarmos ao museu, no encontro com alguém dentro da escola, para ver algum bichinho ou uma fruta que caiu do pé, ao segurar as baquetas e com elas observar os movimentos do batuque, esse processo se (re)fez em um cortejo rememorado a partir dos tempos passados, ou seja, a partir de minhas experiências pessoais, na intenção de construir e aprender o novo no presente e nos sonhos do que se poderia ser engajado no futuro, reforçando no ato do vivido nossa condição de devires parciais (PROUT, 2010; ABRAMOWICZ, 2011).

Depois de transformar minhas percepções, as pesquisas bibliográficas e os saberes compartilhados e sentidos pelas/com as crianças na Escola Viva Olho do Tempo em uma narrativa etnográfica e de materializá-la em “livro” – como as crianças chamaram minha dissertação impressa –, tive a oportunidade de retornar à escola e mais uma vez compartilhar olhares, sensações e vozes em uma grande roda. Apresentei como tinha organizado o conteúdo e fui questionada por muitas se elas estavam mesmo no trabalho, com perguntas como: “tu escreveu o que sobre as coisas que eu disse?” e “tem foto minha?”. Uma das crianças, a menor, veio até mim para se encontrar nas folhas e, ao achar uma amiga em uma das fotos, pegou o trabalho nos braços e saiu mostrando a cada criança, as quais também fizeram o mesmo movimento de buscar a si nas linhas, nos desenhos e nas imagens.





Imagem 5- O retorno com o “livro”. Foto: Thiago Nozi.

Terminado esse movimento, uma delas me perguntou se eu continuaria a frequentar a instituição, me abraçando pela cintura. Respondi que possivelmente sim, já que tinha me tornado parceira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-35.
- ALDERSON, Priscilla. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELADANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GOMES, Aline Regina. **Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e Escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, n. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015. ISSN: 1980-4504. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31474/0>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. The poetics of tool use: from technology, language and intelligence to craft, song and imagination. In: INGOLD, Tim. **The Perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000, p. 406-419.
- MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues. **No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.



MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira (orientadora). **No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 220 p.

MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira. Entre o rural e o urbano: os caminhos percorridos pelas crianças em um bairro periférico de João Pessoa (PB). **Temáticas**, Campinas, v. 26, n. 51, p. 21-52, fev./jun. 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas na infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Dabalê, em Salvador (BA).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLHO DO TEMPO. **Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame.** Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos. João Pessoa, 2018.

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

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de ‘crianças e adolescentes’ em contextos da ‘proteção à infância’. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 43, p. 49-64, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/26329>. Acesso em: 4 fev. 2021.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escoltando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas.** Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 243-260.

SANTOS, Djavan Antério de Lucena Santos. **Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Patrícia Oliveira Santana 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, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction.** 2. ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SILVA, L. Antonio. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-11, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e168810.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.



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

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda**: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Espaços que suscitam sonhos**: Narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

Recebido em: 19/05/2021

Aceito para publicação em: 13/12/2021





**INVESTIGAR CRIANÇAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA
(OU O QUE APRENDEMOS COM ELAS EM NOSSAS PESQUISAS)**

***Investigating children in social movements in Latin America (or what we
learned from them in our research)***

Luciana Maciel Bizzotto

Economista. Doutoranda em Educação e Inclusão Social,
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
E-mail: bizzotto.lu@gmail.com

Fábio Accardo de Freitas

Sociólogo e Antropólogo. Doutorando no Doutorado Latino-americano em Educação,
Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: karla-pessoa@hotmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 48-74, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O artigo tem o objetivo de refletir sobre os desafios ético-metodológicos nas pesquisas com crianças em movimentos sociais de luta pelo direito à moradia e à terra. Este esforço resulta de duas pesquisas de doutorado no campo dos estudos da infância com os seguintes sujeitos: crianças de uma ocupação urbana em Belo Horizonte (MG); e crianças de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no interior do estado de São Paulo. Iniciamos com uma apresentação dos elementos que aproximam ambas as investigações na entrada em campo, situando-as no âmbito das pesquisas com crianças em contextos não institucionalizados na América Latina. Em seguida, apresentamos os diferentes caminhos metodológicos percorridos, diante da dinâmica dos movimentos sociais investigados e das relações estabelecidas entre pesquisadora/pesquisador e sujeitos da pesquisa. Por fim, apontamos algumas questões para uma trajetória crítica dos estudos da infância contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE:

Estudos da infância. Movimentos sociais. América Latina. Desafios ético-metodológicos.

ABSTRACT:

This paper aims to reflect on the ethical-methodological challenges in research with children in social movements in the struggle for housing and land rights. This effort is the result of two doctoral investigations in the field of childhood studies with the following subjects: children from an urban occupation in Belo Horizonte (MG); and children from a camp of the Movement of Landless Workers (MST) in the countryside of the state of Sao Paulo. We begin presenting some elements that bring both investigations together when entering the field, placing them within the scope of research with children in non-institutionalized contexts in Latin America. Then, we present the different methodological paths followed, given the dynamics of the social movements investigated and the relations established between researchers and subjects. Finally, we point out some issues for a critical perspective on contemporary childhood studies.

KEYWORDS:

Childhood Studies. Social Movements. Latin America. Ethical-methodological challenges.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios ético-metodológicos nas pesquisas com crianças em contextos de lutas sociais pelo direito à moradia e à terra. Este esforço resulta de duas pesquisas de doutorado no campo dos estudos da infância que partem da observação dos seguintes sujeitos: crianças de uma ocupação urbana na periferia do município de Belo Horizonte (MG) e crianças de um acampamento da reforma agrária em um município do interior do estado de São Paulo¹. Nos propomos a responder à questão: o que aprendemos ao fazer pesquisa com crianças que fazem parte de movimentos sociais?

As realidades concretas das infâncias investigadas trouxeram elementos que possibilitaram a construção de diferentes percursos metodológicos e desenhos de pesquisa. Soma-se a isso a trajetória distinta dos pesquisadores, que se evidencia nos desafios enfrentados no trabalho de campo. Contudo, ambos os estudos compartilham de posicionamentos políticos e teóricos que os aproximam, a saber: i) o reconhecimento das crianças como sujeitos protagonistas das comunidades de que fazem parte, e que estão presentes nos momentos, dinâmicas e cotidiano da luta social; ii) a defesa da importância da pesquisa com crianças, na convivência com elas e na escuta direta sobre suas leituras do mundo e da realidade em que vivem; e iii) o compromisso ético e político de investigar infâncias em contextos de exclusão e invisibilidade.

Iniciamos o artigo apresentando o enquadramento de cada pesquisa, os movimentos sociais estudados e como o contexto configurou os trabalhos de campo realizados. Na segunda parte, discutimos os elementos que aproximam as pesquisas nos processos de entrada em campo, tanto em relação às conjunturas nas quais se inserem, como no que concerne aos referenciais teórico-metodológicos no âmbito das pesquisas com crianças na América Latina em situações não institucionalizadas. Na terceira parte, expomos os diferentes caminhos metodológicos que cada pesquisa tomou, a partir das especificidades de cada contexto e das relações estabelecidas em campo entre pesquisadora/pesquisador e sujeitos da pesquisa. Por fim, aponta-

¹ As pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).



mos algumas questões em aberto sobre as investigações realizadas com crianças em movimentos sociais, que consideramos pertinentes para uma trajetória crítica dos estudos da infância contemporâneos.

ENTRANDO EM CAMPO (OU OS CONTEXTOS DAS PESQUISAS)

As duas pesquisas de doutorado se aproximam, mas também contêm elementos que as diferenciam e que nos ajudam a refletir sobre o campo de pesquisa com crianças. Ambas as investigações partiram da observação participante como estratégia metodológica; contudo, os espaços e tempos que marcam a realização do trabalho de campo são distintos, dados os diferentes contextos dos movimentos sociais – rural e urbano – e sua dinâmica atual.

No caso da pesquisa nas ocupações urbanas, inicialmente, o foco de análise era a participação das crianças no movimento de resistência, em eventos como assembleias comunitárias, manifestações e marchas. Esse movimento de luta pela moradia apresenta propostas alternativas de produção do espaço e reprodução social, das quais as crianças também participam. Estratégia de resistência de famílias mais vulneráveis – em sua maioria, mulheres com crianças –, as ocupações urbanas se multiplicaram nas décadas de 2000 e 2010 nas grandes cidades, com o suporte de movimentos urbanos organizados. Tal fenômeno ganhou, portanto, visibilidade no contexto urbano, constituindo uma sólida rede de apoio com força política suficiente para garantir a permanência de famílias e influenciar processos eleitorais.

Diante do papel de destaque que as crianças assumem no dia a dia das ocupações, circulando pelo território e se engajando nos processos de mobilização como assembleias e marchas pela cidade, elas se tornaram sujeitos desta investigação. Como aponta Gobbi (2016), a pesquisa sobre a infância em ocupações pode colaborar para alimentar as controvérsias do campo dos estudos da infância, ao incorporar espaços muitas vezes tidos como impróprios para as crianças e suas famílias.

A escolha do local da pesquisa se deu a partir de um processo de aproximação com militantes do movimento social de luta por moradia atuante no território, junto



aos quais a pesquisadora entrou em campo e estabeleceu relações com lideranças comunitárias. Somente após algumas semanas em campo foi possível compreender que a comunidade vivia um momento de estabilidade na negociação com a administração municipal pelo direito de posse, de modo que os processos de mobilização comunitária estavam arrefecidos. Considerado esse cenário, foi necessário reposicionar a pergunta da pesquisa, que passou a ter como objetivo analisar as experiências de crianças em uma ocupação.

A investigação buscou então observar o repertório de brincadeiras, a circulação pelo território, as relações intergeracionais e os entrelaçamentos entre os direitos das crianças e a luta pela moradia. Sua realização baseou-se na observação participante de um grupo de cerca de quinze crianças, de 2 a 14 anos de idade, por um período de seis meses, em geral, aos finais de semana. Embora esse grupo apresentasse disponibilidade em participar da pesquisa, e ainda certa fluidez com relação às rotinas das famílias, foram na verdade as crianças desse grupo que conduziram a investigação a partir de sua circulação brincando pelo território².

Já no caso da investigação com crianças em um acampamento de reforma agrária, foi a observação da participação política das crianças no 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha que provocou o interesse em acompanhar essa participação infantil de forma mais cotidiana. A luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma luta em família, e as crianças compartilham com os adultos todo o processo da luta social, se reconhecendo e sendo reconhecidas pelos adultos como sujeitos políticos que fazem parte do movimento social. Na sua história, o MST desenvolveu, ao longo dos anos, uma série de instâncias de participação infantil, como a Ciranda Infantil³ e os Encontros dos Sem Terrinha, entre outros.

O pesquisador é educador infantil no MST há quinze anos, atuando principalmente na Ciranda Infantil, fato que marca o lugar de educador e pesquisador que atravessou a pesquisa de doutorado e condicionou as relações com o movimento

² Compreende-se aqui o território a partir de Souza (2011), como categoria que demarca as relações de poder dispostas em um espaço em disputa. Segundo Lopes (2009), é nessa trama espacial e simbólica que as crianças tecem suas experiências sociais.

³ A Ciranda Infantil é um espaço educativo, porém não escolar, criado para possibilitar a participação das crianças e o desenvolvimento de atividades próprias à infância. Está presente em marchas, encontros, congressos, reuniões e acampamentos e assentamentos rurais.



social, com a comunidade em resistência e, principalmente, com as crianças. Diferentemente do planejado, a sua entrada em campo foi motivada por um convite para realizar uma atividade com as crianças durante uma ação de resistência da comunidade à ordem de despejo das famílias. O pesquisador foi chamado a se envolver na realidade pesquisada, na atuação direta como educador sobre a participação das crianças naquela luta, diante de uma situação que colocou em evidência o contexto político de criminalização dos movimentos sociais do campo.

A inserção em campo foi, portanto, condicionada pelo contexto, o qual marcou também a observação e as atividades realizadas com as crianças durante toda a permanência naquele acampamento. Assim, a pesquisa com crianças Sem Terrinha, que teve como objetivo a observação de sua participação política, se deu a partir do acompanhamento das atividades de resistência ao despejo realizadas com as crianças na Ciranda Infantil do acampamento de agosto de 2019 a fevereiro de 2020. Desse modo, não havia um grupo de crianças definido a ser acompanhado; e a observação participante se dava sobre a participação política das crianças de 3 a 12 anos presentes nas atividades realizadas naquele espaço aos sábados pela manhã.

QUESTÕES ÉTICAS E POLÍTICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS (OU O QUE NOS APROXIMA ENQUANTO PESQUISADORA E PESQUISADOR)

Ambos os temas de pesquisa, que buscam olhar para a condição infantil no interior de projetos coletivos de resistência, têm como foco uma infância que foge ao ideal da concepção moderna. Essa crítica à concepção moderna de infância é feita em uma série de trabalhos recentes no campo dos estudos da infância (CASTRO, 2020; OLIVEIRA, 2021; BALAGOPALAN, 2019; LIEBEL, 2012), alinhados com um movimento de crítica à hegemonia do pensamento europeu. Trata-se de um movimento epistemológico mais amplo no âmbito das ciências sociais, que compreende que muitos conceitos e teorias desenvolvidos no eixo Europa-América do Norte não dão conta da interpretação das realidades experienciadas em outros continentes.



Segundo essa perspectiva, tais realidades resultaram de um profundo e violento processo colonial baseado na codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, processo que definiu como modelo universal o sujeito e o pensamento ocidental europeu, branco e masculino, subalternizando (quando não eliminando) as demais formas de ser e conhecer (QUIJANO, 2008). Esse movimento apresenta variações em suas abordagens, engendrando diferentes linhas de pensamento, como os estudos decoloniais, subalternos, culturais ou pós-coloniais (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sentido, algumas autoras da antropologia da criança (RIFIOTIS et al., 2021) e dos estudos da infância (CASTRO, 2020) têm construído uma crítica em torno de uma noção universal de infância ou de criança global. Segundo Castro (2020), tal concepção é dialógica com a ideia de infância local, na qual está implícita a divisão geopolítica e a produção do conhecimento em torno dessa divisão. É nesse sentido que o conhecimento científico sobre as crianças tem sido mais recentemente examinado do ponto de vista de uma economia política descolonial, que reconhece o desequilíbrio estrutural epistêmico entre Norte e Sul e a posição de subalternidade deste último. Já Rifiotis et al. (2021) apontam como tal movimento corresponde à virada ontológica dos estudos sobre socialização que promovem um rompimento com viés evolucionista e funcionalista e assumem uma perspectiva relacional. Tal movimento teria sido possível a partir da observação de infâncias em sociedades tradicionais e não ocidentais, de modo geral.

Considerando as pesquisas com crianças na América Latina, Voltarelli e Nascimento (2019) ressaltam como as investigações dialogam com o contexto social múltiplo e desigual no qual se desenvolvem. Esse alinhamento está presente desde sua origem, nos anos 1980, quando pesquisadoras e pesquisadores viviam um momento de instabilidade social, política e econômica, passando pelas consequências da promulgação da Carta dos Direitos da Criança, em 1989, e a retomada democrática que marcou os anos 1990. Desse modo, as autoras apontam que boa parte da produção teórica latino-americana sobre a infância se consolidou na análise ou na viabilização de políticas sociais de bem estar social e de proteção das crianças, ainda que muitas vezes recaindo em um viés compensatório e assistencialista, contribuindo para a reprodução das desigualdades.



Segundo as autoras, a produção do campo dos estudos da infância em países da América do Sul aponta que as investigações contemporâneas ressaltam a importância de considerar as diferenças sociais, culturais e geográficas das realidades vividas pelas crianças. Os dados apresentaram um rompimento com uma concepção universalista de infância, limitada à compreensão da criança enquanto menor e aluna, e uma incorporação de outros aspectos na análise a partir das realidades econômicas e políticas de cada país, como as questões culturais, étnicas e migratórias. Evidenciou-se, portanto, a partir de pesquisas empíricas com crianças em contextos diversos no continente, uma extrapolação dos conceitos hegemônicos no campo dos estudos da infância.

Nas últimas décadas, uma série de publicações organizadas por autores latino-americanos se dedicaram aos estudos da infância em diálogo com outros contextos vivenciados pelas crianças no continente (PIRES, 2012; LLOBET, 2013; SCHUCH; RIBEIRO; FONSECA, 2013; GEPEDISC, 2015; MORALES; MAGISTRIS, 2018; MELGAREJO, 2019; COHN, 2013; TASSINARI, 2007; GOUVEA et al., 2019; RUNA, 2019; GONZÁLEZ et al., 2020). Tais trabalhos compreendem múltiplas infâncias inseridas nas mais diversas situações de resistência, a saber: criança inserida no contexto de conflito armado; crianças e adolescentes trabalhadores em movimentos organizados; infância indígena, zapatista, quilombola e camponesa; criança inserida no contexto de movimentos urbanos populares de luta por moradia, criança em situação de rua e criança institucionalizada.

Reconocer los espacios y el lugar de su participación en las sociedades en movimiento donde pertenecen y actúan (en las redes de reciprocidad dentro de un contexto de movilizaciones y demandas sociales) es imprescindible para ubicarlos en la construcción de sus mundos de realidad, a la vez que conocer las formas cómo actúan frente a ellos. Explorar cómo y dónde se forman estos sujetos, nos permite entonces, pensar maneras críticas de acercarnos a ellos, dado que cada contexto demanda su propia contingencia, sucede así también para la acción infantil en los espacios de resistencia y lucha política (MELGAREJO, 2019, p. 14).

Na tentativa de se aproximar dos sujeitos e seus contextos, tais publicações abordam temáticas variadas e que pertencem ao debate do âmbito dos estudos da infância, tais como: os direitos das crianças; o debate sobre a minoridade, o adultocentrismo e as relações intergeracionais; os rebatimentos na infância do contexto



do neocolonialismo e da descolonização; a aproximação do campo com o debate feminista decolonial; o papel das políticas educacionais e das práticas pedagógicas; a relação infância e mídias; as crianças inseridas nos movimentos sociais e de resistência a governos ditatoriais; as concepções de família e parentesco; as experiências de infância indígena; o enfrentamento à violência contra a criança e a dimensão dessa violência; o debate conceitual sobre protagonismo, participação e agência; as metodologias de pesquisa e a formação de redes de pesquisadores internacionais, dentre outros. As duas pesquisas de doutorado analisadas neste artigo pertencem a esse movimento recente de expansão do campo de estudos da infância inserida em contextos não institucionalizados e em diálogo com processos de mobilização social na América Latina.

A investigação com crianças em movimentos sociais nos levou, necessariamente, a um envolvimento, enquanto pesquisadora/pesquisador, com as lutas e os contextos nos quais tais movimentos se conformam. Isso resultou em uma análise em diferentes escalas, que variam desde as relações dentro do movimento nas quais as crianças se inserem à dinâmica de luta coletiva no quadro político mais amplo. Pesquisar a infância nas ocupações urbanas implica compreender como o fenômeno contemporâneo das ocupações se insere na disputa pela produção do espaço nas grandes metrópoles brasileiras. Por sua vez, as formas de participação da criança Sem Terrinha se vinculam com um histórico de mobilização social autônoma e de escala nacional de luta pela terra.

Nesse sentido, assim como Graue e Walsh (1998) apontaram que o contexto informa e condiciona a pesquisa com crianças, aprendemos isso em nossas investigações em movimentos sociais. As condições sociais, políticas e históricas nas quais estão inseridos os processos de mobilização e luta por direitos apresentam as possibilidades para a realização de pesquisas: as circunstâncias para a entrada em campo da/do pesquisadora/pesquisador; o momento da luta (de maior mobilização, de resistência ou de estabilidade e fortalecimento interno dos territórios); os espaços possíveis de observação; assim como a segurança dos sujeitos da pesquisa diante da responsabilidade ética e política de uma pesquisa que envolve a luta de movimentos sociais. Diferentemente de uma pesquisa com crianças dentro de instituições, na qual

o contexto mais geral é levado em conta, mas cujas análises se centram nas relações e acontecimentos internos à instituição, em uma pesquisa que se insere na dinâmica dos movimentos sociais, o contexto se apresenta como elemento estruturante do processo de investigação.

Segundo Albert, antropólogo francês, desde a década de 1970, comunidades e organizações indígenas, ao se organizarem e se reconhecerem como sujeitos políticos, passaram a questionar os propósitos e consequências dos estudos antropológicos em relação aos seus próprios projetos de autodeterminação. Os/as pesquisadores/as se veem confrontados com duas obrigações éticas e políticas: prestar contas de seu trabalho a povos que eram até então “objetos” de seus estudos e “assumir a responsabilidade que o seu conhecimento implica para as estratégias de resistência desses povos diante das políticas discriminatórias e espoliadoras dos estados-nação dominantes” (ALBERT, 2014, p. 132).

Tal situação exigiu o envolvimento dos/as pesquisadores/as com a realidade pesquisada, em que demandas e atividades são requeridas dos/as antropólogos/as como contrapartida para a realização de sua agenda de pesquisa. A pesquisa surge, nesses casos, como resultado de negociações entre representantes da comunidades ou das organizações indígenas e os/as pesquisadores/as. Nesse sentido, “o engajamento social do etnógrafo não pode mais ser visto como uma escolha pessoal política ou ética, opcional e estranha a seu projeto científico. Ele claramente passa a ser um elemento explícito e constitutivo da relação etnográfica” (ALBERT, 2014, p. 133). Nota-se que a experiência do trabalho etnográfico com os povos indígenas traz pistas sobre a complexidade das relações entre pesquisadora/pesquisador com sujeitos inseridos em movimentos sociais.

Os elementos de que tratamos até aqui também aproximam nossas experiências de outras práticas de pesquisa que surgiram no contexto latino-americano na segunda metade do século passado, a partir da vinculação de pesquisadores/as com grupos populares, movimentos sociais e práticas de educação popular. A investigação-ação-participativa (FALS BORDA, 2015), a pesquisa participante (BRANDÃO, 1981), a sistematização de experiências (JARA HOLLIDAY, 1996), a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) e a investigação alternativa (FREIRE, 1981) são diversos nomes para experiências e propostas metodológicas que surgiram a partir de um contexto



de extrema desigualdade em que as classes populares latino-americanas se mobilizaram na luta por direitos, engendrando práticas sociais e leituras da realidade em que os sujeitos envolvidos conhecem, aprendem e produzem conhecimento juntos.

Tais propostas partem da crítica às formas de produção de conhecimento desvinculadas aos problemas concretos e às lutas sociais, e têm como característica principal a elaboração de metodologias e estratégias de pesquisa de cunho participativo, construindo uma relação de compromisso ético e político entre sujeitos (pesquisadora/pesquisador e comunidade ou movimento social), reconhecendo seu papel ativo na análise crítica sobre a realidade. Nesse sentido, têm em comum a construção coletiva do conhecimento como instrumento de luta na busca por soluções aos problemas e nas transformações sociais necessárias.

Para Streck e Adams (2012), essas propostas metodológicas precisam ser compreendidas como construções históricas de resistência e reação às formas de geração de conhecimento que têm servido à manutenção da matriz cultural e epistêmica eurocêntrica. Segundo os autores, as experiências de pesquisa participativa trazem um olhar situado na América Latina, a partir de uma ótica epistemológica do Sul, referindo-se a modos específicos de como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos respostas coletivas. Elas não se limitam a meros instrumentos de pesquisa a serem aplicados, mas indicam que o caminho investigativo e as relações entre os sujeitos compreendem relações dialéticas que orientam a permanente reconstrução da pesquisa a partir de necessidades, problemáticas e realidades concretas de comunidades, grupos populares e movimentos sociais.

Desse modo, seja em uma pesquisa sobre a infância nas ocupações urbanas ou sobre a infância na luta pela terra, falar dos contextos em que os sujeitos da pesquisa se inserem é dizer da experiência de infância que os atravessa, dadas as condições sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos grupos que representam. Como revela a pesquisa de Montoya, Caraveo e Patiño (2018) sobre as formas de participação e agência de crianças de comunidades indígenas Zapatistas, é importante compreender o devir histórico de uma comunidade para então conhecer os tipos de relação que engendram a participação. Segundo as autoras, o contexto comunitário inserido em processos políticos influencia na construção das identidades e subjetividades in-

fantis que se deseja captar nas investigações; o que inclui as relações estabelecidas com a família, a comunidade e a escola, que proporcionam a apropriação, pelas crianças, dos valores e dos sentidos da luta.

Para além de uma compreensão complexa de como os sujeitos se inserem nos processos de resistência, coube a nós lidarmos com a dinâmica dos movimentos sociais por trás de tais processos, que engendram tempos e espaços outros, os quais fogem ao alcance do controle que se espera em um processo de pesquisa. Os desejos e os anseios da pesquisa e da/do pesquisadora/pesquisador não necessariamente correspondem ao tempo e às necessidades da organização social, o que muitas vezes requer outros caminhos para que a investigação aconteça. Compreender esse dinamismo e lidar com ele nos demandou uma sensibilidade de escuta, a fim de driblar as frustrações paralisantes e, em especial, garantir a realização de investigações alinhadas com demandas comunitárias reais.

Situações como essas nos mostraram a importância de compreender as dinâmicas dos movimentos sociais na relação com o contexto político mais geral, e como isso se impõe a nós, pesquisadoras/es. Como parte de nossas investigações, fomos chamados a nos posicionar, nos envolver, escutar as demandas comunitárias e fazer pesquisa com as crianças, compartilhando com elas suas leituras do mundo e suas experiências de infância.

Assim, ao compreendermos que os movimentos sociais, e os sujeitos que deles fazem parte, contribuem para uma leitura crítica do mundo e se colocam na disputa pela interpretação da realidade e pela construção de projetos alternativos de sociedade em contraposição ao Estado capitalista, os entendemos também como espaços que estimulam outras formas de produção de conhecimento. As crianças, como membros de tais movimentos, são as principais portadoras da crítica social (MARTINS, 1991) ao apresentarem diferentes formas de experienciar a infância nas realidades vividas nas dinâmicas das lutas sociais. São elas que seguem nos instigando a buscar diferentes estratégias metodológicas que as reconheçam como sujeitos protagonistas das comunidades e movimentos sociais⁴.

⁴ Ressaltamos que o objetivo deste artigo é tratar das experiências da/do pesquisadora/pesquisador em



EM BUSCA DO ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS DA PESQUISA (OU O QUE NOS DIFERENCIA NA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS)

Ao tratar sobre a ética em pesquisas, as investigações contemporâneas ressaltam a importância do momento do assentimento da criança para dar início à sua participação. Fernandes (2016) diz que nesse acordo é preciso que os termos estejam claros a fim de precaver possíveis embaraços ou sentimentos de coerção no futuro, ainda que tal acordo esteja em constante negociação por ambas as partes, nos diferentes momentos da pesquisa. O aspecto fluido do assentimento também é ressaltado por Marchi (2018), que reitera sua obtenção de modo compreensivo e contextualizado, conforme a relação estabelecida com os sujeitos. Daí a importância da sensibilidade e atenção às demandas das crianças e de seu nível de engajamento com a pesquisa.

Cabe ressaltar, também, que o assentimento da criança perpassa as relações com os demais sujeitos presentes na vida cotidiana da criança. Os processos de autorização para a entrada em campo vivenciados em ambas as investigações de doutorado em análise apontam para a importância das relações estabelecidas com os sujeitos adultos da comunidade em que os movimentos sociais atuam, em especial, as mulheres.

Na investigação com crianças realizada em uma ocupação urbana, havia um receio de que a proposta da pesquisa fosse rejeitada pela comunidade diante de um desgaste com a presença de pesquisadores no território. Assim, a aproximação das lideranças comunitárias intermediada por militantes do movimento social foi o primeiro caminho adotado para inserção em campo. Outras pesquisas sobre o fenômeno das ocupações urbanas destacam o protagonismo das mulheres nos espaços de coordenação das atividades comunitárias e de resistência dos movimentos (CRUZ; SILVA, 2019; GOBBI; DOS ANJOS; PITO, 2020). Em conversa com uma das lideranças, ela pontuou a importância de chegar às mães das crianças antes, o que algumas pesquisas anglófonas com crianças denominam *gatekeepers* (SPYROU, 2018). Contudo, o convite às crianças ocorreu primeiro, em um momento em que, após alguns meses

campo, de modo que não se pretende aprofundar nos sujeitos de pesquisa, trabalho já realizado em outros artigos (GOUVEA; CARVALHO; FREITAS; BIZZOTTO, 2019; FREITAS; COLARES; GOUVEA, 2021).



de idas à ocupação com militantes, a pesquisadora se aproximou de um grupo de meninos que soltava papagaio e, a partir dessa brincadeira, estabeleceu uma nova relação com as crianças, pautada em sua investigação e não somente nas ações do movimento social. Posteriormente, as crianças e as lideranças comunitárias apresentaram a pesquisadora às famílias, sendo que essa interlocução se deu, na maioria dos casos, com as mães.

A negociação demarcou a relação da pesquisadora com as crianças ao longo de toda a investigação na ocupação. Embora o primeiro assentimento das crianças para participarem da pesquisa tenha se dado de modo verbal, durante uma conversa informal, durante as entrevistas com as famílias foram assinados Termos de Assentimento (TALE) e Consentimento (TCLE) por crianças e seus responsáveis legais, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Mesmo assim, ao longo da pesquisa, as crianças mostraram formas distintas de manifestar seu desejo em participar ou não das atividades.

Um caso ajuda a elucidar tal argumento. Quando a pesquisadora propôs uma atividade com a produção de desenhos com as crianças, a maioria não demonstrou interesse em participar, em especial as crianças maiores; outras se recusaram em seguir os comandos, optando por desenhar o que era de seu agrado. A reação das crianças pode ser relacionada à associação da atividade proposta às atividades escolares, conforme já destacado por outras pesquisas (PUNCH, 2002). Como a oficina de desenhos aconteceu no mesmo local em que a pesquisadora brincava com as crianças durante a pesquisa de campo, a proposta de uma atividade dirigida pode ter resultado em um desestímulo às crianças, ao deslocar o espaço de liberdade e improvisado construído nos encontros anteriores. Entendemos que a escolha das crianças de não participar da atividade é um posicionamento sobre sua participação na pesquisa, que não é retilínea.

O caminho percorrido para o assentimento das crianças Sem Terrinha se deu de maneira diferente. Um primeiro elemento, já referido, sobre a entrada em campo é que ela esteve vinculada com o envolvimento anterior do pesquisador como educador no movimento social. Esse lugar ocupado de educador e pesquisador condicionou as escolhas metodológicas; assegurou uma construção coletiva da pesquisa e uma entrada negociada em campo; e possibilitou os espaços e tempos de observação.



Assim, a construção do desenho da investigação não teve como parâmetro inicial a autorização ou o consentimento formal para a sua realização, passando, antes, pelo contato com as crianças, com as famílias, com a comunidade e com as lideranças. Tal processo mobilizou uma rede de relações de confiança, que se conecta diretamente com a implicação do pesquisador no movimento social e com o reconhecimento da importância da pesquisa para a sua luta.

Dessa maneira, a autorização das famílias e o assentimento das crianças para a realização da pesquisa por meio dos termos foi precedido por essa gama de relações, reconhecimentos e demandas, que podemos ver materializada, por exemplo: na aprovação da pesquisa pela assembleia da coordenação do acampamento com mais de 60 pessoas (que representavam as quase 700 famílias da comunidade); ou pelo convite feito por educadoras, como relatado anteriormente, para a realização de uma atividade com as crianças no evento de resistência à ordem de despejo. Após a primeira atividade realizada no acampamento, foram as crianças que pediram ao pesquisador para continuar com outras atividades na comunidade.

As relações do pesquisador que propiciaram sua entrada, permanência e acompanhamento dos diversos espaços e momentos na pesquisa de campo com o MST foram mediadas principalmente por mulheres que ocupam os lugares de liderança e direção no setor de educação do movimento social. Ainda que haja uma diretriz do movimento social para que os cargos de direção e liderança sejam ocupado por uma dupla de pessoas, com representatividade de ambos os gêneros, muitas vezes essas cargos vinculados ao trabalho educativo e de cuidado são ocupados somente por mulheres. Por outro lado, há cargos de outros setores e atividades que são ocupados somente por homens. Observamos, assim, que há uma reprodução interna no movimento social do lugar social destinado às mulheres no trabalho educativo e de cuidado com as crianças.

Entendemos, assim, que o assentimento das crianças e o consentimento das famílias e lideranças, para além da importância formal para os processos burocráticos do comitê de ética da universidade, mobilizam afetos éticos e políticos. A busca pelo acolhimento dos sujeitos de pesquisa evidencia os lugares e papéis ocupados pela/pelo pesquisadora/pesquisador; e dizem, ao mesmo tempo, da responsabilidade



ética do cuidado, da proteção e segurança das crianças pesquisadas, assim como da importância política da garantia da autonomia e da participação delas na pesquisa e na dinâmica da vida social.

Alderson e Morrow (2011) apontam para a ética em pesquisa como o caminho para se compreender tais desafios da pesquisa de campo mais claramente e com maior profundidade – e não necessariamente a fim de chegar a uma solução clara e consensual. De modo geral, as investigações com crianças indicam a importância de reconhecer os conflitos colocados em campo, partindo do respeito entre pesquisadora/pesquisador e sujeitos da pesquisa para lidar com tais conflitos.

A diferença nas abordagens das pesquisas aqui analisadas derivaram de vínculos distintos estabelecidos entre crianças e pesquisadora/pesquisador, resultando na experiência de diferentes desafios éticos. Na investigação com um grupo de crianças de ocupação urbana, por exemplo, dentre os principais desafios encontrava-se o constante tensionamento entre a posição de adulta e pesquisadora em campo, dado que as escolhas em campo implicam diferentes níveis de acesso ao universo das crianças no território. No episódio abaixo, é possível observar como o desejo e a curiosidade em compreender as relações das crianças entre si e com o espaço, por meio das brincadeiras e dos desafios que elas se propunham, muitas vezes deslocavam a pesquisadora do exercício de cuidado e proteção.

Eles [os meninos da pesquisa] então viraram a rua à esquerda. Decidiram pedir água pela janela de uma das casas e foram atendidos por uma mulher. Para pegar a água, Milton jogou seu caminhão no canto e disse pra ninguém pegar. Deu dois tempos, Milton e Carlos subiram a laje de uma das casas. Gonçalves foi para o meio da areia, perto da árvore. Tirei algumas fotos deles lá de cima, enquanto faziam poses. Então, Josias começou a dizer pra Carlos pular do outro lado, onde ficava uma área do depósito de construção, com areia, um caminhão e uma árvore. Eu disse para Carlos não pular, que era perigoso, pois ele poderia errar o ângulo e machucar feio, cair em uma das ferragens que tinham ali. Josias insistia que ele já tinha feito isso antes. Vi que Carlos estava dando impulso e calculando. Então ele pulou e três adultos que saíam da casa ao lado começaram a xingá-lo, dizendo que não poderia fazer aquilo. Fiquei envergonhada por não ter sido mais severa com Carlos, uma vez que era a adulta presente naquele momento. Carlos também ficou envergonhado com o puxão de orelha dos vizinhos, com um sorriso sem graça, e culpando Josias pela ideia. Eu disse a Carlos para não repetir aquilo e a Josias para deixar de ficar mandando os outros fazerem aquilo que ele mesmo não tinha coragem de fazer. Era a segunda vez que ele fazia isso, outro dia foi com Antônio. (Diário de Campo, setembro de 2019).



Ainda, ressalta-se o desafio da presença no território da ocupação diante dos atravessamentos de raça, classe e gênero que distanciam a realidade vivenciada pela pesquisadora e pelos sujeitos de pesquisa. A convivência com a comunidade e o estreitamento dos laços com as crianças e suas famílias, que passaram a ver com naturalidade a presença da pesquisadora no território, trouxeram maior confiança para realizar a pesquisa. Contudo, tais marcadores sociais atravessaram as relações com os sujeitos da pesquisa a todo momento, sendo inclusive utilizados, especialmente pelas crianças, como forma de testar a presença da pesquisadora junto delas.

No caso das crianças Sem Terrinha, um momento a se destacar como exemplo do vínculo estabelecido entre pesquisador e crianças foram as entrevistas realizadas com algumas delas, que haviam participado do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha. Havia uma insegurança do pesquisador quanto ao receio de incomodá-las, de que não quisessem participar da entrevista ou de que o lugar de adulto-pesquisador criasse alguma barreira ao diálogo. Contudo, tendo também participado do mesmo encontro, o pesquisador adotou a estratégia de apresentar-se às crianças mostrando a elas a camiseta que havia ganho no evento. Todas as crianças reagiram da mesma maneira: “Eu também tenho uma dessas!”. A camiseta revelava, portanto, um segredo compartilhado, em que pesquisador e crianças se identificavam como sujeitos que estiveram juntos no encontro, fato que criou um ambiente acolhedor para o diálogo das entrevistas. Essas relações de reconhecimento, afeto e confiança política com as crianças, e também com famílias e lideranças, foram sendo estabelecidas pelo lugar ocupado em campo como educador-pesquisador.

CAMINHOS DE PESQUISA (OU O QUE NOS DIFERENCIA NAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS ADOTADAS EM CAMPO)

Os diferentes contextos vivenciados pelos sujeitos investigados culminaram na adoção de abordagens metodológicas distintas nas pesquisas de doutorado em análise. A escolha das estratégias responde a uma realidade que é dinâmica e que precisa ser captada em um processo que, para além de investigativo, é também formativo e educativo, na medida em que se propõe a apreender a leitura da realidade



feita pelas crianças.

A pesquisa de doutorado com crianças de uma ocupação urbana consistiu em duas etapas. A primeira foi realizada a partir da estratégia da observação participante de crianças durante seis meses. Essa etapa contou com a realização de oficinas de fotografia e de desenhos, e de um passeio a dois museus. A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas com crianças, mães, pais, coordenadoras e integrantes da rede de proteção à infância que atendem a crianças e famílias nos equipamentos do entorno da ocupação escolhida.

Dentre as ferramentas metodológicas, cabe destacar as oficinas de fotografia. O objetivo de realizar uma oficina de fotografia com as crianças da ocupação era, de certo modo, materializar o olhar infantil, revelando modos de existência e interações entre os sujeitos e o espaço. Assim, buscavam-se imagens representativas de suas percepções socioespaciais afetivas e das experiências coletivas. A atividade mostrou a potência de autonomia na circulação do espaço das crianças no momento de fotografar e as imagens revelaram elementos sobre sua relação com o espaço e os demais sujeitos que circulam pela ocupação e que não puderam ser observadas pela pesquisadora ao longo da observação participante. Para além das imagens obtidas ao final da atividade, o fazer se mostrou importante estratégia de conexão com as crianças e de observação de suas conexões com aquele território.

Já a pesquisa com as crianças Sem Terrinha teve como elementos de observação eventos e espaços infantis no interior da dinâmica do movimento social. O papel de educador-pesquisador possibilitou acompanhar um processo sistemático de participação política das crianças. A participação e a observação do Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha levaram à análise da participação delas em outros momentos e espaços, tais como o cotidiano de resistência em um acampamento de reforma agrária, uma oficina estadual de preparação das crianças para coordenarem os encontros regionais e um encontro regional. Além disso, foram realizadas entrevistas com onze crianças de 7 a 12 anos que participaram do Encontro Nacional, a fim de compreender as percepções e os significados sobre suas participações no movimento social.

Destacamos aqui duas estratégias metodológicas surgidas na interrelação entre pesquisador, comunidade, crianças e contexto. A primeira foi a utilização das ofi-



cinas de xilogravura no contexto de resistências das famílias à ordem de despejo. As oficinas foram pensadas com o propósito de as crianças poderem expressar artisticamente os sentimentos e as experiências que estavam vivenciando naquele processo. A vivência de uma infância atravessada por uma socialização política estava expressa nas gravuras, que ficaram em amostra no acampamento.

A segunda estratégia foi a participação das crianças na atividade de pintura externa do muro da escola popular do acampamento. No processo de resistências, as famílias resolveram reformar uma antiga escola que havia na área ocupada, como estratégia de ocupação do território⁵. A pintura foi precedida de uma conversa coletiva com as crianças sobre seus sonhos para a área ocupada, os quais viraram esboços/desenhos que seriam pintados no muro. Ao criar um espaço de livre expressão, surgiram sentimentos compartilhados entre crianças e adultos de esperança e resistência na luta pela terra e pela comunidade.

Esses dois momentos aqui relatados não foram decisões ou escolhas apriorísticas do pesquisador, mas surgiram pela demanda do próprio movimento social que vivenciava um momento de conflito. Assim, tornaram-se estratégias metodológicas que puderam evidenciar a presença das crianças no cotidiano de um acampamento e a maneira como a infância faz parte da dinâmica do movimento social, participando ativamente nos processos de resistência da comunidade, uma vez que as questões políticas também as interessam e atravessam suas experiências infantis (TORRES VELÁZQUEZ, 2015).

Não faz parte do escopo deste trabalho apresentar e analisar a produção dos sujeitos em campo em ambas as pesquisas, mas, sim, discutir como as experiências aqui relatadas apontam para caminhos metodológicos distintos na pesquisa com crianças em movimentos sociais, os quais se relacionam a fatores como o grau de envolvimento da/do pesquisadora/pesquisador com o movimento social; a dinâmica de resistência do movimento social no período da investigação; e o escopo da pesquisa, que diz também da disponibilidade da/do pesquisadora/pesquisador para estar no território. Enquanto a experiência da pesquisadora nas ocupações revelou a necessi-

⁵ A estratégia foi pensada na ótica de que o cumprimento de medida de despejo implicaria na destruição da escola, impossibilitando o cumprimento do direito à educação, garantida pela Constituição por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



dade de ser propositiva para a realização de atividades com as crianças, diante de um contexto em que a comunidade vivia certa estabilidade no processo de resistência, na pesquisa com as crianças Sem Terrinha, o pesquisador-educador, já inserido na organização, teve a oportunidade de se engajar com práticas já demandadas pelo próprio movimento para o fortalecimento do assentamento ameaçado de despejo. Cada pesquisa contribui, assim, com perspectivas distintas sobre as experiências das crianças em contextos de luta, colocadas pelas diferentes posições que a pesquisadora e o pesquisador assumem em campo e pelos momentos distintos vivenciados pelos sujeitos de pesquisa na luta pela terra.

APONTAMENTOS PARA O CAMPO DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA EM MOVIMENTOS SOCIAIS

Este artigo buscou apresentar aspectos da cozinha de dois processos de investigação corridos em paralelo a fim de elaborar sobre a experiência de fazer pesquisa com crianças em movimentos sociais. A motivação para essa construção se deu a partir da compreensão de se tratar de tema ainda pouco abordado nas produções acadêmicas do campo dos estudos da infância no Brasil, seja por profissionais das áreas da Educação e da Psicologia, cujas investigações tendem a se realizar no âmbito de instituições, seja os da Antropologia, que têm se dedicado mais às infâncias indígenas.

Indicamos alguns dos desafios éticos e políticos experimentados diante dos percursos de pesquisa que dizem respeito, especialmente, à dinâmica de resistência dos movimentos sociais, que enfrentam momentos variados de mobilização comunitária – diante de contextos de maior estabilidade ou maior ameaça no território. Tais variações apontam para diferentes espaços e tempos de realização da pesquisa, de modo que exigem sensibilidade e paciência por parte da/do pesquisadora/pesquisador a fim de compreender as exigências e os limites do campo em cada conjuntura.

Ainda, percebemos que a forma de inserção em campo, por uma participação prévia ou não na organização do movimento social, resulta em conflitos e formas de engajamento distintas, experimentadas junto aos sujeitos de pesquisa. A inves-



tigação nessas situações demanda, portanto, um envolvimento com a comunidade e sua luta, em uma pesquisa comprometida com as contradições e as necessidades dos movimentos sociais. Nesse sentido, os processos de assentimento de crianças e consentimento das famílias e de demais adultos da comunidade se apresentam como um passo importante no compromisso ético da investigação – o qual não se limita à assinatura de termos burocráticos, mas se estende ao longo de toda a permanência em campo, exigindo uma escuta atenta dos sujeitos.

Uma vez em campo, as investigações apontaram para caminhos metodológicos distintos, dados pelas diferentes condições de inserção no território. Entendemos como positiva a multiplicidade de perspectivas sobre as experiências das crianças, segundo cada uma das posições assumidas em campo. Desde que pautadas na ética, tal multiplicidade contribui para não homogeneizar as experiências dos sujeitos⁶.

Em diálogo com outros esforços recentemente empreendidos por pesquisas no Brasil e na América Latina, as investigações que aqui abordamos apresentam um compromisso pela visibilização das múltiplas infâncias na América Latina por meio da realização de uma pesquisa situada. Esse esforço não deve ser compreendido como uma forma de essencializar os sujeitos, como se as crianças das ocupações urbanas e as crianças Sem Terrinha compartilhassem uma realidade única determinada pelo espaço que ocupam e a condição social de resistência que partilham. Pelo contrário, essa perspectiva consiste em desvelar alguns dos elementos que marcam as experiências plurais que elas experimentam. Tais vivências são, muitas vezes, invisibilizadas por um discurso hegemônico sobre o que é a infância, especialmente em um território onde a vulnerabilidade social é observada como a principal marca dos sujeitos.

Por fim, gostaríamos de ressaltar alguns elementos não abordados neste artigo e que merecem atenção em futuras investigações no âmbito das pesquisas com crianças em movimentos sociais. Um primeiro ponto é a necessidade de um mapeamento mais aprofundado das estratégias de pesquisa, metodologias e instrumentos utilizados em pesquisas com crianças em movimentos sociais na América Latina. Apontamos aqui um conjunto de trabalhos sobre infâncias e experiências de crianças

⁶ Por se tratar de pesquisas realizadas no âmbito de uma Faculdade de Educação, as estratégias se aproximaram no sentido de proporem processos formativos que envolviam as crianças e a comunidade, para além de servir somente à produção de dados de pesquisa.



em mobilizações, ações coletivas e movimentos sociais, aos quais nos somamos em um esforço de reflexão. Contudo, como vimos, as especificidades que condicionam as pesquisas com crianças em movimentos sociais têm apontado para a importância de pensarmos em estratégias metodológicas de cunho participativo e que estejam vinculadas aos problemas concretos e lutas por direitos de comunidades e sujeitos. Os trabalhos indicam, ainda, o desafio de construirmos estratégias de investigação nas quais as crianças sejam coparticipantes, da elaboração das perguntas de pesquisa ao processo de análise dos dados. O levantamento das metodologias utilizadas em pesquisas com crianças em movimentos sociais pode contribuir para caminhar nesse sentido.

Um segundo elemento que merece destaque é a importância de se levar em conta as relações intergeracionais nas análises das experiências de infâncias em movimentos sociais. O modelo de família das camadas populares latino-americanas é marcado por sua dimensão coletiva, em que os diferentes sujeitos contribuem para a sua manutenção, com grande participação das crianças. Ambas as realidades aqui apresentadas têm como ator social famílias em luta por melhores condições de vida. As crianças, junto com suas famílias, ocupam a terra e participam das diversas dimensões da luta social. Nesse sentido, importa considerarmos perspectivas de análise que não isolem as crianças do mundo social que compartilham com os adultos, uma vez que a dimensão política também as atravessa. Levar em conta as relações coletivas e intergeracionais estruturantes dessas experiências de infância pode trazer outras reflexões sobre os conceitos hegemônicos de agência e participação que se baseiam em uma experiência individual e institucional da infância.

Por último, ainda no esforço de não homogeneizar as infâncias nos contextos de investigação, é preciso ressaltar os atravessamentos sociais de classe, gênero e raça que marcam a multiplicidade e, muitas vezes, a desigualdade nas experiências das crianças em movimentos sociais. As pesquisas já apontam que as crianças, de maneira geral, apresentam desde muito cedo uma percepção das diferenças raciais (ROCHA; ROSEMBERG, 2007; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). Por sua vez, a centralidade das figuras femininas em ambos os processos investigativos aqui abordados, em especial na aproximação dos sujeitos de pesquisa, aponta para a importância de



nos debruçarmos sobre a produção de pesquisas mais sensíveis às temáticas de gênero. Para além de compreender como os marcadores sociais permeiam as diferentes experiências entre os sujeitos investigados, entendemos que faz parte de uma perspectiva crítica no âmbito das pesquisas com crianças ressaltar como esses marcadores atravessam também as relações que nós pesquisadoras/pesquisadores estabelecemos com elas e sua comunidade.



REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. 'Situação etnográfica' e movimentos étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Campos**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 129-143, 2014.
- ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. London: Sage, 2011.
- BALAGOPALAN, Sarada. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. **Childhood**, Copenhagen, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, mai./ago. 2013, p. 89-117.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. **Childhood**, Copenhagen, v. 27, n. 1, p. 48-62, 2020.
- COHN, Clarice. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.
- CRUZ, Mariana de Moura; SILVA, Natália Alves da. Intersections in Subaltern Urbanism: The narratives of women in urban occupations in Brazil. **Environment and Planning C: Politics and Space**, dec. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2399654419887969>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.
- FREITAS, Fábio Accardo de; COLARES, Elisa Sardão; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35057>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GEPEDISC. **Infância e movimentos sociais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- GOBBI, Márcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2016.
- GOBBI, Márcia Aparecida; DOS ANJOS, Cleriston Izidro; PITO, Juliana Diamante. Se-

diciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 184-208, jul./set. 2020.

GONZÁLEZ, Martín Plascencia; FERNANDES, Maria Lidia Bueno; SUÁREZ, Mathusalem Pantevis; CORVALÁN, Facundo. (Coordenadores). **Infâncias: contextos de ação, interação e participação**. Universidad Autónoma de Chiapas, Editora Universidade de Brasília, Editorial Universidad Surcolombiana. 2020.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz; FREITAS, Fábio Accardo de; BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedad e Infancias**, n. 3, p. 21-41, 2019.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Studying children in context: Theories, methods, and ethics**. London: Sage Publications, 1998.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1996.

LIEBEL, Manfred. **Children's Rights from Below**. Cross-Cultural Perspectives. Londres e Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2012.

LLOBET, Valeria. (compiladora). **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, 2009.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MELGAREJO, Patricia Medina. **Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente**. México: UPN, 2019.

MONTOYA, Angélica Rico; CARAVEO, Yolanda Corona; PATIÑO, Katia Nuñez. La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 2, p. 79-101, 2018.

MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela (comp.). **Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói, v. 8, n. 20, p. 950-979, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52396>. Acesso em: 10 jan. 2022.



OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e 'paparicação'. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.

PIRES, Flávia Ferreira. Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 539-561, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000300005>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PUNCH, Samantha. Research with children: The same or different from research with adults? **Childhood**, Copenhagen, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003045>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ROSENMAN, M. **Pensar América Latina**. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

RIFIOTIS, Fernanda Cruz; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt.; COHN, Clarice; SCHUCH, Patrice. A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, ano 27, n. 60, p. 7-30, mai./ago. 2021.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007.

RUNA. Archivo Para Las Ciencias Del Hombre. **Dossier: Entre experiencias y tramas institucionales**, Niños, niñas, adolescentes y familias, v. 40, n. 2, 2019.

SCHUCH, Patrice; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; FONSECA, Claudia. Apresentação. Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 205-220, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

SPYROU, Spyros. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2018.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TASSINARI, Antonella. 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: 10 jan. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. La fiesta y la protesta en Latinoamérica: la irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos. In: XIV CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA, 2015, México. **Anais eletrônicos...** Cidade do México, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19582940/La_fiesta_y_la_protes



ta en Latinoamérica la irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos. Acesso em: 27 jun. 2021.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 211-235, 2019.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito para publicação em: 13/12/2021





**CAMINHANDO COM MIGUEL:
ESTRATÉGIAS PARA A PESQUISA COM CRIANÇAS EM CABO VERDE**

***Walking with Miguel:
thinking about strategies for research with children in Cape Verde***

André Omisilê Justino
Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília
E-mail: andref.215@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 75-101, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O artigo reflete sobre algumas estratégias para se pesquisar com crianças a partir de uma etnografia realizada em Praia, capital de Cabo Verde, entre 2019 e 2020. Partindo do insucesso de técnicas mais comuns, como o desenho, optei por aceitar o convite das crianças para andar com elas pelo bairro onde moram. Deste modo, pude compreender como elas elaboram suas relações sociais, interagem com as pessoas adultas e reforçam seu papel cotidiano na manutenção das relações de solidariedade tão essenciais para o bem-estar dos moradores e moradoras. Explorando premissas do ser criança em Cabo Verde, elaboro um mapa que permite ilustrar de que modo o conhecimento que produzimos está relacionado com a trajetória pessoal da criança. Para tanto, realizo um estudo de caso a partir de um dos meus principais interlocutores, um menino de oito anos chamado aqui de Miguel.

PALAVRAS-CHAVE:

Infância. Cabo Verde. Técnicas de pesquisa. Estudo de caso etnográfico.

ABSTRACT:

The article reflects on some strategies for researching with children based on an ethnography carried out in Praia, capital of Cape Verde between 2019 and 2020. Based on the failure of more common techniques, such as drawing, I chose to accept the children's invitation to walk with them around the neighborhood where they live. In this way, I was able to understand how they develop their social relationships, interact with adults and reinforce their daily role in maintaining the solidarity relationships that are so essential for the well-being of residents. Exploring premises of being a child in Cape Verde, I draw up a map that illustrates how the knowledge we produce is related to the child's personal trajectory. To do so, I carry out a case study from one of my main interlocutors, an eight-year-old boy called Miguel.

KEYWORDS:

Childhood. Cape Verde. Research techniques. Ethnographic case study.



Uma das características mais marcantes da infância em Cabo Verde é a liberdade de circulação nos espaços públicos. A rua é o ambiente por excelência desse grupo etário e é nela que as crianças exercitam habilidades que são fundamentais para uma trajetória de vida entendida como bem sucedida no arquipélago, a saber: a construção de redes de solidariedade e de fortes amizades que suplantam ou complementam as relações familiares. É partindo dessa premissa que começo este trabalho¹, fruto de pesquisa etnográfica realizada entre 2019 e 2020 em um bairro periférico, a Zona², da Cidade da Praia, capital cabo-verdiana.

O campo etnográfico³ inicia-se em um jardim de infância no centro do bairro, onde fui acolhido como amigo e, posteriormente, como colaborador, sendo chamado de “tio”⁴ pelas crianças. A instituição funcionava na casa da proprietária, que utilizava o espaço da garagem e outros dois cômodos internos como lugares exclusivos do jardim de infância. Por indicação da dona, trabalhei também como professor de português e matemática, dando aulas de reforço escolar em uma associação local de moradores do bairro. Assim, tive contato com as crianças que frequentavam a escola, expandindo o escopo etário da pesquisa.

A entrada em campo condicionada a essas duas posições institucionais (a de

¹ O título deste trabalho referencia, de forma não intencional, o interessante curta *Caminhando com TimTim*, no qual uma narradora descreve a caminhada do pequeno TimTim de sua casa até a casa da avó, detalhando os encontros do menino pelo caminho e o que aprende com ele. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>.

² Zona é uma categoria do crioulo acionada para descrever relações geográficas e de pertencimento. A palavra pode dizer respeito a um bairro, a uma parcela dele, a uma parte específica da cidade, ou ainda a uma região da ilha (ou das ilhas) de onde a pessoa que fala vem. Assim, é uma categoria relacional que depende das posições de locução e interlocução. Em meus trabalhos, faço uso dessa categoria, além de trocar os nomes dos sujeitos, para manter o anonimato das pessoas e do local, borrando os contornos e buscando proteger a identidade de minhas interlocutoras e meus interlocutores. Em relação aos nomes de meus interlocutores, optei por classificá-los em nomes religiosos, nomes de famosos (e personagens de novela) e nomes de jogadores de futebol, tendo em vista serem fontes populares de nomes em Cabo Verde; a partir daí, troquei os nomes de meus interlocutores por outros que seguiam a mesma classificação.

³ Entendo como campo etnográfico uma rede de relações sociais em que nós, enquanto pesquisadoras, adentramos e buscamos compreender. O campo é, portanto, um composto multidimensional (simbólico, material, metafísico, sensorial etc.), construído a partir da interação etnográfica, isto é, da interação aprofundada direcionada à compreensão do universo que se desdobra à nossa frente (para mais, ver MALINOWSKI, 1976; PEIRANO, 2014; GOLDMAN, 2003; MAGNANI, 2009).

⁴ Tia é a forma como as crianças e as mães chamavam as monitoras do jardim de infância. É também a categoria acionada pelas crianças para se referir a mulheres próximas, mas que não necessariamente sejam irmãs da mãe ou do pai. É uma categoria de parentesco, mas também construída pelas dinâmicas de cuidado cotidiano.



“tio” e de professor) estabeleceu mais barreiras para além da diferença de posição no ciclo de vida. Na *Zona*, as diferenças entre adultas e crianças é muito evidente. Embora as crianças tenham uma participação valorizada no cotidiano, a autoridade é construída com base na idade, de modo que o princípio geracional é o principal balizador deste elemento: uma avó detém mais autoridade que a mãe, que detém mais que a irmã mais velha e assim por diante. A particularidade está no fato de as crianças também deterem autoridade sobre aquelas que são mais novas, substituindo as adultas em sua ausência, dentro dos limites.

Ao impor minha presença no cotidiano do bairro, mesmo sendo um estrangeiro, sou inserido no esquema etário. Por um lado, pessoas adultas criam expectativas acerca do meu comportamento, contando com um par de olhos e uma voz a mais na supervisão coletiva das crianças, como mostro adiante; por outro, as crianças me localizam enquanto semelhante aos pais, tios e professores, mantendo as devidas distâncias.

Interessado como eu estava em compreender as dinâmicas da infância a partir das próprias crianças, precisava contornar essas barreiras e elaborar formas de transpor as distâncias, me diferenciando das pessoas adultas, localizando-me em um terceiro ponto entre ser criança e ser um adulto da *Zona*. Reflito neste artigo sobre algumas das estratégias de que lancei mão para realizar tal intento.

A etnografia feita a partir deste bairro revela interessantes dados que apontam para a diversidade da infância em diferentes partes do mundo, reforçando o já estabelecido argumento de que tal experiência é social, historicamente construída e variável (ARIÈS, 1981; COHN, 2005; JAVEAU, 2005; TASSINARI, 2007; BUSS-SIMÃO, 2009, entre outros). Ser criança está intrinsecamente relacionado ao contexto social do campo de experiência, e é necessário que as análises levem em conta as diversas relações que elas estabelecem com o mundo que as cerca, atentando sempre para o fato de que elas são agentes de sua trajetória, contribuindo para o próprio desenvolvimento.

A perspectiva centrada na figura adulta que prevalece nas ciências sociais (e não só nelas) acaba por produzir uma infância destacada do real, reduzida a uma cópia ou imitação do mundo adulto. Paradoxalmente, dentre as múltiplas formas de contornar essa problemática, surgem formas de lidar com a infância que acabam por



sobrepesar a diferença, buscando positivá-la. Dentre essas abordagens, destaco a noção de “culturas infantis” (CORSARO, 2002), de que Djanira Santos (2010) lança mão em sua pesquisa com crianças cabo-verdianas.

A pesquisa desenvolvida por esta autora se embasa em documentos e registros literários, mas também em trabalho de campo entre crianças de alguns bairros da capital cabo-verdiana. Valendo-se da ideia de que crianças produzem a própria cultura, a autora estabelece uma visão centrada na criança, mas que elimina as pessoas adultas da cena, ignorando um elemento central da vida social das crianças, isto é, as relações intergeracionais.

No que toca à minha pesquisa, busco neste artigo descrever e refletir sobre as vantagens de se pesquisar infância valorizando a intersecção etária, buscando jogar com os elementos diferenciadores para compreender o mundo elaborado pelas crianças. Assim, descrevo uma técnica que se mostrou muito produtiva em campo para lidar com as crianças: a caminhada⁵, contrapondo com outras técnicas utilizadas que não se mostraram efetivas na *Zona*. Para tanto, divido este trabalho em duas seções: na primeira trago contextos da pesquisa e estabeleço noções rudimentares do “ser criança” em Cabo Verde, atentando para possíveis explicações sobre o porquê certas técnicas não se mostravam produtivas. Na segunda seção, a partir de um estudo de caso, mostro a potência de entender o caminhar enquanto técnica de pesquisa com crianças, demonstrando que mundos se desdobram quando nos permitimos acompanhá-las.

O CONTEXTO ETNOGRÁFICO: SER CRIANÇA NA ZONA

A *Zona* é um bairro periférico da capital cabo-verdiana localizado nos montes e montanhas que fazem divisa com os interiores da ilha, onde predomina o ambiente rural. Embora esteja inserida na lógica urbana da capital, a constituição dos espaços e as atividades que compõem o cotidiano são híbridas, sendo comum a criação de rebanhos de cabras, porcos e galinhas para consumo próprio ou comércio.

⁵ Ressalto que a caminhada aqui está posta como em Ingold (2015), isto é, como um ato culturalmente cheio de significados e que revela sobre o social; que colabora para a construção de afetos e relações. Conforme mostro aqui, a caminhada é um dispositivo por intermédio do qual a criança se coloca no mundo e o experiencia.



A população do bairro advém dos interiores da ilha de Santiago, de outras ilhas do arquipélago e de outros países do continente africano, como Senegal e Guiné-Bissau. O bairro é muito dinâmico, crescendo em ritmo acelerado com habitações que são entendidas pelos agentes do Estado enquanto clandestinas. A paisagem da Zona é marcada pelas casas em construção, predominando a cor cinza dos blocos de concreto muito utilizados para esse fim. Algumas casas coloridas se destacam aqui e ali nas encostas dos montes, e delas se diz que pertencem a moradores mais antigos ou bem-sucedidos em seus negócios. À medida que avançamos no bairro, as moradias vão assumindo outros ares, e as chapas de lata azul, vermelha e cinza predominam nas construções baixas, chamadas de *barrakas* (barracas) no crioulo cabo-verdiano. São poucas as ruas que contam com calçamento, e o solo é arenoso, produzindo uma poeira fina que as crianças aprendem desde cedo a evitar e remover de roupas e calçados, mantendo uma imagem asseada.

A água utilizada no consumo diário é majoritariamente conseguida fora de casa. São caminhões que carregam grandes tanques para encher os barris nas casas, ou o chafariz público para onde as pessoas levam as *boias* (garrafões plásticos com capacidade para 5, 10 ou 20 litros) para reabastecer, por exemplo. Uma das muitas tarefas domésticas das crianças é a de buscar água, sendo que as meninas carregam recipientes menores apoiadas em uma rodilha de pano na cabeça, e os meninos usam carrinhos de mão para levar até dois recipientes de uma vez, ou carregam nos ombros os garrafões. Nessa tarefa, os meninos conseguem algum dinheiro, de vizinhas cujas crianças são muito pequenas ou daqueles que não têm filhas e filhos e pedem auxílio com a água.

Para além dessa tarefa, as crianças também são responsáveis por boa parte dos *mandados* do dia a dia. *Mandado* é uma categoria do crioulo cabo-verdiano que denomina uma tarefa atribuída por alguém. Por exemplo, uma mãe que pede ao filho que vá ao comércio mais próximo e lhe traga um pacote de arroz está atribuindo um *mandado* que a criança vai realizar. Como mostra Lobo (2012), a categoria implica movimento, dinâmica e circulação; indo além, eu diria que é um formador do caráter da criança e um modo de que ela lança mão para estabelecer relações sociais e se fazer conhecida.



Por meio dos *mandados*, as crianças circulam pelo espaço de forma positiva e aprovada pelas adultas, que, espalhadas ao longo do caminho, servem como dispositivos de vigilância e cuidado coletivo. Sendo assim, as responsáveis pela criança sentem-se seguras de mandá-las à rua, pois sabem que elas não vão sem supervisão; pelo contrário, a criança na rua está sujeita à supervisão de todas as adultas que encontram. Ser criança nesse contexto é ser submetida ao escrutínio de outras adultas que não as mães e pais; significa também respeitar as normas impostas e aceitar as eventuais broncas e castigos recebidos quando algo inapropriado é feito.

Nesse jogo, as crianças aprendem a evitar locais e sujeitos que podem colocar em xeque suas vontades quando estão na rua, como mostro na seção seguinte com o caso de Miguel. Por ora, o que gostaria de reter é que no contexto pesquisado existe uma vigilância sobre o comportamento das crianças que, apesar de segmentada em vários pares de olhos, é constante, e da qual elas têm consciência.

Ficar em casa, ou ainda, ficar parada, não é uma característica comum nas crianças, principalmente nos meninos. No turno contrário ao da escola é possível ver as crianças se aglomerando em pontos-chave do bairro, como os campos de basquete e futebol, nas lojas com *matrakillos* (pebolim, totó), nos pátios e quintais com espaço para suas brincadeiras, etc. A observação do cotidiano das crianças permite estabelecer a infância como uma experiência que acontece “em movimento”, ou seja, a criança se faz circulando nos espaços, seja brincando, seja realizando *mandados* – e, nesta circulação, forjando relações sociais.

O movimento é uma característica geral da identidade cabo-verdiana, uma sociedade que encontra na diáspora maior parte de sua população. Lobo (2012, 2014) mostra como a sociedade cabo-verdiana se estruturou para permitir que a migração seja um projeto de vida a ser almejado e realizado e como as estruturas familiares e de solidariedade atuam juntas para proporcionar possibilidades de circulação transnacional. Drotbohm (2015), por sua vez, mostra como o cuidado com as crianças é um dilema central das mulheres que emigram. A autora fornece dados que dão conta das negociações que são feitas para que as crianças possam ser acomodadas, geralmente com parentes, e a mãe possa buscar melhores oportunidades na diáspora. Assim, as crianças circulam pelas casas, não estando limitadas ao núcleo familiar. Na Zona



não é diferente, e conheci algumas crianças, principalmente meninas, que haviam saído dos interiores da ilha de Santiago para morar com parentes distantes na capital em busca de melhores escolas e oportunidades.

Para Vasconcelos (2012), o movimento é central no cotidiano; é uma prática intrínseca ao cabo-verdiano. Por meio da quase recusa em ficar parado, a identidade se constitui em um fluxo de coisas, sentimentos, pessoas, valores e bens. Se migrar não é uma possibilidade por alguma razão, é preciso garantir o movimento de outra forma, manter-se aquecido.

As crianças não só não escapam desse movimento, como são importantes sujeitos dessa prática. As crianças constituem pontes entre as casas, levando e trazendo alimentos, fofocas, recados e informações, roupas e outros itens. Elas têm trânsito praticamente livre e são as principais facilitadoras do processo de construção de fortes relações de solidariedade entre as casas. Ter crianças na família é um ponto positivo e algo muito desejado, já que uma casa sem crianças tende a ser um espaço triste e solitário (LOBO, 2013). Assim, as crianças compõem de forma fundamental a ideia de bem-estar nas fases avançadas do ciclo de vida, e uma de suas tarefas mais importantes é a de proporcionar agradável companhia às mulheres mais velhas.

Como já afirmei, a *Zona* é um bairro composto por pessoas que saíram de suas terras natais e, por motivos diversos, adotaram a Praia como lar. Embora as moradoras e moradores tenham suas estratégias para manter contato com aqueles que ficaram na origem, as pessoas também elaboram estratégias para forjar laços com a vizinhança em um contexto de grande pobreza, no qual estar sozinho pode ser extremamente arriscado. Assim, pessoas de origem diferentes constroem entre si uma relação de compartilhamento entre as casas, aproximando diversos núcleos familiares em uma rede extensa.

É nesse contexto que a pesquisa foi realizada, tendo como interlocutoras privilegiadas as crianças e buscando entender seus pontos de vista sobre o mundo que as circunda e sobre o qual elas produziam conhecimento cotidianamente. A infância na *Zona* é caracterizada, portanto, pelo dinamismo: as crianças raramente estão paradas e não gostam de ficar assim por muito tempo. Atividades como o desenho, cantigas de roda e a contação de história, por exemplo, não compõem o coti-



diano das crianças nesse campo.

Se por um lado esse dinamismo me permitia observar um fascinante processo de construção do mundo, por outro, ele me impedia de colocar certas práticas que já se mostraram muito produtivas na pesquisa com as crianças. Sales Júnior (2013), por exemplo, utiliza-se dos desenhos em sua pesquisa para poder entender os processos de aprendizado de crianças candomblecistas a partir de suas vivências no terreiro. A cosmologia afro-brasileira e seu arcabouço simbólico é representado nos desenhos das crianças que retratavam não só os elementos rituais ligados a cada divindade, como também as interações míticas entre tais elementos. Por meio dos desenhos, as crianças mostravam ao pesquisador de que modo elas absorviam o mundo ritual que se construía à sua volta, além de transmitir os saberes da religião.

Santos (1998) utiliza dos desenhos como uma amostra da linguagem das crianças, investigando acerca das infiltrações da violência no imaginário e na linguagem infantil e seus efeitos no engajamento em atividades escolares. Os desenhos para essa autora funcionam como ferramentas de investigação que complementam a fala, permitindo um olhar além daquilo que é dito no âmbito do consciente.

No entanto, em meu trabalho de campo essa técnica não se mostrou produtiva e não foi bem aceita pelas crianças. Como já mencionei, trabalhei em diversos espaços, com crianças de zero a 12 anos. Nessas abordagens, meu papel se dividia entre o pesquisador e o cuidador/professor, surgindo a necessidade de constante negociação entre as expectativas que as adultas colocavam em mim e meus objetivos enquanto alguém que precisava estar próximo das crianças, contornando barreiras etárias o quanto fosse possível. Eu precisava me desvencilhar da autoridade ligada à figura do adulto e buscar transpor esta autoridade para as crianças, permitindo que elas intervissem na pesquisa, levando a sério suas vontades em participar da etnografia.

No jardim de infância eram três os momentos mais complicados do dia (do ponto de vista das adultas): as atividades de desenho, a hora da soneca e a contação de história, uma vez que as crianças se recusavam a ficar paradas e se concentrar nas atividades. As adultas responsáveis eram poucas (além de mim, que atuava em momentos específicos, só havia mais duas adultas para uma quantidade variável de 25 a 40 crianças) e a supervisão ocorria de uma forma mais geral, sem atenções focadas



em indivíduos. Em relação ao desenho, do lado das crianças, o que eu ouvia era que elas não gostavam, principalmente porque “não sabiam”, isto é, não conseguiam desenhar aquilo que era solicitado. Certo dia, a atividade consistia em desenhar a temática da semana: os animais. Com exceção de uma criança *finalista* (do último ano do pré-escolar), nenhuma outra entregou o desenho, e a maioria das folhas permaneceu sem uso, embora algumas tivessem riscos de várias cores de giz de cera. Esse fenômeno se repetia diversas vezes, mesmo que a temática fosse outra (casa, família, profissões, meios de transporte, etc.).

Em um dia de temática livre, as crianças se aproximaram de mim e pediram que eu desenhasse espadas para elas. A solicitação vinha na linha de uma conversa que já tínhamos tido naquela manhã sobre a novela *Deus Salve o Rei*⁶. Tanto meninas quanto meninos pediam que eu desenhasse espadas conforme eles fossem descrevendo, mas nenhuma das crianças aceitou desenhar comigo, mesmo quando eu não conseguia acertar a imagem que elas descreviam, o que gerava uma certa frustração delas comigo. O convite para desenhar junto, ou ainda, para que cada um fizesse a própria espada soava absurdo a elas, porque afinal, eu era o detentor do “saber desenhar” a espada.

Ao longo dos meses da pesquisa, alguns desenhos foram produzidos enquanto atividades do jardim, embora nenhum tenha sido resultado das minhas iniciativas. As experiências de observar as tarefas de desenho e mesmo a de fracassar em propor alguns se mostraram uma poderosa ferramenta de aproximação com as crianças. Explico: quando entrei em campo a partir do jardim de infância⁷, a proprietária me apresentou às responsáveis pelas crianças em uma reunião de mães, onde elas pediram que eu explicasse o que estava fazendo lá e os objetivos gerais da pesquisa. Nesse evento, solicitei a autorização das mães e expliquei que essa era uma decisão que podia ser alterada a qualquer momento, isto é, se alguma delas decidisse que não queria mais que a criança participasse da pesquisa, não haveria problemas em mudar a deci-

⁶ Telenovela com temática medieval produzida e transmitida no Brasil pela Rede Globo de televisão. Em Cabo Verde, a novela foi transmitida em formato especial (versão reduzida) no horário das 19h na rede pública local e cativou as crianças com suas narrativas de magia e batalhas campais.

⁷ Cheguei até a proprietária do jardim por meio de um amigo que, sabendo de minha pesquisa, me recomendou o lugar. O jardim funcionava na casa da proprietária, que é também a mãe de Miguel, o interlocutor que me ajudou a construir este trabalho e sobre o qual falo mais na próxima seção.



são e negar-me o uso dos dados construídos no período. O próximo passo era obter a autorização das crianças, o que envolvia uma constante negociação com elas, que a depender dos humores retiravam sua participação e rompiam laços, não sendo mais minhas amigas. Mas de modo geral, elas foram bastante participativas e engajadas. Em relação aos desenhos, no entanto, eram categóricas quando eu solicitava: “*abô ka podi usa nha disenhu, tio!*” (você não pode usar meu desenho, tio!).

O rigor da negativa e minhas observações acerca de suas inseguranças em desenhar o que era solicitado só me apontavam um caminho: o não uso dessa ferramenta em meu trabalho, limitando-me aos registros feitos no caderno de campo. Portanto, mais importante que o desenho, para a pesquisa, foi a falta dele, o que chamou atenção para um tipo de relação específica que as crianças têm com suas tarefas escolares (comportamentos também observados nas crianças maiores, que já vão à escola).

Se as crianças não desenhavam, o que então elas preferiam fazer? As respostas que elas me davam eram sempre parecidas: correr, brincar, ser um carro, construir uma casa, etc. Quando deixadas por sua conta, as crianças do jardim de infância elaboravam a própria diversão, negociavam as próprias brincadeiras, recorrendo às pessoas adultas apenas para arbitrar conflitos. As cuidadoras aproveitavam os momentos de brincadeira para dar conta de outras tarefas, uma vez que o jardim funcionava na casa da dona e o trabalho de manutenção da casa se misturava ao de limpeza e organização da instituição.

Com as crianças maiores (entre 7 e 12 anos), com quem tive contatos iniciais a partir da experiência enquanto professor de reforço, outras atividades que envolviam estar paradas ou que reforçavam uma ligação com a escola também eram rechaçadas. O desenho era rejeitado por elas, por ser uma coisa de *pikinóti* (nesse contexto, de bebês, “criancinhas”). A tentativa de fazer com elas escrevessem resultava em caos na nossa pequena sala de aula nos fundos da associação de moradores. As atividades ligadas à língua portuguesa (escrita e leitura)⁸ provocam reações fortes nas crianças, que logo começam a chorar quando são pedidas para realizá-las. A agitação resultante e os pedidos para que outras atividades fossem realizadas tornava o ambiente

⁸ Ressalto que o mesmo não acontecia com a língua francesa que algumas crianças estudavam na escola. No caso desta, algumas delas até se ofereciam para escrever ou ler algo para a nossa pequena turma.



desordenado por vários minutos. A clássica entrevista também não me parecia uma boa estratégia, de modo que propus que brincássemos de programa de TV, tendo em vista que elas sempre me contavam do que assistiam na TV e de como gostavam dos programas brasileiros que eram transmitidos nos canais locais: com o uso de um gravador, eu seria o apresentador e as crianças que participavam (as meninas engajavam mais nessa atividade) responderiam as perguntas feitas por mim e pelos “fãs” (já que elas eram sempre famosas nesses programas). Brincando assim, fui entendendo mais acerca da visão de mundo que as crianças construía, os lugares que visitavam, as brincadeiras em casa, as tarefas domésticas e os *mandados*. Numa espécie informal de grupo focal, elas me revelavam os lugares da *Zona* que eram interditos por conta de bruxas e fantasmas; ou os lugares favoritos para buscar *azedinha* e *simbrom* (duas frutinhas comuns e abundantes em certas partes da cidade). Como mostro na última seção, esses dados permitem construir uma espécie de “mapa afetivo” da *Zona*, onde as relações desenvolvidas são o que atribuem importância ao espaço.

Negociar estas possibilidades de travar conhecimento acerca da realidade das crianças se mostrava desafiador. Como já afirmei, ser criança na *Zona* é estar sob escrutínio e vigilância das pessoas adultas da comunidade, e eu não escapava a essa lógica: as pessoas adultas esperavam que eu entrasse no jogo de cuidado e vigilância, enquanto as crianças ficavam atentas para saber como eu exerceria meu papel de adulto no cotidiano. Assim, até chegar ao ponto em que elas aceitavam brincar comigo, ou me incluíam em suas brincadeiras, muito trabalho precisou ser feito para convencê-las de que eu era um adulto diferente.

Pires (2007) mostra como foi preciso negociar sua posição em campo no interior do Piauí, buscando se aproximar das crianças sem, no entanto, criar uma proximidade tal que fizesse com que as adultas perdessem a confiança nela. O estatuto da infância e o do adulto estão estabelecidos quando entramos em campo. Em Cabo Verde, esses estatutos são delimitados (principalmente) de forma etária, de modo que minha idade me colocava automaticamente enquanto um adulto. Esse processo de inclusão e depósito de expectativas no meu ser adulto não passa despercebido pelas crianças que, no entanto, estão abertas para flexibilizar essa percepção. O que quero afirmar é que ao entrar em campo por intermédio do jardim de infância sendo

classificado enquanto “tio” (ou como um cuidador), uma certa autoridade era depositada em mim, e as pessoas adultas esperavam que eu usasse essa autoridade para educar, formar e socializar as crianças com quem eu tinha contato, mesmo que eu reforçasse que meu papel e objetivo ali não eram esses. No entanto, a minha tentativa de ser o que Corsaro chama de “adulto atípico” (2002, p. 118) não passava incólume pelas crianças, que colocavam em xeque meu estatuto de adulto e permitiam uma relação diferenciada florescer. Nesses momentos, a dona do jardim de infância me alertava para ter cuidado, pois as crianças cabo-verdianas, quando “damos a mão, querem logo montar nas costas”; ou seja, ao atenuar voluntariamente minha autoridade de adulto, eu corria o risco de ser desrespeitado pelas crianças. No mesmo tom, a mulher alertava as crianças quando elas me chamavam para brincar “*nhos pensa ma tio é bu amigu? Bai brinka ku minis!*” (vocês pensam que o tio é amigo de vocês? Vai brincar com os meninos!), ao que retorquia, dizendo que eu era amigo também e aceitando a brincadeira. Na *Zona*, pesquisar com crianças significava estar sempre disposto a engajar em brincadeiras.

Abrir mão da autoridade enquanto adulto, “tio” ou professor foi essencial para estabelecer uma relação em que as crianças confiassem em mim, aceitassem participar da pesquisa e compartilhassem comigo suas visões de mundo. Contornar de modo definitivo a barreira etária é impossível; o esquema está pré-moldado quando adentramos o campo e algumas características são impossíveis de ignorar (no meu caso: tamanho, vestuário, modo de falar, lugar onde eu sentava, onde e como eu comia, minhas tatuagens e piercings, minhas tarefas domésticas, entre outros). No entanto, é possível estabelecer relações muito produtivas com as crianças ao ouvi-las e lhes conceder espaço para participar da pesquisa, testando técnicas que tornem o processo interessante para elas.

Gostaria ainda de explorar o que foi uma forma bastante profícua de estabelecer relações de pesquisa com as crianças: a noção de cúmplice, que utilizo aqui no sentido de “parceiro em um ato malfeito”. Em um contexto no qual, virtualmente, todas as pessoas adultas estão responsáveis pelas crianças da comunidade, estas tomam bastante cuidado com aquilo que fazem sob tal supervisão. Ao me aproximar delas, não passava despercebido que eu era o “tio” do jardim de infância, ou o pro-



fessor da associação de moradores; então, a princípio, essa distância se aplicava também a mim, e o ambiente mudava quando eu me aproximava.

É preciso reforçar que o resultado dessa supervisão coletiva das crianças pode ser o castigo, prática comum na *Zona*. O castigo varia em intensidade e forma, mas geralmente consiste em bater na criança em determinadas partes do corpo. As principais figuras detentoras da “autoridade” para castigar são mães, pais, avós, irmãs e irmãos mais velhos, cuidadoras e professores e professoras. Na escola, segundo me contavam as crianças e algumas mães, elas podiam apanhar quando não se comportavam ou não entregavam as tarefas de casa. No jogo de relações intergeracionais desenvolvido na *Zona*, meu lugar enquanto adulto ocupando espaços de cuidado e educação resultava na autorização de mães e cuidadoras principais para castigar as crianças, o que nunca fiz. Essa autorização era percebida pelas crianças como uma ameaça, uma possibilidade e, portanto, precisei de formas para garantir que não lançaria mão desse artifício, e que eu estava ali para aprender com elas. Desse modo, passei a me tornar um cúmplice por omissão, pois não punia os malfeitos das crianças, como outras pessoas adultas faziam, e ia além, tentando esconder e proteger as crianças quando eu era convocado a testemunhar sobre seus atos.

Cito exemplo de um certo dia no jardim em que as crianças se encontravam especialmente agitadas. Todas as crianças brincavam juntas no pátio, que era também a garagem da casa, um espaço bastante limitado para a quantidade de crianças. A dona do jardim já havia pedido que as crianças ficassem quietas, que se sentassem junto à parede e esperassem a hora do lanche da tarde, mas elas não obedeciam, o que resultou em castigo com palmatória e muito choro. Após alguns minutos de calma, as crianças se agitaram de novo e dois meninos mais velhos, de seis anos, acabaram derrubando um bebê, que bateu a cabeça com força no chão. A confusão de choros, os barulhos da palmatória, e as brigas encheram o ar. A dona disse aos meninos que contaria para a mãe deles sobre o comportamento, o que resultaria em mais castigos em casa, e as crianças ficaram apreensivas. Como neste dia a proprietária tinha um compromisso e precisava se ausentar, fiquei responsável por entregar as crianças às mães e contar-lhes sobre o “mau comportamento”. Chegada a hora, optei por outro caminho e menti para as mães quando elas perguntaram se eles tinham se compor-



tado bem. Respondi que o comportamento no dia havia sido impecável e que, na verdade, os dois eram meninos bem-comportados⁹.

De certa forma, minha “mentira” acerca do “mau comportamento” das crianças me fazia um cúmplice de seus atos, já que a lógica dos castigos que opera na Zona trabalha com uma relação de causalidade que pode ser resumida em castigar para evitar a repetição do ato. Eu poderia facilmente ser acusado de alimentar o “mau comportamento” das crianças ao não as castigar, ou ao não as delatar. Em minhas observações e caminhadas com as crianças, aprendi que elas apenas aprendem a esconder melhor seu comportamento e descobrem caminhos para ficar longe dos olhos de pessoas conhecidas, diminuindo as chances de serem castigadas.

Todavia, restava a mim elaborar um sistema de classificação desse “mau comportamento” que protegesse as crianças, uma vez que elas poderiam se colocar em risco em suas aventuras. Assim, optei pela conversa ao invés do castigo, buscava explicar por que tal comportamento (como falar palavrão, ou agredir outra criança) era prejudicial. Somente em casos graves eu acionava a mãe da criança, como no caso de Marcelo, que, com um canivete que guardava no bolso, ameaçou uma colega durante uma aula de reforço¹⁰.

A partir do momento em que acobertei os dois meninos, a nossa relação começou a mudar, e eles se aproximaram mais, conversavam mais e me ouviam mais. Como um efeito cascata, outras crianças do jardim foram deixando de lado suas desconfianças e a proximidade aumentou de modo geral, embora algumas delas tenham se mantido sempre distantes. Perceber a potência de se tornar pessoa de confiança das crianças certamente proporcionou que as relações que estabeleci nessa pesquisa frutificassem; e, apesar de esta ser uma posição complicada de manter e defender frente às adultas do bairro, ser “cúmplice” das crianças foi a estratégia mais acionada ao logo do trabalho etnográfico.

⁹ A fala não era de todo mentirosa, os dois meninos geralmente obedeciam às adultas, este havia sido um dia fora da curva em termos de agitação, e acidentes podiam acontecer em qualquer ambiente.

¹⁰ Mesmo nesses momentos, preferia acionar as mães e não os pais, pois é um consenso na Zona de que as mulheres são as que sabem cuidar, e, portanto, as que sabem castigar, sabendo onde e como bater. Inclusive, invocar a figura paterna era uma forma (bastante efetiva) de ameaçar as crianças para que ficassem quietas ou obedecessem ao comando. Os relatos de castigos dados pelos pais davam conta de práticas severas que podiam machucar as crianças.



Na seção seguinte, exploro o caso de Miguel (8 anos), de quem me tornei amigo a partir da prática de cumplicidade, que me permitiu quebrar a barreira de distanciamento inicial estabelecida pelo menino; e abordo ainda como aceitar o convite do garoto para caminhar com ele foi extremamente enriquecedor para a etnografia da infância na *Zona*.

TIO, NU BAI!: CONHECENDO O MUNDO DE MIGUEL

Miguel, que tinha 8 anos à época desta pesquisa, é um menino agitado, classificado pela mãe (a proprietária do jardim) e por outras adultas da região como *kabe-sa rixu* (literalmente, “cabeça dura”, mas utilizado como a criança teimosa, que não obedece ao que as pessoas adultas falam), gosta muito de estar na rua e é bastante comunicativo. O pai e a mãe de Miguel são divorciados, mas ambos moram na *Zona*; ela mora no mesmo espaço onde funciona o seu jardim de infância, na parte central do bairro; ele, na parte baixa do bairro que avança para os interiores da ilha. O menino alterna entre os dois espaços ao longo da semana, geralmente passando os finais de semana na casa do pai.

A princípio, Miguel fora designado como um guia do bairro pela mãe e me acompanhava aonde eu precisasse ir, mesmo que eu já soubesse o caminho. Inquieto, ele buscava sempre um modo de escapar enquanto eu tentava convencer sua mãe de que não era necessário mandá-lo como companhia, já que ele não queria. No entanto, a estrutura das tarefas cotidianas ordenadas por uma espécie de “economia dos *mandados*” tornava praticamente impossível ao menino que escapasse. Explico: realizar *mandados*, além de ser uma forma de dividir as tarefas do cotidiano com filhas e filhos, buscando também transmitir valores como o cuidado com a casa e com outras pessoas, é também uma forma de socializar as crianças, fazendo-as conhecidas da comunidade e reafirmando sempre o pertencimento da criança a certo núcleo familiar. A criança que realiza *mandados* acumula prestígio entre as mais velhas e consegue, como pagamento, artigos que podem favorecer suas relações com as iguais.

Como exemplo, cito o caso de Roberto (10 anos), um menino que realizava



diversos *mandados* ao longo do dia e acabava ganhando alguma *prenda* (presente), que poderia ser um doce, um picolé, um pão, entre outros. Essas *prendas* colocavam o menino em uma posição favorável para compartilhar com amigos e amigas, reforçando as relações e gerando um crédito para que o próprio Roberto ganhasse favores no futuro. O resultado desse prestígio era visível quando o menino aparecia com uma bicicleta ou bola emprestados, artigos muito desejados pelas crianças, mas só emprestados para os mais próximos, por medo de furtos ou eventuais perdas.

Operando dentro dessa lógica de *mandados*, é bastante desfavorável à criança o ato de se negar a realizar uma tarefa, de modo que são poucas as que se posicionam dessa forma. Não existe uma exclusividade na realização das tarefas, de modo que mesmo uma mãe com várias crianças na casa pode pedir a outra criança que está na rua para que vá fazer um *mandado*. O prejuízo da recusa recai sobre a criança, já que quem *manda* pode solicitar a outrem a tarefa.

Assim, Miguel, mesmo contra a vontade, não se negava a realizar seu papel na economia dos *mandados*¹¹, acompanhando-me aonde eu precisava ir e aceitando minha companhia quando era ele que precisava chegar a algum lugar. Nessas caminhadas iniciais, o menino falava pouco, e as tentativas de conversa pareciam infrutíferas, embora eu me mantivesse atento para os caminhos que ele traçava dentro do bairro, tentando entender a sua lógica, já que ele evitava pontos centrais e caminhos mais diretos.

Certo dia, Miguel e eu saímos para fazer um *mandado* para sua mãe. Ela queria que buscássemos um corte de pano na casa de uma conhecida comerciante do bairro e levássemos a outra casa. Ela ainda especificou que devíamos ir rápido, porque o almoço estava quase pronto. Saímos, Miguel foi indicando o caminho “*nu bai pa li*” (vamos por aqui); e eu, que já havia visitado a casa aonde iríamos, estranhei que o garoto nos levasse na direção oposta. Várias vezes perguntei por que ele escolhia aquele caminho, e ele só sorria e não respondia. Paramos diversas vezes quando o menino encontrou conhecidos a brincar de *karambola* (jogo com bolinhas de gude),

¹¹ Para além da economia dos *mandados*, é preciso entender Cabo Verde enquanto um país que se propõe a receber bem aquele que vem de fora, uma característica a que se chama de *morabeza*. Por eu ser considerado uma visita ou hóspede a princípio, era preciso que fosse bem tratado, não deixado sozinho, sempre alimentado etc. As crianças são muito acionadas para manter esse papel de companhia para os que vêm de fora, enquanto as pessoas adultas se apressam em preparar alimentos ou tornar o espaço aconchegante para as visitas.



atrasando a tarefa. Quando via alguma adulta conhecida, ele desviava o caminho e nos fazia dar outra volta.

Por fim, realizada a tarefa, já na volta para a casa, passamos por uma loja com um futebol de mesa (*matrakilio*) na entrada, e ele quis parar para ver se alguém iniciaria uma partida. Perguntei-lhe se sabia jogar aquele jogo, ao que ele respondeu que sim e me convidou para jogar; aceitei, paguei e jogamos várias partidas. Ao retornarmos para casa, sua mãe quis saber o motivo da nossa demora, e eu, com alguma ingenuidade, expliquei que estávamos jogando e nos distraímos. A mãe ficou furiosa, não queria saber do menino envolvido com jogos¹². Sua fúria, no entanto, não estava direcionada a mim, mas ao menino, que já havia sido avisado diversas vezes. Bastante desconcertado, intervimos, assumi a responsabilidade e contei que eu havia trazido o assunto e feito o convite, além de pagar pela partida, reforçando que Miguel não havia me pedido nada. Apesar de ter continuado chamado a atenção do menino, o tom da mãe mudou quando assumi a responsabilidade, e a atitude da criança para comigo também sofreu uma guinada, uma vez que eu havia me colocado “do lado dele” na questão.

A partir desse dia, Miguel aproximou-se mais e não andava comigo apenas por *mandado*, convidando-me para conhecer outros lugares e pessoas na *Zona* e provando ser um generoso interlocutor. Foi nas primeiras caminhadas após esse evento que o garoto me explicou que algumas pessoas (todas adultas) eram fofoqueiras e contavam tudo o que ele fazia para a mãe; então ele não passava perto da casa delas, ou as evitava quando as via ao longe, pegando desvios no caminho (o que a princípio eu chamava de seguir o caminho oposto). Ele ainda explicou que não era sempre que ele conseguia sair na rua, então quando a mãe o mandava para fazer alguma tarefa, ele aproveitava a ocasião, desde que pudesse ir sozinho e passar onde quisesse. O menino estava sempre a viver aventuras, até mesmo quando ia jogar o lixo no *contentor* da rua de cima, voltando horas depois sujo e correndo de outros meninos que queriam lhe bater.

O menino estudava em uma escola particular na divisa da *Zona* com um dos bairros adjacentes, onde também fazia catequese e ia à missa aos sábados. A casa onde o menino morava com a mãe ficava no alto do bairro, na região central, enquan-

¹² Esse jogo é bastante atrativo para as crianças, principalmente os meninos, que jogam apostando pequenas quantias e desenvolvem diversas estratégias para burlar as regras que as adultas impõem ao jogo. As adultas, por sua vez, não veem com bons olhos o que pode se desenvolver em um vício.



to a casa do pai ficava *na fundu*, como era chamado a parte baixa do bairro que adentrava os interiores da ilha. Esses três pontos eram centrais no cotidiano da criança: ao acordar, o menino escovava os dentes, tomava café da manhã e saía para a escola, para onde se dirigia a pé, geralmente. Por ser uma descida, o trajeto era relativamente fácil e rápido. A volta, no entanto, representava subir a montanha sob o sol do meio-dia, então o menino não se privava de arriscar pedir a *buleia* (carona).

A *buleia* é uma forma de as crianças potencializarem seus trajetos quando precisam realizar algum *mandado* mais distante e consiste em pedir uma carona nos transportes públicos que rodam pela cidade. A Zona possui uma linha só de ônibus que sobe e desce a montanha, passando pelas regiões centrais da cidade e retornando ao ponto zero no campo de futebol que fica no coração do bairro. Os motoristas geralmente são os mesmos, alternando os dias e horários, e têm intimidade com as pessoas do bairro, conhecendo também as crianças, que por sua vez usam dessa relação para conseguir uma carona sem precisar pagar pela viagem. No caso de Miguel, ele contava com dupla vantagem: além de não ter vergonha em pedir carona, o que era o caso de algumas crianças, o menino também era menor que o esperado para a sua idade, se passando por uma criança de 6 anos, cuja gratuidade no transporte é garantida. Miguel sabia diferenciar os condutores que conheciam sua idade dos que não sabiam e jogava com esses elementos na hora de decidir como abordar. Em algumas de nossas andanças, como as idas à praia do outro lado da cidade, Miguel me abandonava na estrada e pedia *buleia* para subir a montanha de volta para casa, esperando-me no campo enquanto eu empreendia a longa subida com seu irmão mais velho, já adolescente, que não tinha a *buleia* como campo de possibilidade.

Aos fins de semana, Miguel acordava um pouco mais tarde que o usual e corria para tomar café da manhã na rua ou na casa do pai; ou, ainda, não quebrava o jejum e aparecia de volta apenas na hora do almoço, caso não conseguisse comer em outro lugar. Às vezes o menino mandava um recado por alguém que estivesse indo em direção à sua casa para avisar a mãe de que ficaria na casa do pai e retornaria no outro dia, o que provocava algumas preocupações. A mãe descrevia o filho como descuidado, um menino que gosta muito da rua, não gosta de estudar e que, sem a presença dela, esquece-se até de comer. A ideia que ela passava era a de que só ela saberia cuidar



do próprio filho e de que o pai do menino e as parentes que moravam lá embaixo não se certificariam de que ele estivesse comendo direito, tomando banho, escovando os dentes, etc. Miguel, no entanto, gostava muito de passar os dias na casa do pai, porque, segundo ele, era onde podia “fazer o que quiser”, isto é, ficar na rua até tarde, brincar com os amigos sem a supervisão da mãe e, mais importante, se manter longe do alcance de olhares vigilantes que poderiam fazer fofoca sobre suas atitudes.

Foi caminhando com Miguel que aprendi algumas dinâmicas mais interessantes do bairro, como por exemplo o modo como as relações de amizade e parentesco se estendem pelo bairro e como eventos críticos afetam essa rede.

Certo dia, enquanto descansava depois do almoço, Miguel chamou-me com o usual “tio, nu bai!” (tio, vamos!), o que queria dizer que ele havia sido *mandado* e queria que eu fosse com ele. Saímos à rua em uma quente tarde do início do verão cabo-verdiano, e o garoto apontou rua acima, dizendo que seu *mandado* o levaria *na fundu* onde o pai morava: tratava-se de entregar uma lata contendo restos de comida para dar aos porcos que uma parente do pai, amiga da mãe, criava. Ao ser perguntado se queria ajuda para carregar a lata, o menino respondeu que não, que “*ami ki e mandado*” (eu que fui *mandado*), o que resolvia o assunto.

Subimos a ladeira para, em seguida, descer a encosta que nos levaria ao nosso objetivo. Eu conhecia a área, mas apenas seguindo a estrada principal; o garoto me levava por becos e vielas entre as casas, indicando ser mais rápido por ali, embora o terreno fosse mais acidentado. À medida que descíamos, ele ia apontando a casa de conhecidos, mostrando onde algumas das crianças do jardim de infância moravam, ou me contando, à boca miúda, que alguém que morava em tal casa *dava kassubodi* (assaltava), e era para ter cuidado se o visse. Miguel, por andar bastante pelo bairro e ser muito comunicativo, tinha um arcabouço de fofocas incrível, conhecendo histórias de diversas pessoas em pontos diferentes da Zona. Um pouco por sorte, um pouco pela minha atenção ao escutá-lo, o garoto gostava de compartilhar o que sabia comigo, cuidando para que a mãe só ouvisse o que ele queria.

Quando chegamos ao destino, o garoto ignorou a casa do pai, chamando pela mulher, a quem ele chamava de tia, na porta ao lado. Ele entregou a lata de comida de porco que havia trazido, disse que depois voltaria para buscar o recipiente vazio e saiu



correndo, me chamando para acompanhá-lo ainda mais ao fundo no bairro, onde havia um campo de futebol improvisado. A ideia era aproveitar que estava longe da mãe para jogar futebol, mas o campo estava vazio, provavelmente por causa da hora, já que o sol da hora do almoço é quente demais para as crianças e as mães evitam deixá-las na rua para que não fiquem “pretas”¹³. Decepcionado, Miguel me levou de volta para casa, mostrando outro caminho enquanto procurava novas formas para se distrair.

Seguir o menino em suas andanças me permitiu elaborar outra visão sobre a Zona, visão esta majoritariamente marcada pela condição etária de Miguel. Explico: as pessoas adultas circulam por caminhos específicos, geralmente as vias principais do bairro, e, guiadas por um senso prático (aparentemente) inerente à fase adulta, elas optam por caminhos mais diretos, exceto em casos em que desvios são necessários, como a transmissão de recados, ou algum compromisso com alguém da vizinhança. Embora também exista a possibilidade de um andar “afetivo” adulto pelo bairro, é na infância que vemos essa possibilidade como principal forma de caminhar pelo bairro. Nesse mapa elaborado a partir das caminhadas com Miguel, posso ilustrar melhor o argumento.

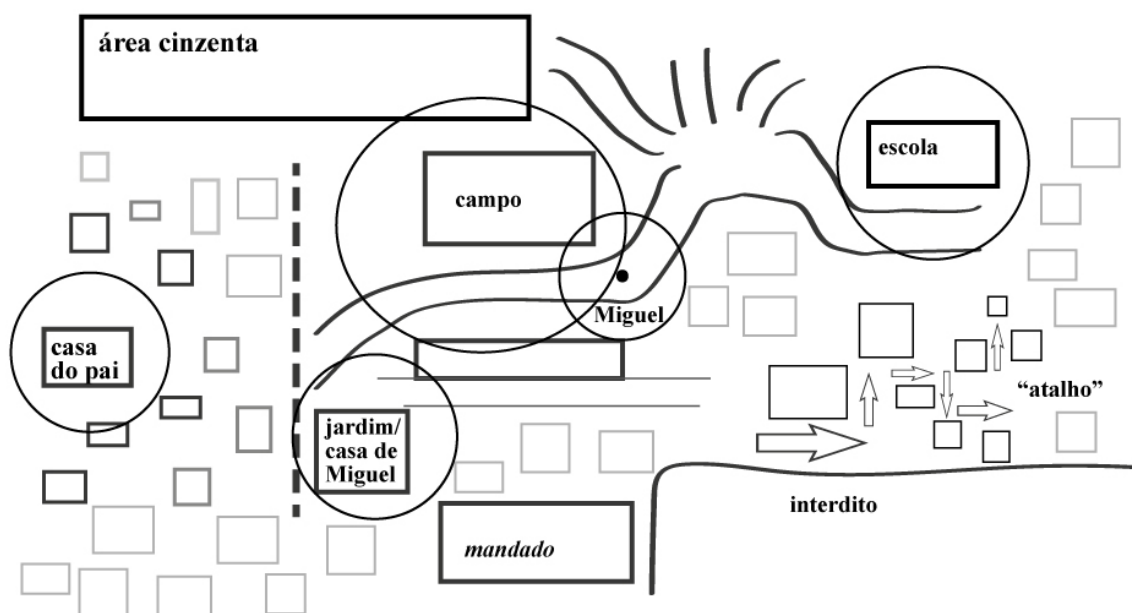


Figura 1 - mapa de Miguel.

¹³ Neste caso, o “pretas” se refere ao termo utilizado para se referir aos africanos negros do continente, também chamados de *mandjakus*. A relação entre Cabo Verde e o restante do continente e, especificamente, o que cabo-verdianos estabelecem com as pessoas do continente que habitam o arquipélago, é marcada por distâncias constituídas a partir de categorias raciais. Para mais, ver Rocha (2009).

Existem quatro pontos centrais do cotidiano do menino: a casa da mãe (o jardim), onde ele passa a semana, a escola que frequenta de segunda a sábado para aulas, catequese e missa, a casa do pai, onde passa os finais de semana (faltando à catequese e à missa às vezes para poder ficar mais tempo por lá), e o campo de futebol no centro do bairro. A esfera em torno dos lugares indica a área de influência de cada um, isto é, ilustra a influência desses locais com a vizinhança em termos de relações sociais, dando a entender que as relações não estão limitadas às suas fronteiras. A proximidade com as casas vizinhas, por exemplo, estabelece um tipo específico de relação entre os indivíduos. As casas vizinhas de Miguel ilustram bem esse fato: à esquerda está a casa de Magali, muito amiga da mãe do menino e cujo filho é o melhor amigo do irmão mais velho de Miguel. As casas são próximas, e a ajuda e a troca de favores são constantes. Do lado direito, no entanto, a relação é de conflito e antipatia, uma vez que o dono da casa alimenta uma inimizade com a mãe de Miguel por conta do barulho advindo do jardim de infância. A casa de trás pertence a uma família de bissau-guineenses que participavam com a mãe do menino em uma associação cultural de imigrantes da Guiné-Bissau. A relação entre as duas casas, no entanto, foi abalada com uma briga que culminou em um rompimento do ciclo de reciprocidades que alimentava a relação.

Neste contexto de inimizade e amizade, Miguel tinha livre trânsito, exercendo um dos papéis mais essenciais das crianças do bairro: o da comunicação. Pessoas adultas em conflito não se cumprimentam, nem se falam. Pensando em termos de dádiva (MAUSS, 2013), a palavra é um convite a uma relação, a fala inaugura e mantém viva uma interação, e, em um contexto no qual essas relações de reciprocidade foram descartadas, a fala não é mais uma opção. No entanto, coisas ainda precisam ser ditas e resolvidas no âmbito prático do cotidiano, e é aqui que as crianças exercem seu privilégio de circular entre todos os espaços, a despeito das brigas e rivalidades construídas pelas pessoas adultas à sua volta. No trânsito de recados, as crianças mostram a sua importância na manutenção das relações sociais, além de acumular informações e fofocas que elas fazem circular.

Essa área de influência, todavia, não se constitui a partir da casa, ela emana das pessoas, impregnando-se na materialidade do lugar. Quando as pessoas circu-



lam, as relações se movem com elas, e as influências constituídas a partir do local mostram-se móveis. O ponto marcado no mapa como “Miguel” ilustra esse argumento. Quando Miguel circula pelo bairro comigo, ele cumprimenta determinadas crianças, brinca com algumas, ignora outras, cumprimenta de um modo respeitoso alguma pessoa adulta, de um modo mais jocoso a outra, etc. As escolhas do menino sobre que caminhos tomar estão bastante baseadas nas pessoas ou nos espaços que estão no caminho e naquilo que ele deseja fazer. É como se as relações estivessem suspensas até o momento em que essas esferas de interação estejam em ressonância.

A parte do mapa marcada como área cinzenta, por exemplo, é onde Miguel não anda com frequência, sendo fora do caminho elaborado cotidianamente e, portanto, longe da sua esfera de influência. Entretanto, quando eu perguntava sobre essa parte do bairro, ele era plenamente capaz de me contar histórias e fornecer informações, porque ao circular no cotidiano, ele tem contato (na escola, por exemplo) com crianças dessa área, o que lhe permite esboçar o lugar. É a partir desse fenômeno de elaborar o lugar sem estar lá que eu reforço a existência desse campo de interação que circunda os sujeitos.

Quase como uma força gravitacional, as crianças agregam essas informações. Apesar de a materialidade ficar para trás, algo dos lugares (e das relações que se estabelecem lá) se movimenta com elas. Se imaginamos cada criança ilustrada no mapa como circundada por esse campo magnético, conseguimos também visualizar de que modo a interação entre esses campos produz conhecimento acerca do mundo.

A área demarcada como *mandado* indica que Miguel não tinha muitos amigos naquela área, mas era *mandado* com frequência, de modo que ele conhecia a área o suficiente para me guiar por atalhos; enquanto a grossa linha tracejada que separa o jardim da casa do pai indica uma ruptura crítica. Após o conturbado divórcio, a mãe do menino mudou-se da casa que dividia com o ex-marido e, desde então, parou de visitar essa área do bairro. Do mesmo modo, o pai do garoto, que precisava cruzar o bairro para chegar ao trabalho ou para pegar o transporte público que só ia até o centro da *Zona*, evitava a rua do jardim e passava com muito cuidado por essa região. Apenas acontecimentos urgentes como casos de doença ou morte de amigos faziam



com que a mãe retornasse à parte do bairro onde morara. Nesse contexto, era o garoto que atualizava a mãe sobre a vida das amigas que ainda moravam na região baixa do bairro. Ele também contava das construções, dos novos moradores, das pessoas que se mudavam, atualizando a mãe sobre a paisagem do lugar.

A região marcada como “interdito” indica um bairro adjacente, tido como perigoso e evitado pelo menino, que me aconselhava a não passar por ali também. Interessante notar que essa região de interdito, embora varie em tamanho de criança para criança, repete-se com quase todas as minhas interlocutoras. Duas delas, Mayara e Jacira (11 anos), estudavam em um colégio do outro lado da cidade, tendo que cruzar este bairro interdito para chegar lá mais rápido, caso não quisessem pegar o transporte. Para as duas, esse interdito se resumia a uma parte mínima do tal bairro, uma espécie de corredor entre a área de trânsito e a estrada principal.

Por fim, a área marcada como “atalho” corresponde a um caminho especial que Miguel fazia quando ia para a escola e que, apesar do nome, prolongava a viagem. Nesse campo de “atalhos”, o garoto tinha vários amigos e gostava de passar por lá para cumprimentá-los, me dizendo quem eram e de onde os conhecia. Circular por esse espaço era uma aventura, porque era também onde moravam alguns desafetos de Miguel que podiam escolher qualquer momento para resolver as desavenças. O garoto reforçava o aviso de que eu não passasse por lá sem ele, porque podia ser perigoso para um estrangeiro.

A elaboração desse mapa serviu de modelo para minhas caminhadas com outras crianças que, levando-me por outros lugares, mostraram-me facetas diferentes do bairro e possibilidades diferentes de experimentar o espaço. Jurema e suas duas primas (12 anos), por exemplo, só caminhavam pela estrada principal, evitando a proximidade com as casas vizinhas e, portanto, a possibilidade de serem *mandadas* a algum outro lugar. Com essa estratégia, elas evitavam romper a lógica de reciprocidade e ajuda entre as casas e não se sobrecarregavam para além das muitas tarefas que tinham em casa. Assim, o mapa delas era relativamente estrito à estrada principal, embora ele se expandisse para o bairro além da escola onde Miguel estudava.

A dinâmica de cada criança permite a elaboração de mapas únicos. Aceitar caminhar com elas e conhecer seus caminhos se mostraram as formas mais produtivas



de compreender a centralidade das crianças na vida social do bairro. Sem essa multiplicidade de circulações, as redes de solidariedade não se oxigenam ou se atualizam, o que torna mais graves as vulnerabilidades sociais a que estão expostas as pessoas do bairro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância cabo-verdiana, marcada pelo movimento e pela relativa liberdade de estar na rua, é boa para pensar formas de se experimentar esse momento do ciclo de vida. Categorias como trabalho, trânsito, solidariedade, reciprocidade, responsabilidade e cuidado são centrais para a compreensão do fenômeno; enquanto brincadeira, faz de conta e desenhos, por exemplo, são categorias que se encontram na periferia do campo de possibilidades das crianças do bairro.

Pensar formas de pesquisar com crianças é pensar em como as categorias estão concatenadas no cotidiano, atentando para as melhores estratégias para compreender a vida social delas. Se ao pesquisar na *Zona*, optei pela caminhada enquanto forma de descobrir o mundo delas, ao pesquisar nos bairros de elite da capital cabo-verdiana eu talvez tivesse que lançar mão de outras ferramentas, de modo que a classe deve ser entendida como fator determinante no recorte realizado.

Ademais, a etnologia africana (cito como exemplo a coletânea de Spittler e Bourdillon, 2012) dá conta de experiências de infância que são múltiplas e radicalmente diferentes daquelas que ocorrem no Ocidente, ou mesmo nas classes altas do Sul Global. Atentar para a diversidade da infância significa também atentar para a possibilidade de que, em diferentes contextos, as crianças fazem coisas diferentes e se expressam de diferentes maneiras.



REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1981.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, 2009.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- DROTBOHM, Heike. Shifting Care among Families, Social Networks, and State Institutions in Times of Crisis: A Transatlantic Cape Verdean Perspective. In: ALBER, Edmure & DROTBOHM, Heike (ed.). **Anthropological Perspectives on Care: Work, Kinship, and the Life-Course**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.
- INGOLD, Tim. A cultura do chão: o mundo percebido através dos pés. In: INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago. 2005.
- LOBO, Andréa de Souza. **Tão Longe, Tão perto: Organização Familiar e Emigração Feminina na Ilha da Boa Vista, Cabo Verde**. Brasília: ABA Publicações, 2014.
- LOBO, Andréa de Souza. Crianças em cena. Sobre mobilidade infantil, família e fluxos migratórios em Cabo Verde. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, n. 1, p. 64-74, 2013.
- LOBO, Andréa de Souza. Vidas em movimento. Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: DIAS, Juliana Braz; LOBO, Andréa de Souza (Org.). **África em Movimento**. Brasília: ABA Publicações, 2012.
- MAGNANI, José Guilherme. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, 2009.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1976. (Coleção Os Pensadores).
- MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, p. 377-391, 2014.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.



ROCHA, Eufêmia. **Mandjakus são todos os africanos, todas as gentes pretas que vêm de África: xenofobia e racismo em Cabo Verde.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes, Universidade de Cabo Verde, Praia, 2009.

SALES JÚNIOR, Dário Ribeiro de. **Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso das crianças candomblecistas.** 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Djanira. **Culturas infantis: Crianças brincando na rua e em uma pré-escola na Cidade da Praia (Cabo Verde).** 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, Sheila D. M. dos. **Sinais dos tempos: marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança.** 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SPITTLER, Gerd; BOURDILLON, Michael (Ed.). **African Children at Work: working and learning in growing up for life.** Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2012.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

VASCONCELOS, João. “Manera, ess muv?”: a mobilidade como valor em São Vicente de Cabo Verde. In: DIAS, Juliana Braz; LOBO, Andréa de Souza (Org.). **África em Movimento.** Brasília: ABA Publicações, 2012.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito para publicação em: 13/12/2021





**ENTRE A CASA E A ESCOLA, A CIDADE:
O 'ANDAR JUNTO' COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS**

***Between home and school, the city:
the 'walking together' as a research strategy with children***

Leticia de Luna Freire

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: leluna2005@yahoo.com.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 102-124, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Este trabalho é recorte de uma pesquisa realizada com crianças removidas da favela Metrô Mangueira para um condomínio popular na Zona Norte do Rio de Janeiro, tratando dos impactos do deslocamento residencial forçado em sua experiência escolar e cidadã. Considerando a importância do caminhar na observação e compreensão do espaço urbano, o artigo concentra-se na descrição e análise de uma atividade, adotada no campo, que consistia em “andar junto” com duas crianças pela cidade, acompanhando o seu trajeto entre a casa e a escola. Partindo do diálogo entre a Antropologia da Criança e a Antropologia Urbana, busca-se refletir sobre limites e possibilidades revelados por essa estratégia metodológica. Conclui-se que, assim como a casa e a escola, a cidade também é lugar significativo de socialização e aprendizagem, e que andar com as crianças no espaço urbano pode ser uma potente ferramenta da pesquisa antropológica.

PALAVRAS-CHAVE:

Cidade. Crianças. Escola. Caminhar.

ABSTRACT:

This paper is part of a research conducted with children removed from the Metrô Mangueira favela to a popular condominium in the North Zone of Rio de Janeiro; such investigation is concerned with the impacts of forced residential displacement on their school and city experience. Considering the importance of walking in the observation and understanding of urban space, the article focuses on the description and analysis of an activity adopted in the field that consisted in “walking together” with two children through the city, following their path between home and school. Based on the dialogue between the Anthropology of the Child and Urban Anthropology, it seeks to reflect on the limits and possibilities revealed by this methodological strategy. It concludes that, just like home and school, the city is also a significant place for socializing and learning and that walking with children in the urban space can be a powerful tool for anthropological research.

KEYWORDS:

City. Children. School. Walking.



Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
Fossem somente crianças
("A cidade ideal", Chico Buarque)

A famosa peça de teatro infantil *Os Saltimbancos*, lançada no Brasil no final dos anos 1970, narra as aventuras de quatro animais (jumento, cachorro, galinha e gata) que, cansados de serem explorados pelos seus donos, decidem fugir para a cidade e tentar a sorte como músicos.¹ Gozando de uma liberdade então inédita de circular pela cidade, eles passam a manifestar impressões, sentimentos e desejos diversos, despertados naquele novo ambiente. Lugar de descobertas e interações com o outro, a cidade pode significar liberdade, mas também opressão. A letra de uma das músicas da peça, "A cidade ideal", cujo trecho reproduzimos na epígrafe, fala dessas distintas experiências urbanas e do desejo comum dos personagens de que os humanos ali – gestores, trabalhadores e artistas – fossem somente crianças, clamando por uma cidade mais justa e acolhedora a todos.

E as crianças, como circulam, vivenciam e pensam a cidade? Partimos, seguindo a argumentação de Castro (2004), do pressuposto de que circular pela cidade se impõe como condição do viver urbano, mas os modos de circulação na cidade são, em grande medida, constrangidos por certas condições dos sujeitos, como idade, gênero, classe social, estilo de vida e experiência cultural. De modo geral, as crianças, por viverem sob a tutela de adultos, acabam tendo uma circulação limitada nos grandes centros urbanos, refletindo a divisão social do trabalho segundo a qual a casa e a

¹ Fábula musical traduzida e adaptada por Chico Buarque, em 1976, de uma peça italiana de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, por sua vez inspirada no conto "Os músicos de Bremen", dos irmãos Grimm. O enredo, de cunho político, denuncia as condições de opressão e exploração da classe proletária pelas elites.



escola seriam alguns dos poucos locais onde sua presença é desejável, e deixando-as, assim, em situação desvantajosa quanto ao direito de ocupar, usufruir e participar da construção do espaço público. Entretanto, ouvir a voz das crianças pode ser revelador, no sentido fotográfico apontado por Sarmiento (2018), das formas de vida da/na cidade, constituindo-se um aspecto central para o conhecimento das crianças e das cidades, assim como dos fatores de restrição e favorecimento da cidadania.

Longe de esgotar o debate sobre infância e cidade, trataremos esse tema a partir de uma abordagem e um contexto específicos na metrópole do Rio de Janeiro. Este trabalho é recorte de um projeto mais amplo de pesquisa², que tem como objetivo analisar os impactos da remoção da favela Metrô Mangueira sobre a experiência escolar e cidadina das crianças das famílias atingidas. Metodologicamente, o projeto contempla diversas atividades de campo, como entrevistas, observação participante e visitas guiadas, mas principalmente a realização de oficinas temáticas com as crianças, tanto aquelas que permaneceram na área parcialmente removida quanto as que foram reassentadas em um condomínio popular nas redondezas, a fim de compreendermos sua perspectiva sobre a remoção, a escola, a infância e a cidade.

Inspirada no livro *Como as crianças veem a cidade?* (VOGEL, A.; VOGEL, V. L. O.; LEITÃO, 1995) e em diversos outros trabalhos a respeito da relação entre infância e cidade (CASTRO, 2004; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018; GOBBI; ANJOS, 2020; ARAÚJO, 2016; TONUCCI, 2009; DEBORTOLI et alii, 2008 etc.), nossa equipe realizou algumas oficinas para apreender a forma como essas crianças representavam o Rio de Janeiro, sua circulação e sua relação com a cidade, em particular no trajeto cotidiano entre a casa e a escola. Considerando a importância do caminhar na observação e compreensão do espaço urbano, propomos, de modo experimental, andar junto pela cidade, acompanhando a trajetória de dois meninos de suas residências até as instituições de ensino onde estudam.

Buscamos aqui compartilhar e analisar essa experiência de “andar junto” à luz das contribuições de autores como Certeau (2008), Jolé (2005), Thibaud (2008),

² O projeto “Entre a casa e a escola: efeitos da mobilidade residencial forçada na experiência escolar de crianças e jovens da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” é realizado no âmbito do Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC), na Faculdade de Educação da UERJ; conta com a participação de estudantes de diferentes níveis e áreas de formação e com o apoio do PIBIC/CNPq.

Vogel e Mello (2017 [1981]), Sarmiento (2018) e Müller (2018), com o propósito de refletir sobre limites e possibilidades revelados por essa estratégia metodológica. Em um primeiro momento, apresentamos brevemente nosso campo para aproximar o leitor do contexto da pesquisa. Em um segundo momento, relatamos duas oficinas temáticas que antecederam a atividade do caminhar e nos forneceram elementos importantes para a compreensão da perspectiva dessas crianças sobre a cidade. Em seguida, descrevemos e analisamos a atividade do “andar junto” com dois meninos, explorando o que ela pôde nos mostrar, *in loco*, sobre a presença e a vivência deles na cidade. Tal como acompanhamos esses meninos em seus caminhos pela cidade, convidamos o leitor a nos acompanhar por esta trilha, ajudando-nos a pavimentar o chão desta reflexão.

O CAMPO EMPÍRICO: A FAVELA, O CONDOMÍNIO, O BAIRRO

Também conhecida como “favela do Metrô”, a localidade Metrô Mangueira surgiu a partir da construção da estação do metrô Maracanã, inaugurada em 1981, no bairro homônimo, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Os alojamentos provisórios dos operários, erguidos à margem da linha férrea, foram ocupados após o término da obra, por conta das dificuldades de acesso à moradia para a classe trabalhadora e das vantagens propiciadas pela localização privilegiada, uma vez que estavam a cerca de 7km do centro, em uma região com grande variedade de serviços e oportunidades de trabalho.

Comparada com a vizinha Mangueira – ocupação que teve início no final do século XIX, no Morro do Telégrafo, e hoje é considerada um bairro –, Metrô Mangueira era uma ocupação recente e pequena, com cerca de setecentas famílias e poucas instituições sociais, sendo, por conta desse contraste, também chamada pelas crianças de “favelinha”.

Como se pode observar no mapa a seguir, a favela situa-se nas margens da Avenida Radial Oeste, na confluência entre os bairros Maracanã, Mangueira e São Francisco Xavier, próxima às linhas de trem metropolitano e de metrô (ambas as es-



tações designadas Maracanã), ao Estádio Jornalista Mário Filho (vulgo Maracanã) e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), além de próxima à Quinta da Boa Vista, possuindo fácil acesso ao sistema modal de transporte da cidade. Veremos adiante que os dois condomínios populares construídos pela prefeitura na rua de trás da estação do metrô para abrigar moradores removidos de áreas de risco da Mangueira acabaram recebendo também famílias oriundas da favela Metrô Mangueira.

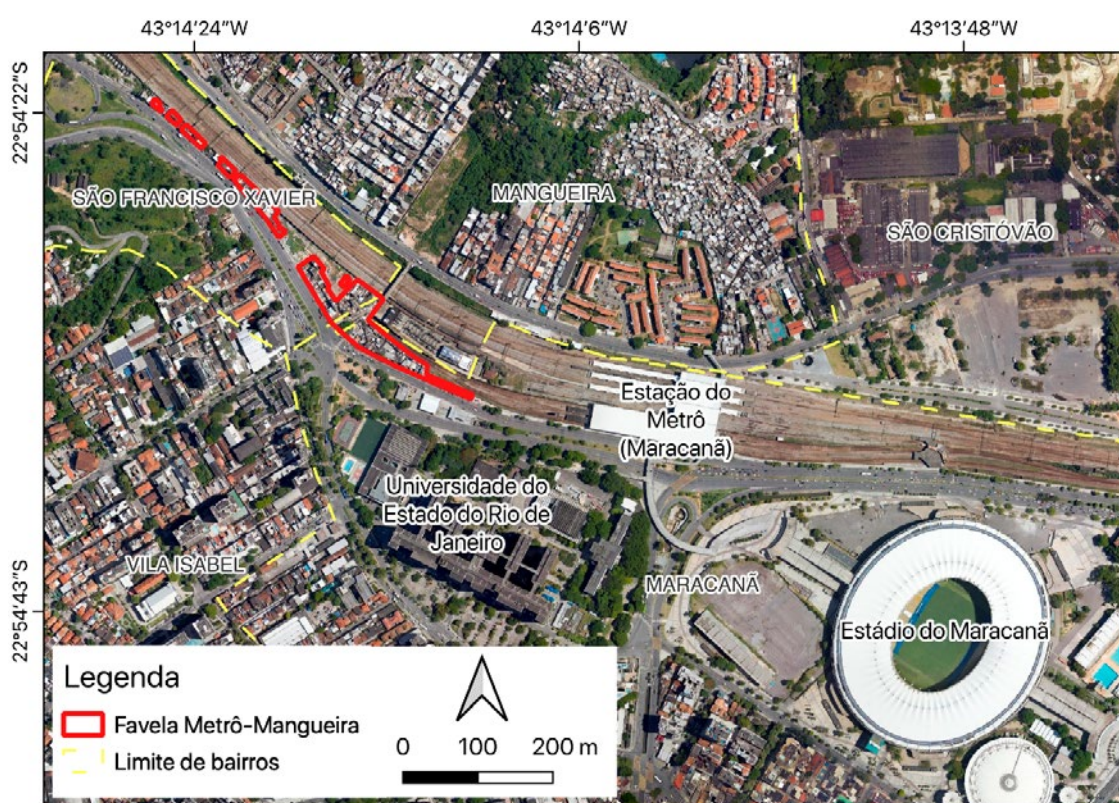


Imagem 1 – A favela Metrô Mangueira e seu entorno. Fonte: Mapa elaborado por Adílson Viana Soares Júnior para este artigo a partir de imagem de satélite do Google, 2022.

A remoção da favela foi gradual e bastante violenta, ocorrendo em diversas fases, que nos ocuparemos em descrever apenas em linhas gerais. A primeira fase começou em 2010, quando a prefeitura, proprietária do terreno, decidiu “limpar a área”, oferecendo às famílias três alternativas: “Cosmos, abrigo ou rua”, conforme enunciado à época pelo representante municipal aos moradores. Encurraladas, 107 famílias foram removidas naquele ano para um condomínio do programa federal Minha Casa Minha Vida (MCMV) em Cosmos, um bairro distante, a cerca de 70km da

favela. A remoção era baseada na alegação pública de se tratar de “área de risco”, mas, segundo moradores e pesquisadores, a prefeitura almejava construir ali um estacionamento para os visitantes do estádio. Naquele contexto, o “tabu” das remoções estava sendo colocado em xeque; a cidade havia sido eleita para sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, propiciando a retomada do discurso e da prática das remoções (MAGALHÃES, 2019). Sem espaço de diálogo e negociação, as primeiras famílias removidas quase não tiveram tempo de recuperar seus pertences antes da demolição das suas moradias.

Abalados com a truculência dos agentes da prefeitura, sempre acompanhados de apoio policial, os moradores começaram a protestar e a ganhar apoio de vários movimentos sociais e organizações internacionais, além da fundamental assessoria do Núcleo de Terras e Habitação da Defensoria Pública do Rio de Janeiro. Nessa segunda fase (de 2011 a 2013), a remoção reduziu seu ritmo, e, com o aumento da visibilidade e da resistência social, as famílias restantes conseguiram permanecer nos arredores da favela. Sob pressão social, a prefeitura assentou 248 famílias no condomínio popular Mangueira I, construído com recursos do MCMV na rua Visconde de Niterói. Mais de um ano depois, outras 217 famílias foram transferidas para apartamentos de 40m² em alguns dos onze blocos do condomínio Mangueira II, construído em terreno vizinho ao condomínio Mangueira I. Outras 65 famílias da favela Metrô Mangueira foram reassentadas no condomínio popular Bairro Carioca, em Triagem, também na Zona Norte.

A terceira fase (de 2014 a 2016) foi marcada pela transição entre os últimos conflitos, com manifestantes sendo atacados com gás de pimenta e bombas de efeito moral, e a ação judicial de defesa dos moradores que conseguiu interromper o processo. Em 2015, a Defensoria Pública, junto com a Coordenadoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, moveu uma ação civil pública para garantir a permanência das famílias até o final do ano letivo, devido à situação escolar das crianças e dos adolescentes que lá residiam. No mesmo ano, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro ratificou a decisão, determinando a suspensão imediata das demolições de moradias com crianças e adolescentes. Alegando existir ainda na favela 34 crianças e nove adolescentes, o juiz titular da 1ª Vara da Infância, da Juventude e



do Idoso estabeleceu multa de R\$ 100 mil por cada residência destruída, argumentando ser “inconcebível permitir que famílias compostas por crianças e adolescentes, vulneráveis, sejam desalojadas de suas residências, sem ter para onde ir” (VIEIRA, 2015, s/p).

Quando iniciamos nosso trabalho de campo, em 2017, diversas famílias com crianças ainda viviam na favela em meio a escombros, e as poucas construções não demolidas haviam sido ocupadas por outras famílias carentes de moradia. Naquele ano, começamos a desenvolver oficinas com algumas crianças na favela e, entre 2018 e 2019, com crianças do condomínio Mangueira II, a maioria oriunda da favela Metrô Mangueira. A metodologia do “andar junto” decorreu desse processo de trabalho com as crianças na favela e no condomínio, durante o qual começamos a refletir com elas sobre a cidade e seus deslocamentos, tanto involuntários, como no caso da remoção, quanto voluntários, motivados por necessidades ou desejos de ir a algum local. Apresentamos a seguir um breve relato de duas oficinas que antecederam os percursos realizados com crianças no caminho entre a casa e a escola, atividade em cuja análise se concentrará nossa atenção.

ENTRE A CASA E A ESCOLA, A CIDADE

Considerando as crianças como “usuárias competentes da cidade”, como descreve o antropólogo Marco Mello no prefácio do livro *Como as crianças veem a cidade?* (VOGEL, A.; VOGEL, V. L. O.; LEITÃO, 1995), realizamos oficinas temáticas com as crianças do condomínio popular em três sábados de abril de 2019 para compreender a perspectiva delas sobre o espaço urbano carioca. Enquanto ambientes de criação coletiva, as oficinas geralmente se dividiam em dois tempos, um dedicado ao acolhimento e à sensibilização das crianças e outro dedicado à reflexão, com elas, de um tema específico por meio de atividades lúdicas e artísticas.

Na primeira oficina, as crianças foram convidadas a expressar seus conhecimentos e percepções sobre a cidade. Com o uso de músicas que abordavam alguns bairros e um mapa político do Rio de Janeiro, a atividade nos fez perceber, entre ou-



tros, como as crianças reproduzem as representações e idealizações sobre as Zonas Norte e Sul, expressando a divisão da cidade em grandes “regiões morais” (PARK, 1979) por meio das quais se orientam as ações e as frequentações dos atores, assim como o processo de fragmentação da vida urbana que, como diz Sarmiento (2018), é um dos fatores de restrição da cidadania da infância.

As representações das crianças sobre a cidade eram, ainda, atravessadas pela imagem dos seus principais pontos turísticos, como o Cristo Redentor, o Pão de Açúcar e o Estádio do Maracanã, mas também dos lugares que frequentavam em função de relações de parentesco ou de atividades pessoais das famílias. Embora várias crianças tenham ido, ao menos uma vez, a algum desses pontos turísticos da cidade, a maioria costumava circular apenas pelos bairros do entorno. Pela proximidade, o estádio do Maracanã e a Quinta da Boa Vista eram os dois ícones mais visitados. As duas crianças que manifestaram conhecer e circular por um número maior de regiões da cidade eram Miguel, de 9 anos, que, por estar vinculado a um clube, costumava ir jogar futebol em Deodoro e outros bairros das Zonas Norte e Oeste, e Luana, de 12 anos, que por ser de uma “família praiana” conhecia quase todos os bairros litorâneos da cidade, da Zona Oeste à Zona Sul.³ No caso de Luana, acreditamos que o fato de sua família ser a única do grupo que possuía automóvel também viabilizava a sua maior circulação pela cidade e mesmo passeios em cidades próximas, como Niterói e Maricá.

Embora as práticas de esporte e lazer também favorecessem a circulação urbana dessas crianças, a instituição escolar (junto com o local de moradia) era o principal marcador de sua presença no espaço público. A despeito da remoção, o deslocamento entre a casa e a escola consistia no principal modo de circulação delas pela cidade. Como nos disse Mariana, de 10 anos: “Eu só saio daqui mesmo para ir à escola”.

Com o intuito de compreendermos melhor essa circulação, realizamos outra oficina, na qual as crianças expressariam o seu trajeto cotidiano entre a casa e a escola. Nessa oficina, as crianças foram estimuladas pela exibição do curta-metragem *Caminhando com Tim Tim* (2014), no qual o espectador é convidado a ser guiado no caminho de duas quadras por Valentim, de 1 ano e 5 meses, olhando a cidade de sua perspectiva e aprendendo que “o chegar não é mais valioso que a andança; que

³ Todos os nomes das crianças utilizados neste texto são fictícios.



o encontro é precioso e necessário”.⁴ Através de recursos plásticos (hidrocores, lápis etc.), foi sugerido que as crianças desenhasssem o seu percurso entre a casa e a escola em uma cartolina, identificando como ele é realizado, se o fazem sozinhas ou acompanhadas, quais são os pontos de referência encontrados no caminho etc. Em seguida, foi oferecida massinha de modelar para as crianças confeccionarem personagens de si mesmas e narrarem esses percursos ao grupo. Essa atividade nos revelou outro aspecto apontado por Sarmiento (2018) quanto à restrição da cidadania na infância: a institucionalização das crianças como alunas, que instaura uma organização peculiar do seu espaço-tempo, fazendo-as a circular somente entre instituições (casa e escola) – além de essa circulação ser quase sempre conduzida por um adulto.

Dos dez desenhos realizados, oito representavam um caminho direto – por vezes sinuoso, mas sem interrupções – entre a casa e a escola, no qual ambos os lugares apareciam em proporções semelhantes. Em três deles, a “casa” era representada pelo prédio do condomínio. Sol amarelo e nuvens azuis acompanhavam boa parte das cenas retratadas, dando uma atmosfera alegre aos trajetos. Uma criança desenhou uma “padaria” e outra uma “loja” de comidas e bebidas, nas quais costumava fazer paradas para lanchar. Duas crianças retrataram o estádio do Maracanã, sendo que uma delas também incluiu o prédio do Corpo de Bombeiros e a outra incluiu a estação de metrô Maracanã e uma lanchonete como referências importantes no seu caminho para a escola. Embora algumas crianças passassem pela UERJ no trajeto, esta não aparecia como uma referência relevante a ser incluída nos desenhos. Ou seja, embora fisicamente próxima da favela e do condomínio, a universidade era socialmente distante, o que nos motivou a realizar, em outro momento, duas visitas guiadas com as crianças ao campus.

Durante a oficina, Lara, de 8 anos, perguntou se precisava modelar o bonequinho de sua mãe, já que era ela quem a levava diariamente de bicicleta para a escola. Luana, 12 anos, comentou que ia para a escola de carro com o pai e voltava no carro do tio. Aluna de um colégio privado na Tijuca, a menina fazia o trajeto acompanhada também dos primos, que estudavam em uma escola municipal no Maracanã. Miguel,

⁴ Realizado de maneira caseira pela palhaça e bonequeira Genifer Gerhardt e seu marido Tiago Expinho, o curta-metragem alcançou grande repercussão, mostrando o trajeto diário de seu filho Valentim entre a sua casa e a casa da avó em um bairro de Porto Alegre.



de 10 anos, criou seus bonecos de massinha, explicando que estudava de manhã e ia para a escola sempre com a mãe, mas que retornava sozinho muitas vezes. Perguntado sobre o caminho que realizava para chegar à sua escola municipal, Miguel relatou: “saio de casa, perto do Maracanã, e passo pelo mototáxi e depois por uma padaria”. Alexandra, de 7 anos, demorou um pouco mais na atividade, pois, segundo ela, teria que fazer três bonequinhos, já que vai para a escola junto com a mãe e a irmã.

Para apreender a cidade a partir da experiência dessas crianças, decidimos no momento seguinte caminhar com elas. Partimos do pressuposto de que o andar é extremamente importante para a observação e compreensão do espaço urbano. Como nos diz Michele Jolé (2005, p. 423), “a cidade se apresenta à flor da pele, e o andar permite vê-la, compreendê-la”. Propomos então acompanhar a trajetória de dois participantes das oficinas entre a sua casa e a escola durante um dia comum de suas rotinas. De maneira experimental, nossa atividade era baseada na ideia de fazer das crianças nossos guias, semelhante ao que realizamos em uma pesquisa anterior na Ilha do Fundão (FREIRE, 2014).

Para tanto, inspiramo-nos na clássica etnografia de Vogel, Mello e Mollica (2017 [1981]) sobre o Catumbi, em particular por incluírem as crianças e adolescentes como interlocutores qualificados na reflexão sobre a cidade e defenderem, como preconizava Jane Jacobs (2009 [1961]), a escala da rua, na qual o ato de caminhar é capaz de dar significado e vitalidade ao espaço urbano, em contraste com o projeto urbanista voltado à mobilidade automobilística. De modo complementar, inspiramo-nos também no método dos “percursos comentados”, proposto por Jean-Paul Thibaud (2008) para aceder à experiência sensível do caminhante através do andar, do perceber e do descrever. Ainda que não levássemos adiante, com o devido rigor, essa proposta de estudo das ambiências urbanas, a caminhada a dois constituía uma forma instigante de produzir conhecimento baseada em uma inversão da relação frequentemente hierárquica, sendo o pesquisador levado pelo outro que o faz andar, e colocado na condição de captar o espaço por ele revelado. Comentando sobre a caminhada, o outro permitiria ao pesquisador qualificar os ambientes de um lugar a partir das percepções que os usuários têm dele e de suas práticas.

Sobre as crianças, Hirschfeld (2002) já observou, em um contundente artigo



a respeito da relutância dos antropólogos em pesquisar o universo infantil, que, além de capacidade excepcional em adquirir a cultura dos adultos, as crianças possuem o potencial de criar a sua própria cultura. Reconhecer a contribuição delas na aquisição de sensibilidades culturais seria, aliás, um dos primeiros passos para a consolidação de uma “antropologia da criança”. Os desafios metodológicos não são poucos, como mostram, por exemplo, as pesquisas de antropólogas brasileiras como Flávia Pires (2007) e Emilene Sousa (2015), exigindo do pesquisador criatividade e o uso de estratégias pouco convencionais na antropologia. E quando se trata de crianças muito pequenas, os desafios podem ser ainda maiores, fazendo os pesquisadores construírem seus próprios caminhos, sob pena de que, diante da incapacidade de compreendê-las em sua inteireza e singularidade, “abafemos suas vozes e demais capacidades de expressão que podem ser reconhecidas como fontes a informar sobre elas mesmas ou o entorno vivido e experienciado cotidianamente” (GOBBI, 2018, p. 11). A partir da provocação feita por Hirschfeld, no título de seu artigo, afirmamos que mais do que “gostar” de crianças, os antropólogos têm muito o que aprender com elas.

Em se tratando de atores historicamente marginalizados na antropologia e quase sempre excluídos dos debates urbanos, buscamos, inversamente, colocar o foco no seu protagonismo. Acompanhando as crianças, buscávamos observar como elas realizavam o trajeto, por onde passavam, que reações e emoções eram despertadas, o que encontravam, como se relacionavam e construía suas relações com a cidade nesse caminho.

Os dois meninos escolhidos estudavam no turno da manhã em escolas do bairro de São Cristóvão. No dia combinado, uma quarta-feira de abril de 2019, nossa equipe se dividiu, de maneira que eu acompanhasse a trajetória de João, de 13 anos, e a bolsista de pedagogia acompanhasse a trajetória de Gustavo, de 10 anos. Ambos os percursos foram registrados através de fotografias, anotações, vídeos e mapas.

Encontrei João ainda em sua casa, às 6h30. Ele já estava uniformizado e, sentado no sofá, consultava o telefone celular ao mesmo tempo em que terminava de tomar o café-da-manhã. Sua avó conversava comigo na porta do apartamento, em andar térreo, e o apressava, para que ele não chegasse atrasado na escola. Às 6h40 saímos de seu apartamento. Na esquina do bloco, encontramos outro adolescente,



Rafael, que o aguardava também uniformizado. Eles se cumprimentaram gestualmente, e seguimos, nós três, a pé pela Rua Visconde de Niterói a caminho de São Cristóvão. A cidade, logo cedo, se agitava, com uma quantidade razoável de automóveis passando em sentido contrário. Tímido, João não puxava conversa comigo, mas também não mostrava incômodo com minhas perguntas e meu pedido para fotografar seu trajeto na companhia do amigo. No fundo, apesar das explicações que eu pudesse dar, parecia não fazer muito sentido meu interesse em acompanhá-lo naquela atividade, para ele, banal.

Na calçada, passamos por muitos muros e alguns prédios, como o Instituto Municipal de Medicina Veterinária, a Escola Técnica Adolpho Bloch e o Grupamento Tático de Suprimento de Água para Incêndios do Corpo de Bombeiros. Alguns minutos depois, antes de iniciar a curva da avenida, João e o amigo viraram em uma pequena rua à esquerda, onde se encontra a Escola Municipal Mestre Waldemiro. Para minha surpresa, entraram pelo pequeno portão existente no extenso muro da escola e deram alguns passos pelo seu interior. Como caminhantes, eles criaram uma nova relação com o espaço dessa escola – que, para mim, constituiria um desvio, um obstáculo –, transformando em outra coisa (um atalho) aquele significativo espacial (CERTEAU, 2008). Quando percebi, já estávamos dentro da Quinta da Boa Vista – um dos maiores parques urbanos da cidade, com cerca de 155m² e grande valor histórico, por ter sido local de residência da família real imperial até a Proclamação da República.

A mudança de ambiência foi automática: do barulho dos veículos automotores na avenida e do burburinho das crianças na porta da escola ao silêncio do parque, interrompido apenas pelo som de passarinhos. O caminho também ficara mais leve e sinuoso, acompanhando o desenho das ruas internas arborizadas. Às 7h o parque era ocupado basicamente por alguns moradores da região que ali praticavam suas caminhadas ou passeavam com seus cachorros e pelos funcionários que cuidavam da manutenção do espaço. Nenhum dos pequenos pontos comerciais estava aberto. À nossa frente, uma senhora descia de um Fusca para dar comida aos gatos. Algumas pessoas também cruzavam nosso caminho, utilizando o parque como um atalho para chegar ao trabalho. Ao contrário da primeira parte do percurso, margeada por uma grande avenida na qual os veículos monopolizavam a cena, este era um lugar



exclusivo de circulação de pedestres e pequenos animais. João e o amigo seguiam conversando, aparentemente indiferentes a mim e aos outros transeuntes. Em um cruzamento, o amigo despediu-se e seguiu por outro trajeto dentro do parque, em direção à sua escola. Restamos eu e João.

Após caminharmos mais um pouco, saímos do parque pelo portão que dá acesso à Praça Rotary. O movimento de veículos retornou à nossa vista e aos nossos ouvidos. À direita, ruídos de crianças que chegavam na Escola Municipal Portugal. Seguimos em frente, pela rua Dom Meinrado (nome de um pároco da antiga igreja de São Januário), onde passamos por um belo portal que servia de separação entre a Quinta e os seus arredores, muito antes de o parque ser cercado por grades e ruas com grande fluxo viário. Esse detalhe, a respeito do qual João relatava nada saber, evocava a história esquecida do bairro outrora imperial. De todo modo, o andar se mostra também como uma forma de aprendizagem coletiva de um lugar.

Chegando no movimentado Largo da Cancela, paramos para atravessar o sinal da Rua Luiz Gonzaga, nome que homenageia o “rei do baião” e nos indica a forte presença nordestina no bairro. Pergunto a João sobre que sensações o ambiente do parque e daquelas ruas externas lhe transmitem, e ele diz “paz” e “bagunça”, respectivamente. Pergunto qual dos dois lugares gosta mais, e ele me responde, sorrindo: “os dois”. O trajeto de João nos mostra que o andar é tanto um deslocamento físico como um deslocamento psíquico e mental dos caminhantes. Esses contrastes de sons e imagens, essas quebras de ritmos eram realmente marcantes nesse seu caminhar pela cidade e pareciam, de algum modo, ser fonte de prazer. Construindo seu próprio percurso, João se apropriava e era envolvido pela cidade.

Mais adiante, fui novamente surpreendida por outro encontro repentino de João, desta vez com outros dois amigos que, pelo uniforme, percebi serem da mesma escola. Os amigos o aguardavam na calçada, em frente a um mercado, e lanchavam um salgado e um refrigerante. Apesar de ter sido rapidamente apresentada aos amigos, eles seguiam conversando, descendo a rua Luiz Gonzaga em direção ao Campo de São Cristóvão e ignorando parcialmente minha presença.

Quando passei à frente para tentar fotografá-los, eles resolveram parar e posar para mim, sorrindo e fazendo sinal com as mãos fechadas e os polegares para cima.



Atravessamos uma rua, e, em menos de um minuto, eles entraram no Educandário Gonçalves de Araújo. De sua casa até a escola, João caminhou um pouco mais de 3km em quase trinta minutos, sem demonstrar nenhum esforço ou cansaço. O vigilante impediu minha entrada e tive que me contentar com um aceno à distância de despedida dos adolescentes. Fiquei a contemplar, por alguns segundos, a arquitetura gótica do prédio, pensando se já havia notado seus detalhes nas inúmeras vezes em que passei por ali ou visitei o Centro de Tradições Nordestinas, no lado oposto da rua.

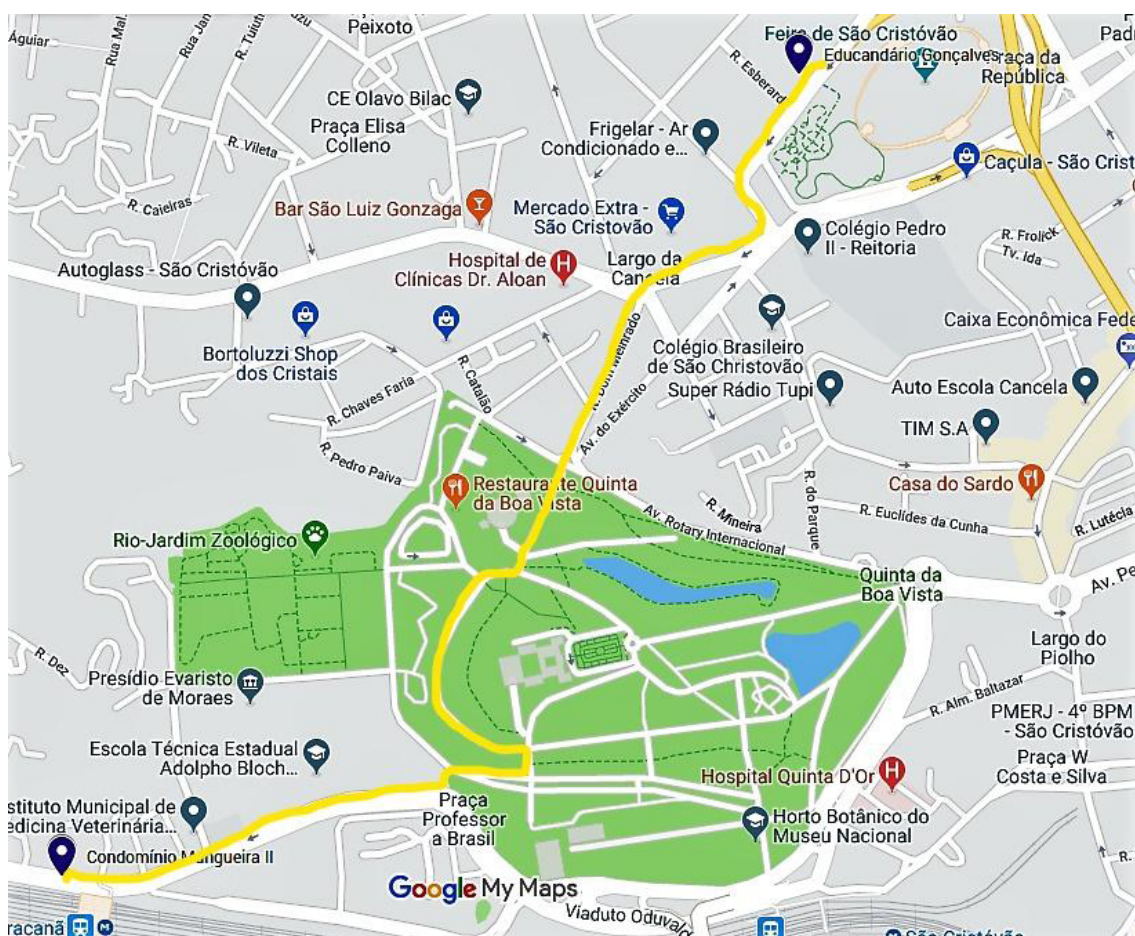


Imagem 2 – Percurso realizado por João (em amarelo).
Fonte: Google Maps, com intervenção da autora, 2019.

O trajeto de Gustavo começou uns quarenta minutos depois que o de João e, assim como este, também estudava em uma escola em São Cristóvão. A então bolsista do projeto, Maddalena, chegou às 7h15 no condomínio. Na portaria, estavam três mães com seus filhos uniformizados. Ao chegar em frente ao bloco onde viviam Gustavo e sua mãe Paula, Maddalena os aguardou por cinco minutos para seguirem

juntos a caminho da escola: ela, Gustavo, sua mãe Paula e Henrique, um amigo do condomínio que estuda na mesma escola e também estava uniformizado. Enquanto a bolsista registrava a saída de casa até a portaria do condomínio, perguntou a Gustavo como era levantar cedo para ir para a escola e se ele gostava de estudar pela manhã. Gustavo respondeu que não tinha problema quanto a acordar cedo e que gostava de estudar no turno da manhã. Ao ser perguntado se ele achava perigoso ir caminhando para a escola, respondeu que não, uma vez que a escola “fica perto” de sua casa e, por isso, o caminho “é muito tranquilo”.

Ao saírem pela portaria do condomínio, os quatro dobraram à esquerda na calçada, seguindo pela Rua Visconde de Niterói. Após poucos passos, Gustavo se aproximou de um ambulante que vendia biscoitos na frente da escada da passarela da estação do metrô Maracanã e comprou um biscoito para levar de merenda para a escola. Uns 100 metros adiante, Gustavo parou novamente, desta vez em um quiosque, onde comprou do senhor um copo de mate industrializado. A mãe antecipou a pergunta da bolsista e disse que ele sempre fazia essas paradas para comprar o lanche da escola. A bolsista perguntou-lhes se não achavam mais prático e barato comprar tudo de uma só vez no supermercado para suprir a merenda da semana toda, mas a mãe respondeu que eles preferiam assim, pois os meninos gostavam de “parar para comprar”. Para além do consumo, tais paradas para adquirir produtos alimentícios tornavam a sua caminhada uma agradável abertura para os encontros e interações com o outro, podendo ser lidas também como formas de usufruírem e participarem da vida urbana.

Seguindo em frente, pela calçada, atravessaram a Rua Graciete Matarazo e, em seguida, a Rua da Candelária. Nessa altura, a continuação da Rua Visconde de Niterói passa a se chamar Avenida Bartolomeu de Gusmão. Passando por uma quadra de esportes, comentaram sobre o espaço. Gustavo disse que fazia aulas de futebol ali com um “professor da comunidade” nas tardes das terças e quintas-feiras, após a escola. Para a bolsista, respondeu que gostava muito de jogar futebol. Notamos novamente que a prática esportiva, mesmo quando realizada dentro de instituições, também pode ampliar um pouco mais a circulação dessas crianças e desses jovens pela cidade.



Ainda margeando a Avenida Bartolomeu de Gusmão, Gustavo e sua mãe cortaram a Avenida Neves e, em seguida, viraram à esquerda, na Rua Bartolomeu de Gusmão. Na esquina, o mesmo Instituto Municipal de Clínica Veterinária pelo qual havia passado mais cedo João. À direita, a Escola Municipal Marechal Trompowsky. Algumas mães de alunos que passavam por eles cumprimentaram Paula. Ela comentou que levava Gustavo todos os dias para a escola, mas que antes costumava deixar o filho caçula na creche. Quando estava “atrapalhada com o tempo”, o filho mais velho, Gabriel, de 18 anos, era quem levava Gustavo para a escola, mas agora Gabriel estava procurando emprego e não estava podendo ajudá-la; por isso, ela acabava se atrasando para chegar ao trabalho no centro da cidade. Às 7h28 chegaram em frente à escola. Gustavo e Henrique foram logo passando pelo portão e encontrando seus colegas, sem se despedir de Paula e da bolsista, que então chamou Gustavo para fazer um último registro fotográfico do percurso, seguido de um tímido gesto de despedida com as mãos.



- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1- Cond. Mangueira 2 | 3- Ambulante do biscoito | 5- Quadra de esportes |
| 2-Bloco I (Casa do Gustavo) | 4- Banca de jornal | 6- Escola Marechal Trompowsky |

Imagem 3 – Percurso de Gustavo (em verde).

Fonte: Google Earth, com intervenções de Maddalena Chianello, 2019.

Segundo Müller e Nunes (2014), a concepção de criança como um ser incapaz, passivo e dependente tende a ser maximizada quando deslocamos o nosso olhar para o espaço da cidade, o que pode ser observado, por exemplo, no comportamento dos adultos em relação às crianças nos médios e grandes centros urbanos. Por ou-

tro lado, os autores chamam a atenção, citando Castro (2004, p. 19), para a existência de um complexo jogo de forças em que, afastados das esferas institucionalizadas de poder, as crianças e os jovens lutam, na tessitura física e social da vida urbana, para ocuparem seu lugar enquanto sujeito coletivo. Na pequena caminhada com João e Gustavo pudemos constatar esse papel ativo desempenhado por eles nas interações estabelecidas na cidade.

Como vimos, João e Gustavo moravam no mesmo condomínio, estudavam em escolas no mesmo bairro e faziam seu trajeto a pé, mas realizavam, de maneira muito diferente, seus percursos diários matinais da casa para a escola. Independente dos membros de nossa equipe, ambos os meninos realizavam seu percurso, total ou parcialmente, na companhia de terceiros. João, por ser mais velho, saía do condomínio ao lado de um amigo da mesma idade, com o qual ia conversando até metade do trajeto, e, mais adiante, encontrava outros dois amigos, com os quais passava a compartilhar o caminho final até a escola. Já Gustavo saía do condomínio com sua mãe e um amigo e, no caminho, encontrava dois vendedores na rua, com os quais sempre interagia e comprava itens para sua merenda escolar. Mesmo estando com sua responsável, Gustavo parecia, tal como João, exibir certa autonomia sobre o desenvolvimento de seu percurso. Seguindo as palavras de Certeau (2008), podemos dizer que as motricidades dessas crianças moldavam espaços na cidade. Andando junto com eles, percebemos o processo de personalização envolvido nas escolhas que fazem no seu roteiro pela cidade, estabelecendo pontos de contato, de atração ou de repulsa que são profundamente individualizados e que, no seu conjunto, compõem aquilo que Sarmiento (2018, p. 237) chama de “mapa individual de afetos e desafetos”.

Enquanto João atravessava a Quinta da Boa Vista para encurtar o trajeto, produzindo uma quebra na ambiência ruidosa e agitada do bairro, que lhe transmitia “paz”, Gustavo seguia um caminho quase retilíneo em direção à escola, margeando boa parte da movimentada Rua Visconde de Niterói e mantendo, assim, poucas variações de ambiência. Para um observador externo, as aparências do entorno poderiam sugerir que a Avenida Bartolomeu Gusmão, com grande fluxo de veículos em alta velocidade, muros altos nas calçadas, passarela de concreto e muita poluição, fosse desprovida de atrativos, porém, para Gustavo o prazer da caminhada parecia estar



associado justamente a esse movimento, à possibilidade do consumo e das interações com os vendedores que também ocupavam o espaço público pelas manhãs, impedindo-o que se tornasse inóspito e perigoso.⁵ “Palco por excelência do social” (VOGEL; MELLO; MOLLICA, 2017 [1981], p. 105), a rua promove o contato com o outro, desconhecido, mas também interações com os conhecidos, sejam amigos, vizinhos ou trabalhadores que simplesmente estão sempre ali.

Ao estudar a mobilidade urbana de 243 crianças em Brasília, que se deslocam das regiões periféricas para escolas no Plano Piloto, Müller (2018) encontrou diferenças significativas nos trajetos casa-escola e escola-casa de algumas crianças, mas também soluções criativas, elaboradas tanto pelas crianças quanto pelos adultos, para contornar vários problemas nos trajetos diários. Em nosso caso, é preciso ressaltar o caráter experimental da atividade, que considerou dois trajetos realizados a pé e apenas no sentido de casa para a escola, em uma cidade que também tem suas particularidades urbanísticas. Muito provavelmente as experiências e dificuldades de João e Gustavo seriam bastante diferentes se envolvessem deslocamentos de maiores distâncias, o uso de transporte público ou se também tivéssemos acompanhado o retorno da escola para casa – o que não enfraquece, a nosso ver, a análise possibilitada pelos dois percursos.

Assim como aponta Amâncio (2016) em sua etnografia sobre os trajetos casa-escola realizados a pé por crianças de um bairro periférico de Maputo, em Moçambique, os percursos de João e Gustavo, embora relativamente curtos em tempo e distância, revelam o quanto estas situações de trânsito podem ser momentos significativos de interação, autonomia e tomada de decisões, mas também de lazer e brincadeira, ainda que associadas à experiência do risco, tão necessária ao desenvolvimento físico, cognitivo, social e emotivo das crianças (TONUCCI, 2009).

Por fim, se a diversidade é, como dizia Jane Jacobs (2009), o princípio onipotente das cidades, são as discontinuidades e as paradas do caminho que o tornam agradável. Nesse sentido, as caminhadas podem ser, ao mesmo tempo, passeios. Se feitos em companhia de amigos, mais divertidos e agradáveis se tornam. Feitos qua-

⁵ Provavelmente o mesmo não se poderia dizer se o percurso fosse realizado à noite ou em outra situação, pois, como chamam a atenção Vogel e Mello (2017 [1981]), os significados e valores dos lugares dependem dos seus usos contextuais.



se que diariamente, podem ter ainda uma dimensão ritual, na qual “o bairro é passado em revista, é supervisionado, oferecendo-se como espetáculo também” (VOGEL; MELLO, 2017 [1981], p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da intercessão entre a Antropologia da Criança e a Antropologia Urbana, buscamos compreender os impactos de certas intervenções urbanas na experiência escolar e cidadina das crianças, mas também reconhecer a escola como instituição potencial para a inserção e a participação delas no espaço público; não tanto pelas relevantes atividades pedagógicas externas que a escola propicia aos alunos – estas, quase sempre conduzidas por adultos –, mas por sua simples inscrição na cidade e pela necessidade de as crianças terem que se deslocar cotidianamente até ela.

Em nossa pesquisa – realizada antes da pandemia da covid-19 –, percebemos que, assim como a casa e a escola, a cidade também se oferece como um lugar significativo de socialização e aprendizagem.⁶ Como dizem Vogel, Mello e Mollica (2017 [1981], p. 118) a respeito das crianças no Catumbi, “a riqueza das experiências possíveis numa rua não pode ser mimetizada por nenhuma instituição pedagógica, inclusive pela forma de apreensão não analítica, pela qual a diversidade social pode ser vista, percebida e compreendida”.

Nesse exercício de compreender a cidade a partir da experiência infantil, percebemos como “os jogos dos passos” (CERTEAU, 2008, p. 176) tecem os lugares, consistindo o ato de caminhar em um espaço de enunciação. Para além da necessidade de chegar a um local, caminhar possibilita enunciar outros usos possíveis dos espaços, criando novas configurações de sentido a partir das escolhas e estratégias pessoais dos caminhantes. Com isso, pudemos perceber não apenas os fatores restritivos, mas também as potencialidades da cidade para o exercício da cidadania da infância.

⁶ Reconhecemos que seria de suma importância uma análise sobre os impactos da crise sanitária do novo coronavírus no que se refere à interrupção das atividades presenciais nas escolas e à maior ausência das crianças nos espaços da cidade entre 2020 e 2021, mas isso estaria fora do alcance deste artigo.



Defendemos, portanto, que andar junto com as crianças no espaço urbano pode ser uma potente ferramenta de pesquisa antropológica, contribuindo não só para reconhecer o protagonismo das crianças na produção da cultura, fazendo com que o pesquisador adulto abandone seu lugar de autoridade e poder para ser conduzido e ensinado por elas, mas também para fortalecer sua inclusão, cada vez mais, como sujeitos qualificados nos debates sobre planejamento e gestão das cidades.

Afinal, não só as crianças precisam da cidade para se desenvolverem adequadamente, mas a cidade também precisa das crianças para, com sua presença nos espaços públicos, ganhar segurança, solidariedade e controle social, conquistando, assim, uma escala humana (TONUCCI, 2009). Dito isso, talvez o maior aprendizado desta experiência de pesquisa seja o fato de que, na cidade ideal, não é necessário que todos sejam crianças para termos um espaço urbano mais democrático e acolhedor, mas sim assegurar uma diversidade que inclua as crianças, de modo a garantir-lhes o exercício do seu direito à cidade e à cidadania.



REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Helder Pires. **Da casa à escola e vice-versa**: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ARAÚJO, Ana Lucia Castilhano de. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **Aprender**, Vitória da Conquista, ano X, n. 16, p. 107-127, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/236654350>>. Acesso em: 17 dez. 2016. E-ISSN: 2359-246X.
- CAMINHANDO com Tim Tim. Direção: Genifer Gerhardt e Tiago Expinho. Porto Alegre: independente, 2014. 1 vídeo. (4 min). Publicado pelo canal genifergerhardt. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FAPERJ; 7Letras, 2004. 258p.
- CERTEAU, Michel de. Caminhadas pela cidade. In: **A invenção do cotidiano**. V. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 169-192.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 205p.
- FREIRE, Leticia de Luna. **Próximo do saber, longe do progresso**: histórias de uma vila residencial no campus universitário da Ilha do Fundão. Niterói: EdUFF, 2014. 247p.
- GOBBI, Maria Aparecida. Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/31122>>. Acesso em: 12 fev. 2022. E-ISSN: 1982-0305.
- GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Org.). Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça (Dossiê temático). **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/393>>. Acesso em: 10 fev. 2022. ISSN: 2178-2679.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. Why don't anthropologists like children? **American Anthropologist**, Hoboken, v. 104, n. 2, p. 611-627, jun. 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/26676096/Why_Dont_Anthropologists_Like_Children>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009 [original de 1961]. 510p.
- JOLÉ, Michele. Reconsiderações sobre o 'andar' na observação e compreensão do espaço urbano. **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 45, p. 423-429, set./dez., 2005.
- MAGALHÃES, Alexandre. **Remoções de favelas no Rio de Janeiro**: entre formas de controle e resistências. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019. 327p.
- MÜLLER, Fernanda. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, 2018. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/30544>>. Acesso em: 5 dez. 2019. ISSN: 1981-2582.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 651-658, set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VyYrQTKPWyzjbGScvnwydVb/?format=pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016. ISSN: 1678-4626.

PARK, Robert Erza. A cidade. Sugestões para a investigação do comportamento humano no meio ambiente urbano. In: Velho, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 4ª edição, p. 26-67, 1979.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/sRGpwnFNBPdZf9S53sqtzgc/>>. Acesso em: 2 jun. 2016. ISSN: 1678-9857.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, mai.-ago. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/31317>>. Acesso em: 12 fev. 2022. E-ISSN: 1981-2582.

SOUSA, Emilene Leite de. 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. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/57434>>. Acesso em: 10 jan. 2018. E-ISSN: 1984-1191.

THIBAUD, Jean-Paul. La méthode des parcours commentés. In: GROSJEAN, Michèle; THIBAUD, Jean-Paul (Org.). **L'espace urbain en méthodes**. Marseille: Parenthèses, 2008, p. 79-99.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, Madrid, número extraordinario, p. 147-168, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2009/re2009_07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022. E-ISSN: 1988-592X.

VIEIRA, Isabela. Vara da Infância proíbe demolição de casas na Favela Metrô-Mangueira. **Agência Brasil** [site, s.l., s. p.], 26 ago. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/vara-da-infancia-proibe-demolicao-de-casas-na-favela-metro>. Acesso em: 27 mar. 2020.

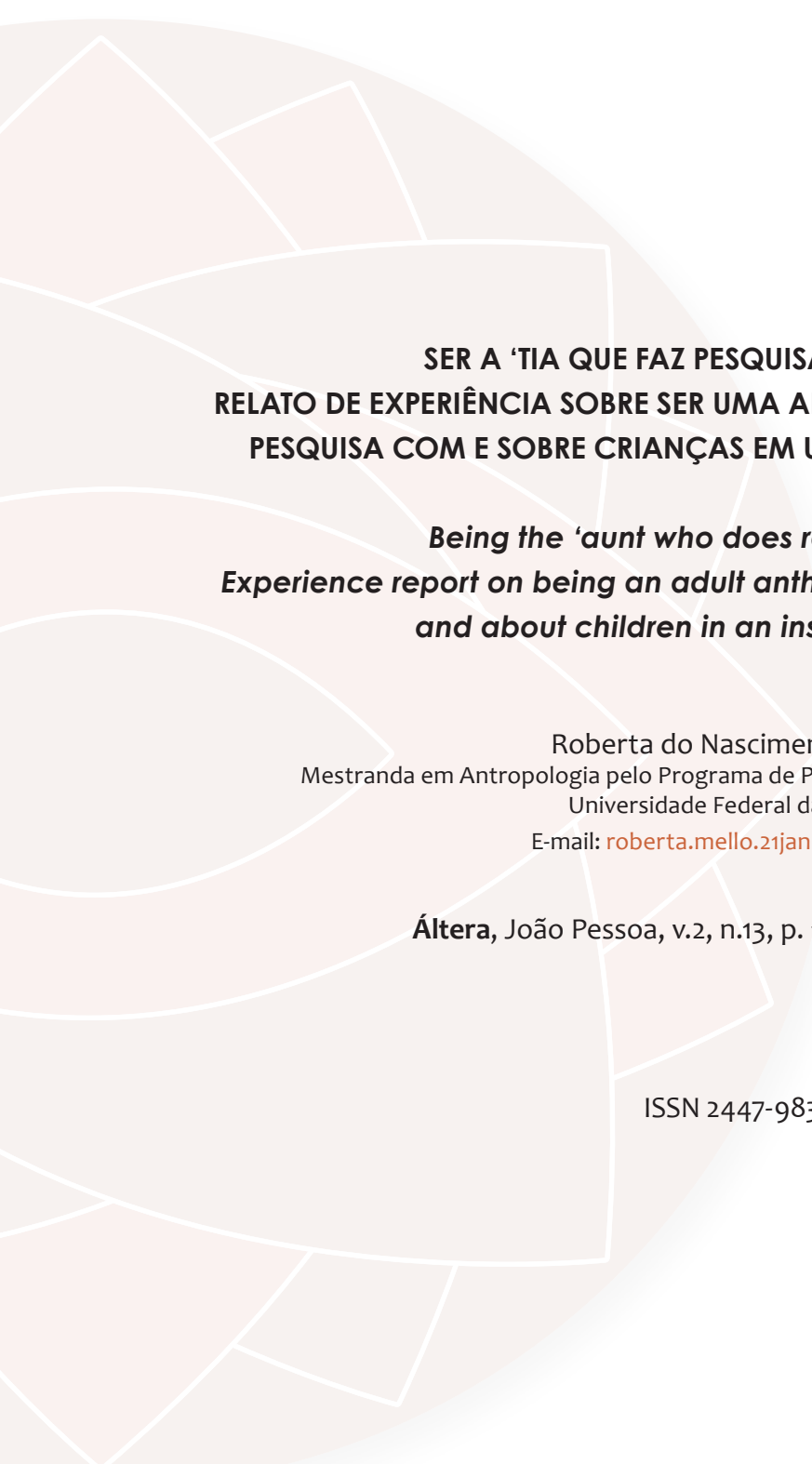
VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva; MOLLICA, Orlando (desenhos). **Quando a rua vira casa**. A apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. 4ª edição, revista e aumentada. Niterói: Eduff, 2017 [original de 1981]. 174p.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas; Flacso; UNICEF, 1995. 150p.

Recebido em: 14/05/2021

Aceito para publicação em: 09/02/2022





**SER A 'TIA QUE FAZ PESQUISA COM A GENTE':
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SER UMA ANTROPÓLOGA ADULTA FAZENDO
PESQUISA COM E SOBRE CRIANÇAS EM UM CONTEXTO INSTITUCIONAL**

***Being the 'aunt who does research with us':
Experience report on being an adult anthropologist doing research with
and about children in an institutional context***

Roberta do Nascimento Mello
Mestranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal da Paraíba
E-mail: roberta.mello.21jan@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 125-143, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo levantar reflexões e discussões sobre os desafios metodológicos de uma pesquisa de cunho etnográfico com e sobre crianças institucionalizadas em uma Unidade de Acolhimento na Grande João Pessoa, no estado da Paraíba. As reflexões apontadas neste texto são resultantes de uma pesquisa que se encontra em andamento. Para melhor situar o leitor nas considerações trazidas, os dados serão descritos a partir do relato de experiência e vivência da antropóloga em campo. A referida pesquisa está sendo desenvolvida com crianças com idades de 3 a 12 anos e também com três adolescentes de 13 a 16 anos, sendo sete meninas e seis meninos. As ponderações resultantes envolvem diversos aspectos da pesquisa: o corpo da antropóloga, o ser a tia que faz pesquisa, os instrumentos metodológicos e o esforço da antropóloga adulta em romper a imagem que as crianças possuem do adulto como vigilante e aquele que proíbe.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia. Crianças. Instituição. Acolhimento institucional.

ABSTRACT:

This article aims to raise reflections and discussions on the methodological challenges of an ethnographic research with and about institutionalized children in a Shelter Unit in Greater João Pessoa in the state of Paraíba. The reflections pointed out in this text are the result of an ongoing research and to better situate the reader in the considerations brought up, the data will be described based on the experience report of the anthropologist in the field. This research is being developed with children aged between 03 and 12 years and also with three adolescents aged between 13 and 16 years, seven girls and six boys. The resulting considerations involve several aspects of the aforementioned research: the anthropologist's body, being the aunt who does research, the methodological tools and the adult anthropologist's effort to break the image that children have of the adult as vigilant and the one who prohibits.

KEYWORDS:

Methodology. Children. Institution. Institutional host.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo levantar reflexões acerca dos desafios metodológicos que uma pesquisa com e sobre crianças pode apresentar em sua execução em um contexto institucional marcado por hierarquias de poder. Ilustrarei essas reflexões a partir da minha vivência atual e do relato de experiência de uma pesquisa com treze crianças e adolescentes de 3 a 16 anos, sendo sete meninas e seis meninos, acolhidos institucionalmente em uma Unidade de Acolhimento na Grande João Pessoa, no estado da Paraíba. Foi imprescindível a inclusão das/os adolescentes na amostra, visto que eles são parte constituinte do universo pesquisado, sendo, junto com as crianças, interlocutores essenciais para a compreensão do tecido social da instituição de acolhimento.

O campo de políticas de proteção à criança e ao adolescente no Brasil percorreu diversos caminhos até chegar ao que é nos dias atuais. No Código do Menor, primeira legislação específica para crianças e adolescentes no Brasil, promulgada em 1927, a institucionalização de crianças e adolescentes atendia a outros propósitos. Tratava-se quase de uma política higienista de retirada de menores de dezoito anos enquadrados como em situação irregular das ruas (PEIXOTO, 2011), assim como também da institucionalização por motivo de pobreza das famílias, quando estas não podiam sustentar suas proles.

Por conta disso, Cruz (2006 *apud* PEIXOTO, 2011) vai caracterizar o discurso da época como oscilante, ora preocupado em defender a criança, ora defendendo a sociedade contra essa criança, o que significava pensar, de um lado, a infância pobre, abandonada e, de outro lado, a infância que apresentava perigo para a sociedade. Em suma, o ato de institucionalizar crianças estava sempre atrelado às ideias de “infância perigosa” e “infância em perigo” (DONZELOT, 1986, p. 70).

Com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989) em escala mundial e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em escala nacional, a política de proteção a esses sujeitos sofreu uma virada: a criança e o adolescente passaram a ser sujeitos de direitos. Um exemplo dessa virada pode ser visto nos casos de institucionalização de crianças e adolescentes: o que antes era feito de modo a proteger a sociedade do



“menor perigoso”, agora passava a ser feito para proteger a criança da sociedade, mais precisamente das violências e violações por parte da família (SNIZEK, 2008).

Atualmente, o acolhimento institucional é uma medida protetiva de alta complexidade, utilizada apenas como último recurso, visto que há a prioridade em evitar que crianças e adolescentes sejam privados da convivência familiar e comunitária, como prevê o art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ou seja, o caso da criança ou do adolescente em que essa medida é aplicada sofreu algum tipo de violência ou negligência que o levou ao estado de risco social e pessoal, tendo causado assim o afastamento da criança de sua família de origem.

De acordo com o inciso 2 do Art. 19 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a permanência de crianças e adolescentes inseridos em programas de acolhimento institucional não pode se prolongar além do prazo de dezoito meses. A cada seis meses, a situação do sujeito acolhido é atualizada por meio de relatório de uma equipe interprofissional, de maneira que a justiça tenha informações sobre essas crianças e adolescentes e possa assim decidir de forma fundamentada a reintegração ou não desse sujeito ao convívio de sua família de origem. Sendo assim, com bases nessas decisões fundamentadas, pode haver casos em que esse prazo de dezoito meses seja dilatado, e a criança (ou o adolescente) continue inserida nesses programas de acolhimento mesmo depois do término do prazo estabelecido na lei (BRASIL, 1990).

Esse retorno à família de origem é algo que não acontece com todas as crianças acolhidas no Brasil. Assim, nesses casos, o que deveria ser provisório acaba sendo permanente, e muitas crianças só são desinstitucionalizadas ao alcançar a maioridade, aos 18 anos. O trabalho realizado por Claudia Fonseca, Débora Allebrandt e Martina Ahlert (2009) mostra bem como a situação da permanência em unidades de acolhimentos acaba sendo uma realidade bem presente. As autoras evidenciam em sua pesquisa a análise de políticas para os “egressos” do sistema de abrigo, ou seja, jovens que atingiram a maioridade e tiveram sua saída compulsória de algum serviço de acolhimento.

Além da legislação do ECA, há outras diretrizes que determinam como os serviços de acolhimento devem atender às crianças e aos adolescentes. Uma dessas diretrizes toca no cerne da questão da separação do grupo de irmãos, deixando claro



que a prioridade é preservar os vínculos familiares. Por conta disso, no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC/2006), destaca-se que os serviços de acolhimento institucional devem atender a ambos os sexos e às diferentes faixas etárias (VALENTE, 2013), de forma a preservar vínculos consanguíneos entre grupo de irmãos.

Apesar da existência das mais diversas legislações que saem em defesa e proteção das crianças e adolescentes que se encontram nessa situação, não podemos negar que a vivência dessas crianças acaba se mostrando “anormal”, por serem criadas, cuidadas e tuteladas pela figura do Estado, e por não estarem em convívio estreito com a sua comunidade e com a sua família.

Seguindo essa linha de pensar as mais diversas expressões de infâncias que crianças vivenciam e em que se situam, este trabalho se enquadra na chamada onda dos novos estudos sociais das infâncias e se localiza em um esforço de descolonizar as pesquisas com crianças. Evita-se então a categoria de infância universal, pois, por muitas vezes, como tão bem chamam atenção Fonseca e Cardarello (1999), carrega uma grande preocupação pelo valor global “criança”, porém não carrega relações corretas com a realidade dessas infâncias.

Essa ideia de “infância universal” acaba invisibilizando ainda mais as crianças que não se encaixam nesse modelo ideal de infância, como por exemplo as crianças de rua, as migrantes, as provenientes de comunidade rural e as institucionalizadas. Essas crianças podem até ser incluídas em um grupo de “não crianças” (MARCHI; SARMENTO, 2017) definido enquanto “práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes” (idem, ibidem, p. 957). Porém, indo contra a essa ideia homogeneizante de infância, temos a reflexão trazida pelas autoras Abramovicz e Rodrigues (2014), que colocam as crianças na qualidade de resistentes e interrogadoras dessa noção de infância enquanto um dispositivo de poder, ao pensar configurações de crianças e de infâncias a partir das suas diversas vivências.

No tópico a seguir, dedico-me a expor, de forma muito breve, algumas considerações acerca dos chamados novos estudos sociais da infância, para uma melhor compreensão do leitor sobre esse campo de debates no qual esta pesquisa se insere.



OS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: UMA EMPREITADA EM BUSCA DA DESCOLONIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE E COM CRIANÇAS

Os novos estudos sociais das infâncias são bastante caracterizados na contemporaneidade por um viés interdisciplinar que envolve principalmente as ciências humanas e sociais (COUTINHO, 2016). A partir dos diversos esforços teóricos de áreas como educação, pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia e áreas afins, as crianças têm virado figuras centrais em pesquisas que buscam perceber como esses sujeitos veem o mundo a partir das suas subjetividades, das suas vivências e de seus olhares situados a partir dos contextos sociais em que estão inseridos (idem, ibidem, 2016). Os novos estudos sociais da infância estão amparados na categoria de “criança atuante” (COHN, 2005), ou seja, “aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engata, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27-28). Ou seja, as crianças, além de reprodutores, também são produtores de cultura (PIRES, 2010).

Além de trazer a criança enquanto figura central, que não apenas reproduz, mas também produz culturas, relações sociais e papéis sociais, estudos como este podem também ser localizados dentro de esforços teóricos e epistemológicos de um processo de descolonização na pesquisa com crianças (ABRAMOVICZ; RODRIGUES, 2014), definido pelas autoras enquanto um processo que se dá no interior da possibilidade de se constituir maneiras singulares de produzir novas possibilidades de vida, de ser criança e de infâncias. As autoras ainda complementam:

Descolonizar é produzir uma possibilidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes, que se constituem para além do capital. (ABRAMOVICZ; RODRIGUES, 2014, p. 462).

É pensando a partir dessa ideia, de constituir experiências sociais, individuais e singulares e de um olhar situado a partir do contexto vivenciado, que ao falar de infâncias, estamos sempre nos referindo ao termo no plural. Assim, ilustram-se exatamente a diversidade e as especificidades dessas vivências e estados que vão definir que infância é aquela, em um exercício de destotalizar as experiências de infância (RIBEIRO, 2015). E essa concepção de infância que perpassa os sujeitos das pesquisas



não vai afetar apenas os fenômenos observados, mas também o modo como a análise antropológica é construída sobre qual infância é essa a que o estudo se reporta (COHN, 2013).

A CASA DA ACOLHIDA: UM HÍBRIDO ENTRE RESIDÊNCIA E INSTITUIÇÃO

A unidade em que as crianças interlocutoras desta pesquisa estão atualmente acolhidas fica localizada na Grande João Pessoa, no estado da Paraíba¹. A instituição é uma casa mista, que atende a crianças e adolescentes dos dois sexos e atualmente conta com trezes acolhidas/os, entre as idades de 3 a 16 anos, sendo sete meninas e seis meninos. Esse atendimento misto, como já observamos, vem das Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimentos de Crianças e Adolescentes (BRASÍLIA, 2009) que enfatiza a preservação dos vínculos familiares que esses sujeitos têm, pois “crianças e adolescentes com vínculos de parentesco, não devem ser separados ao serem encaminhados para serviço de acolhimento, salvo se isso for contrário ao seu desejo ou interesses ou se houver claro risco de violência” (BRASÍLIA, 2009, p. 25). Para atender a essa demanda, se faz necessário que a Casa² atenda crianças e adolescentes de várias idades e ambos os sexos.

A estrutura da Casa da Acolhida consegue responder bem a essa demanda; o terreno é amplo, tem um quintal lateral grande e uma área de serviço na parte de trás. A instituição é dividida em três imóveis. No administrativo, muito conhecido como “lá em cima”³, ficam a sala da diretora, o consultório da psicóloga e o escritório da assistente social. Por conta das escadas, que são o principal meio de entrada nessa parte,

¹ Devido aos acordos feitos com a coordenação da instituição e também com a Promotoria da Infância e Juventude para a realização da pesquisa, ficou decidido que a localização exata da Unidade de Acolhimento seria mantida em sigilo. Isto inclui o nome do município, visto que há apenas uma instituição de Acolhimento na cidade. Esses acordos também se estenderam à submissão no Comitê de Ética de Pesquisa da UFPB, sob o CAAE de nº 42989921.6.0000.5188.

² A fim de localizar o leitor na leitura do texto se faz necessária a seguinte explicação: sempre que a palavra “Casa” (com C maiúsculo) for citada no texto, me refiro à instituição, isso porque ela é conhecida como a “Casa da Acolhida”.

³ É importante perceber o quão dúbio acaba se tornando o “lá em cima” dentro do contexto da instituição. Além de referir-se à posição que esse prédio ocupa na estrutura da Casa (sendo na parte de cima) ele também se refere à posição hierárquica das pessoas que ocupam esse espaço, visto que a diretoria e o corpo técnico se mostram as maiores figuras de poder dentro da Unidade.

o acesso a essa área administrativa da instituição é bem restrito; há ali uma grade que, na maioria das vezes em que eu vou à Casa, está fechada de cadeado. O segundo imóvel é a casa principal onde ficam a cozinha, uma sala e os dormitórios, tanto femininos quanto masculinos⁴. E o terceiro é onde ficam outros dormitórios e uma sala de estar.

A Casa aparenta ser uma residência na sua espacialização e pela disposição dos cômodos e materiais que há nos ambientes (TVs, sofás, mesas de centro, mesa de jantar, fogão, camas, etc.), porém, há certos apetrechos que acabam rompendo essa imagem de residência, como murais de avisos, placas informativas sobre quartos e banheiros de meninos e meninas, placas que restringem o acesso das crianças onde só é permitida a entrada de funcionários.⁵ Esses utensílios acabam se mostrando enquanto uma intervenção do administrativo na vida privada (PRESTES, 2010). Essa característica híbrida de comunidade residencial e organização formal mostra muito a natureza institucional do local (GOFFMAN, 1974).

A Casa da Acolhida fica localizada na rua principal de um bairro residencial. Há alguns estabelecimentos comerciais próximos, mas em sua maioria a rua é composta por casas, principalmente residências com infraestrutura de classe média. Inclusive a Casa é uma dessas residências: de primeiro andar, tem um muro de cerâmica branca e um portão de alumínio de cor verde. Por ser localizada em um bairro residencial, à primeira vista ela é como qualquer outra casa da rua, não há identificações ou placas que alertem para o que funciona realmente na residência. Creio eu que esta não identificação tenha como objetivo a não estigmatização das crianças e adolescentes ali acolhidas, o que também está estipulado nas Orientações Técnicas (BRASÍLIA, 2009).

A Casa é gerida totalmente pela prefeitura. Apesar de existir, pela legislação, uma “municipalização” dos serviços de atendimento à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990), a literatura antropológica, e principalmente as etnografias realizadas nesse contexto (PRESTES, 2010; SNIZEK, 2008; GAMA, 2018; BRANDÃO, 2019), mos-

⁴ Essa estrutura organizacional sempre está passando por mudanças. Primeiro, o imóvel do meio era onde ficava os dormitórios masculinos; depois, passaram a ser ali os dormitórios femininos, porque as meninas eram maioria e o espaço era maior; depois, passou a ser ocupado tanto pelos meninos quanto pelas meninas, porque o terceiro imóvel se tornou a moradia de um adolescente autista que precisava de cuidados específicos devido à sua condição neuroatípica de grau 3.

⁵ Principalmente a despensa, que fica localizada próxima à cozinha e onde a entrada de nenhum acolhido é permitida.



tram que em sua maioria essas instituições contavam apenas com algum apoio governamental, mas em geral eram geridas por organizações não governamentais e/ou religiosas. Esse aspecto da Casa, portanto, acaba lhe garantindo uma característica bem singular, que por consequência afeta o funcionamento da instituição.

Um dado bem marcante nesses órgãos da cidade que são geridos pela prefeitura é o da presença dos chamados prestadores de serviço. Uma consequência direta desse tipo de vínculo é a instabilidade do quadro de funcionários. Muitas vezes, eles trabalham na instituição por um determinado período de tempo que coincide com o mandato do prefeito ou do vereador. Um exemplo disso foi o meu primeiro contato com alguém do campo, que era a diretora da Casa na época. Quando eu tinha entrado em contato com ela pela primeira vez, porém, eu tinha sido informada que ela era a psicóloga da instituição; depois, entendi que ela realmente um dia tinha sido a psicóloga, mas havia pouco tempo tinha sido promovida a diretora.

Isso me leva a pensar o quanto essa instabilidade pode afetar a dinâmica da Casa e também as crianças e os adolescentes, que já vêm de um histórico de circulação entre casas, pessoas da família (FONSECA, 2006) e outros abrigos, e têm que lidar com essa rotatividade e essa circulação de pessoas que cuidam delas. Uma outra experiência dessa dinâmica eu tive quando entrei em contato por *WhatsApp* com Milene⁶, que era a diretora da instituição na época que iniciei a pesquisa de campo⁷, para marcar uma visita à Casa. Ela me sugeriu que eu esperasse uns dias, pois estava acontecendo a troca de gestão na prefeitura, e imperava uma incerteza sobre quem iria continuar a trabalhar na Casa. “Isso mexia demais com as crianças”, nas palavras dela. Um fato bem interessante é que, dias depois, quando eu entrei novamente em contato, soube que ela não era mais diretora da Casa, o que acarretou uma enorme mudança na rotina, nas normas da instituição, nas regras de convivência, e até mesmo na pesquisa⁸.

⁶ Por motivos de preservação de identidades dos interlocutores e a pedido da instituição todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

⁷ No decorrer da pesquisa de campo, a instituição passou por três mudanças de diretoria e atualmente conta com Cassio e Paloma como coordenadores da Unidade.

⁸ As mudanças referentes à própria pesquisa se mostraram em forma de entraves que a nova diretoria e a nova gestão acabaram apresentando, fazendo com que durante quase três meses eu fosse impedida de continuar a pesquisa *in loco*.



Essas características da instituição reverberam muito em questões metodológicas da pesquisa, que não se restringem apenas ao espaço físico (mesmo se neste artigo eu me limite a relatar as situações vividas dentro de campo e em momentos específicos de interações com as crianças). No tópico a seguir, me dedico de forma mais extensiva ao ponto central deste artigo: o *fazer* pesquisa com e sobre crianças acolhidas institucionalmente.

SER 'A TIA DA PESQUISA': A ANTROPÓLOGA ADULTA EM CAMPO

Lembro-me muito bem da primeira vez em que eu fui à Casa e fui apresentada às crianças e aos adolescentes pela psicóloga. Recordo-me bem de que, antes de falar com as crianças, tive uma pequena reunião com a assistente social e a psicóloga da instituição, as únicas representantes da equipe técnica que estavam no momento. Logo após essa reunião, desci as escadas e fui até a sala de jantar onde estava a maioria das residentes da Casa, e naquele momento, com a psicóloga me apresentando, eu fui chamada por ela de “a moça da universidade”.

A cena está muito gravada na minha memória, ainda mais por ter sido o meu primeiro contato efetivo com as crianças, visto que até aquele momento eu só havia mantido contato via *WhatsApp* com a diretora da Casa. A maioria das crianças estava na sala de jantar junto com os educadores sociais; lembro bem que eles estavam pintando alguns desenhos impressos e ansiando pela *hora do celular*⁹. A psicóloga foi comigo até onde estavam todos, me apresentou como a moça da universidade e disse que eu estava ali para fazer uma pesquisa com as crianças da Casa. Naquele momento optei por não falar nada em relação à pesquisa, deixei as crianças conduzirem a conversa e apenas respondi quando elas me perguntavam meu nome, onde eu morava e comentavam sobre a cor do meu cabelo, que na época estava muito ruivo. Nada foi perguntado naquele momento às crianças, se elas queriam ou não fazer parte de um estudo; apenas foi informado a elas sobre a minha presença e o que eu estava fazendo ali.

⁹ Uma das regras da Casa é sobre a limitação do uso do celular, com a permissão do uso por apenas duas horas por dia: uma hora pela manhã e outra pela tarde.



Apesar de naquele primeiro encontro não ter sido questionado se as crianças consentiam ou não com a minha presença ali na instituição, eu passei a pensar muito nas minhas próximas visitas sobre como eu abordaria as crianças para falar da pesquisa, explicar mais a elas sobre o que eu fazia, e claro, dar a elas o direito de querer ou não participar. E esse momento chegou, mas não foi como eu imaginei. Lembro que logo depois de poucos dias dessa minha primeira visita, as crianças já vieram me perguntar sobre a pesquisa e sobre a minha presença ali na instituição. Elas me perguntaram sobre o que era a universidade, o que eu fazia, por que eu as pesquisava e por que eu tinha as escolhido.

Mas até chegar esse momento em que elas vieram conversar comigo, eu passei por uma espécie de período probatório em campo, principalmente com as crianças mais velhas, que mantiveram distância nos primeiros dias, apenas me cumprimentando quando eu chegava na instituição, me ignorando o resto da tarde e/ou apenas me olhando de longe. Isso me lembrou muito o que Roy Wagner (2010) fala sobre uma certa resistência por parte dos interlocutores, como sendo um tipo de mecanismo de defesa para manter afastado aquele estranho em campo enquanto ele é avaliado. E eu passei por esse processo, durante o qual as crianças me examinaram de longe, detectando se eu era ou não alguém confiável.

Além de ser um mecanismo de defesa contra uma estranha que chega de uma hora para outra no ambiente que lhe é familiar, hoje eu percebo que esse distanciamento também pode ser encarado enquanto uma forma de agência por parte dessas meninas¹⁰. Isso porque, lembrando o meu primeiro contato com elas, eu fui apresentada por alguém da instituição que representava uma figura de poder e que apenas as informou da minha presença e do motivo dela ali na instituição; essa pessoa não indagou se as meninas queriam ou não a minha presença ali. Porém, elas mostraram, do modo delas, através do distanciamento e do ato de me ignorar, que eu ainda não havia sido aceita por todas/os do grupo.

Esse período probatório variou muito de pessoa para pessoa, chegando a ser poucos dias com alguns e até quase um mês com outras. Portanto, além de ser a

¹⁰ Nessa época do campo a Unidade de Acolhimento havia apenas residentes do sexo feminino, só meses depois foram acolhidos meninos. Porém, como as meninas ainda são a maioria, vou me referir às residentes sempre na forma feminina.



pessoa que analisa o espaço, eu também estava sendo analisada. Foi nesse processo e nas conversas que tive de forma isolada com as crianças que percebi que a concepção delas do motivo da minha presença ali ia se consolidando, e elas estavam reconhecendo que eu estava fazendo pesquisa. Eu tive a confirmação disso quando fui chamada por uma delas como a “tia que faz pesquisa com a gente”.

Esse episódio aconteceu em um dia em que as meninas receberam a visita de uma ex-funcionária da Casa. Ela havia ido levar alguns mantimentos de higiene para uma das residentes e aproveitou para rever as crianças de que ela cuidou quando trabalhava na instituição. Como eu estava ali, brincando com a Polly e a Manu, a ex-funcionária me perguntou se eu era a nova psicóloga da instituição. Antes mesmo que eu pudesse responder o que estava fazendo na Casa, a Emily, uma adolescente acolhida que estava junto, falou que eu estava ali fazendo uma pesquisa com elas, que eu era a “tia que faz pesquisa com a gente”. E desde então, assim eu sou conhecida por todas as crianças da Casa, como a “tia da pesquisa” – um enorme avanço, em comparação com “a moça da universidade” do início.

É interessante que esse reconhecimento tenha se alastrado dentro dos muros da instituição: até mesmo quando há troca de funcionários e eles perguntam qual a minha função na Casa, as crianças sempre respondem que eu faço pesquisa. Eu sempre necessito falar sobre o motivo da minha presença ali, ainda mais porque a instituição é um lugar muito dinâmico, em termos de idas e vindas. Estão sempre chegando e saindo crianças e funcionários, e sempre que aparece alguém novo, eu tenho novamente que passar por aquele momento de explicação do que é a pesquisa e o porquê de estar ali. Algumas vezes, as próprias crianças me ajudam a explicar para os novatos, como por exemplo no dia em que um novo residente me perguntou se eu já tinha morado na casa e se era por isso que eu ia para lá visitá-los. Com a gente, nesse momento, estavam mais duas crianças que já moravam na Casa há mais tempo, e quando eu expliquei sobre a pesquisa e o residente me perguntou como era, uma das meninas respondeu por mim, falando que eu ia lá, brincava e conversava¹¹ com eles.

¹¹ Todas as brincadeiras e a grande parte dos tópicos de conversa que eu tinha com as crianças eram sugeridas por elas. As brincadeiras eram em sua maioria de adedonha/stop ou dominó, e as conversas eram muito sobre o dia a dia delas, sobre as coisas que elas gostavam de fazer e sobre a minha vida. Todas as crianças e adolescentes demonstravam muita curiosidade em saber sobre mim, o que eu fazia, se era casada, se tinha filhos, porque estava ali, que tipo de música eu gostava, etc.



Essa relação que eu estabeleci com os interlocutores causou uma dualidade muito interessante do ponto de vista analítico e construtivo da pesquisa. Conforme já mencionei, por conta de alguns entraves por parte da secretária do município, passei dois meses e meio sem poder ir até a instituição, até que uma autorização via promotora do Ministério Público fosse expedida. Durante esse tempo em que fui impedida de frequentar a Casa, eu também recebi incentivos e pedidos de ir até a unidade, porém esses pedidos que iam contra as ordens das figuras de poder vinham das crianças. Ou seja, de um lado, o dos adultos, eu fui impedida de continuar as visitas, de outro, o das crianças, eu era incentivada e convidada a ir até a Casa. Elas sempre me perguntavam via *WhatsApp* – o único meio de contato com elas enquanto eu não podia frequentar o campo – quando eu iria vê-las, por que eu não ia naquela semana, etc.

Esses convites não se limitaram ao tempo em que eu não pude estar em campo. Quando eu retornei à instituição após a autorização da promotora, eram as crianças que me convidavam para as atividades festivas e os passeios que elas faziam, como as idas até a pracinha nova, as festas de aniversário, as festas de São João, etc. Elas sempre me incluíam nessas atividades singulares que a instituição proporcionava.

Então, depois de algumas semanas, eu havia passado do meu período probatório de aceitação pelas crianças naquele espaço com sucesso¹². As crianças sabiam que eu estava ali fazendo pesquisa, mas eu ainda precisava romper uma outra barreira: a de ser uma adulta em um lugar onde ser adulto é sinônimo de vigiar e proibir. Uma unidade de acolhimento de crianças e adolescentes pode ser enquadrada enquanto uma instituição total nos termos de Goffman, enquanto um local de “um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo e que levam uma vida formalmente administrada” (1974, p. 11). Além disso, é um local onde relações de poder estão mui-

¹² Com as crianças menores, esse “período probatório” foi bem mais curto, pois elas estavam bem dispostas a conversar comigo e brincar – principalmente brincar. Já com as crianças mais velhas e as adolescentes (principalmente as adolescentes) esse período durou muito mais. Elas optaram por ficar mais afastadas de mim, e eu só consegui “vencer” essa barreira imposta por elas com algumas semanas de observação, as olhando de longe e percebendo o que mais chamava sua atenção. As primeiras conversas com as adolescentes tinham como principais tópicos as redes sociais e fotos, já que elas gastavam boa parte do seu “tempo do celular” para tirar *boomerangs* e fotos para o *Instagram*. Usei com as adolescentes o mesmo recurso de deixá-las conduzirem as nossas conversas, e foi a partir disso que percebi que estava trabalhando com dois grupos de idades diferentes, e que nem tudo que funcionava com um grupo iria funcionar com o outro.



to bem demarcadas: adultos mandam, vigiam e proíbem, e crianças acatam o que os adultos dizem.

O caminho percorrido até estabelecer uma relação de confiança com as crianças que rompesse essa barreira do adulto vigilante e proibidor foi marcado por momentos que expressaram muito da minha disponibilidade em escutar as crianças, brincar com elas e fazer as atividades que elas propunham. Pensando no que Pires (2007, p. 234) fala, eu acabei assumindo um papel de “adulta diferente”; não só uma adulta que interage e brinca com as crianças, mas uma adulta que gera o sentimento de confiança e que não as proíbe como os outros.

Eu brinquei com as crianças do que elas queriam, eu via o que elas queriam me mostrar, eu levei para instituição algumas das coisas que elas me pediam¹³ e fui para o campo disposta a permitir que as crianças me mostrassem o caminho que eu iria seguir. Isso rendeu a esperada relação de confiança que eu tanto almejava; e as crianças começaram a me contar as coisas, a falar sobre a Casa, a comentar sobre desejos e técnicas de fuga, entre outros assuntos. Claro, a maioria dessas confissões vinha acompanhada por frases do tipo “mas tia, não conta para ninguém não”, em referência às outras crianças e aos funcionários. Observei até mesmo as expressões corporais, como o aproximar-se e o sussurrar da criança ao falar mal do plantão do dia, dizendo que preferia uma outra tia, no lugar da que estava trabalhando naquele dia. Era possível também que minha interlocutora esperasse que eu ficasse sozinha para se aproximar e me falar sobre o desejo de ir embora da instituição, sobre o fato de não gostar de tanta proibição e das pessoas dali. Essas quase confissões feitas pelas crianças agiram como uma espécie de segredo entre nós e atuavam como elos que estreitaram as nossas relações (SIMMEL, 1999).

Ser a *tia que faz pesquisa* se mostrou uma atividade que ultrapassou a simples ida até a instituição, o acompanhamento e a observação do dia a dia das crianças. Eu precisava ir disposta a participar das brincadeiras e deixar-me ser guiada pelas crianças, vendo aquilo que elas queriam me mostrar. O meu corpo em campo tinha que ser um corpo pronto para atividades físicas, para correr, para jogar bola, mas

¹³ Esses pedidos das crianças iam de coisas mais simples, como folhas para desenho, até mesmo chocolate e esmalte para as unhas.



também tinha que ser um corpo preparado para passar horas sentada jogando jogos como adedonha¹⁴ e assistindo à TV; ou até mesmo ficar escutando as discussões, reclamações, conflitos e relatos sobre as coisas mais comuns, como a comida daquele dia, ou sobre a professora de uma das disciplinas, que passava atividades demais. É necessário salientar que diante de tantas atividades físicas, o caderno de campo físico ficou de lado, visto que ele agia como um empecilho para eu participar das brincadeiras. Além disso, devido às minhas visitas limitadas pela pandemia de Covid-19¹⁵, eu optava por tentar apreciar melhor o pouco tempo vivido em campo. Eu vivenciava, sentia e memorizava tudo o que acontecia naquelas tardes, e só ao chegar em casa, eu passava tudo para um arquivo word no computador.

Além de todo o esforço e dessa disponibilidade da antropóloga parar brincar, correr, desenhar e fazer qualquer outra coisa que as crianças propuserem, fiz também o uso de técnicas muito conhecidas nos estudos da antropologia da infância, aliados à observação participante (BRANDÃO, 2007). A técnica do desenho (PIRES, 2007), por exemplo, está sendo utilizada de um modo bem curioso e até mesmo surpreendente para mim.

Essa técnica tem sido um recurso muito produtivo, principalmente aliado à observação participante, visto que a partir do olhar direcionado da criança, mostrado através do desenho, a antropóloga em campo também direciona seu olhar. Apesar de ainda não ter tido a possibilidade de aplicar a atividade de forma direcionada, solicitando das crianças desenhos temáticos e livres (PIRES, 2007), não posso deixar de lado o rendimento deste.

Desde os meus primeiros dias em campo sempre levei lápis de cor e folhas de papel A4, quase que esperando o momento que poderia pedir para as crianças desenharem; mas o pedido para desenhar não veio de mim, veio delas. Isso começou

¹⁴ Adedonha ou Stop! É um jogo de conhecimentos gerais onde os principais materiais usados são lápis e papel. O jogo se inicia com os participantes escolhendo algumas categorias (ex.: nome, país, comida, etc.) e logo depois uma letra é sorteada. Com isso, os participantes precisam escrever no papel nomes correspondentes às categorias do jogo que se iniciem com a letra sorteada.

¹⁵ Apesar deste não ser o foco deste artigo, é importante demarcar que é uma pesquisa em andamento, conforme já mencionado, ou seja, ela sofre impactos diretos da pandemia de Covid-19 que estamos vivenciando no momento. Apesar desta ser uma pesquisa que está acontecendo em seu maior tempo, de forma presencial, ela respeita todos os protocolos de biossegurança como o uso de máscara e álcool gel por parte da pesquisadora, além de claro trabalhar com outras questões éticas.



quando, um dia, eu tinha levado meu caderno de campo de tamanho grande, e a mais nova das crianças, que tinha 3 anos, viu esse caderno na minha bolsa e pediu para escrever nele. Dei a ela o caderno e coloquei nas últimas páginas, para ela poder riscar à vontade. E realmente, Polly fez muito isso. Por ter apenas 3 anos, ela ainda não era alfabetizada, e muito dos rabiscos feitos por ela eram em formatos de círculos e linhas. Mesmo assim, eu pedi para ela me explicar o que ela tinha desenhado, e ela me respondeu que tinha desenhado a si própria, e depois, que tinha me desenhado. Um funcionário que nos acompanhava pediu pra ela desenhar o pai e ela foi fazendo todos esses rabiscos ao modo dela, em formas de linhas e círculos.

Apesar de os desenhos da Polly não serem facilmente traduzidos, eles foram o ponto de partida para que o instrumento de coleta de dados dos desenhos fosse inserido em campo. Isso porque foi a partir dos rabiscos de Polly, ou mais precisamente das outras crianças vendo-a desenhar, que veio o pedido das outras residentes de desenharem também. Elas já faziam muito isso na Casa, pois em diversos momentos presenciei os educadores sociais pintando junto com as crianças alguns desenhos impressos. As crianças começaram a me pedir folhas, lápis de pintar, canetas, grafites e algumas até tomavam o meu caderno de campo para desenhar. Sendo assim, diversos desenhos foram feitos, alguns explicados e outros não, pois havia momentos que eu pedia para as crianças me explicarem sobre os significados dos seus desenhos (PIRES, 2007) e elas desconversam, ou simplesmente se negavam a fazê-lo. Porém, apesar da não explicação dos seus desenhos, era nítido que a atividade de desenhar era do agrado das crianças, principalmente porque eram elas que me pediam para fazer isso – e até mesmo pediam para que na minha próxima visita eu levasse os materiais de desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas situações relatadas no artigo estão sendo analisadas com aportes teóricos, de modo que venham a construir a própria dissertação que será fruto deste estudo. Porém, apesar de não ser uma pesquisa totalmente concluída, muitas consi-



derações já se podem ser pensadas, principalmente a partir dessa vivência e do ato de pensar e problematizá-la.

A pesquisa *com e sobre* crianças acaba envolvendo muito mais do que o espaço, a antropóloga e as crianças. Ainda mais quando envolve o Estado com uma presença tão forte, como é no caso desta pesquisa, que se dá em uma instituição de acolhimento com ligação direta ao judiciário. Quando a pesquisa com crianças envolve o Estado, novos questionamentos e necessidades se entrelaçam a ela.

Para uma neófitas nas pesquisas com crianças, me deparar com questionamentos que vão além do apenas ir a campo está se tornando um aprendizado enorme. Pensar sobre esse corpo da antropóloga adulta – que busca representar alguém que não se enquadre nas imagens de um adulto que vigia e que proíbe, que participa ativamente e, mais do que isso, se mostra disposta a seguir aquilo que as crianças querem fazer – tem me levado a caminhos de análise antropológica, que, no mínimo, não eram esperados por mim quando eu pensei no projeto de pesquisa.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consetino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer o trabalho de campo. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.
- BRANDÃO, Fernanda Sattva de Espindola. **Chegar, ficar e (talvez) sair**: etnografia de jovens adolescentes institucionalizadas de um abrigo em João Pessoa/PB. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – UFPB, João Pessoa, 2019.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
- BRASILIA. **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. 2009.
- COHN, Clarice. 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, mai./ago. 2013.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.
- CRUZ, Lilian Rodrigues da. **(Des)articulando as políticas públicas no campo da infância**: implicações da abrigagem. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2006.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FONSECA, Claudia. **Os caminhos da adoção**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio 1999.
- FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- FONSECA, Claudia; ALLEBRANDT, Débora; AHLERT, Martina. Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir: ‘egressos’ do sistema de abrigos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (Org.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GAMA, Pedro Gabriel Ferraz. **Casa de Acolhida**: sobre a experiência de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1974.
- MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.

951-964, out./dez. 2017.

PEIXOTO, Luciana Alencar. **Sentidos sobre o processo de saída de adolescentes de uma instituição de acolhimento.** 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, UFAM, Manaus, 2011.

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

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2007.

PRESTES, Andréia Baia. **Ao Abrigo da família:** emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFPR, Curitiba, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. **Política & Trabalho**, João Pessoa, p. 49-64, n. 43, jul./dez. 2015.

SIMMEL, Georg. O Segredo. **Política & Trabalho**, João Pessoa, ano 15, n. 15, p. 221-226, set. 1999.

SNIZEK, Barbara Kiechaloski. **Chegadas e partidas:** um estudo etnográfico sobre relações sociais em casas-lares. 2008. 196f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFPR, Curitiba, 2008.

VALENTE, Jane. **Família acolhedora:** as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento. São Paulo: Paulus, 2013.

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

Recebido em: 30/06/2021

Aceito para publicação em: 13/12/2021





**ENTRANDO EM CASA DE PASSARINHOS:
IMPASSES ÉTICO-METODOLÓGICOS EM PESQUISAS COM CRIANÇAS
INSTITUCIONALIZADAS**

***Entering the house of birds:
ethical-methodological impasses in research with institutionalized
children***

Jéssica de Sousa Lima

Mestrado em Sociologia – PPGS pela Universidade Federal do Maranhão

E-mail: adv.jessicasousa@outlook.com

Emilene Leite de Sousa

Pós-doutorado em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba, professora do PPGS e
PPGSoc na Universidade Federal do Maranhão

E-mail: emilene.sousa@ufma.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 144-163, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O mote desta pesquisa foi a experiência com a infância vivenciada em uma instituição de acolhimento na cidade de Imperatriz: a Casa da Criança. Neste artigo, refletimos sobre os impasses ético-metodológicos das pesquisas com crianças em situações de acolhimento. Avaliamos técnicas e instrumentos tradicionalmente usados no empreendimento etnográfico em suas limitações éticas. Neste percurso de realização da pesquisa, destacamos algumas ações a serem analisadas, como a elaboração de requerimento direcionado ao juízo da Vara da Infância e Juventude da comarca de Imperatriz; a autorização do magistrado mediante cláusula de sigilo da identidade das crianças; a assinatura da pesquisadora concordando com os termos estipulados, dentre eles, a preservação dos nomes, rostos – em desenhos e fotografias – e histórias de vida das crianças. Este artigo lançará luz sobre o impasse entre o reconhecimento das crianças como importantes sujeitos da pesquisa, sua participação nos textos etnográficos e o anonimato dessas mesmas crianças em situações de acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Infância institucionalizada.
Metodologia. Ética. Anonimato.

ABSTRACT:

The motto of this research was the experience with childhood in a shelter in the city of Imperatriz: Casa da Criança. In this article, we reflect on the ethical-methodological impasses in research with children in foster care situations. We evaluate techniques and instruments traditionally used in the ethnographic enterprise in their ethical limitations. In this course of conducting the research, we highlight some actions to be analyzed, such as the elaboration of an application directed to the judgment of the Childhood and Youth Court of the district of Imperatriz; authorization of the magistrate through a confidentiality clause of the children's identity; signature of the researcher agreeing with the stipulated terms, including: preservation of names, faces – in drawings and photographs – and children's life stories. This article will shed light on the impasse between the recognition of children as important research subjects and their participation in ethnographic texts and the anonymity of these same children in foster care situations.

KEYWORDS:

Institutionalized childhood.
Methodology. Ethics. Anonymity.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado realizada em um ambiente de acolhimento infantil – a Casa da Criança¹ em Imperatriz (MA). É considerada a interação dos sujeitos da Casa da Criança com profissionais e também com outras instituições; o foco, porém, está nas crianças e na sua experiência de infância. Propomo-nos a compor uma etnografia nos termos de Geertz (1989), tratando-se de uma pesquisa não apenas *sobre*, mas *com* crianças, já que entendemos que elas produzem pesquisa conosco (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, p. 1). Isso porque, segundo Clarice Cohn, a criança “interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28).

O método escolhido para ser utilizado é aquele por excelência da Antropologia, a etnografia. Isso porque consiste em uma metamorfose da experiência que foi vivida em uma escrita complexa; escrita essa que acolhe sensações, emoções, provocações, choque entre realidades, estranhamentos, empatia pelo lugar do outro, além do esforço máximo em organizar um texto isento de julgamentos e prenoções.

Como técnicas de pesquisa, realizamos entrevistas com os profissionais, observação direta e participante, desenhos elaborados pelas crianças e conversas informais com elas. Assim, analisamos a perspectiva das interações dessas crianças e como se dá a experiência com a infância entre elas, em um local onde não possuem autonomia ou singularidade, vivendo integralmente em contexto institucional. Buscamos entender por meios das técnicas acima enumeradas os seus discursos, as suas ações e os seus pensamentos (noções de representação) acerca de suas ações (MALINOWSKI, 1978).

O objetivo deste artigo, em especial, é uma análise dos impasses ético-metodológicos das pesquisas com crianças em situações de acolhimento. Avaliamos técnicas e instrumentos tradicionalmente usados no empreendimento etnográfico em

¹ A Casa da Criança é uma instituição de acolhimento para crianças de 0 a 9 anos de idade, advindas de situações consideradas de risco. Foi implementada entre os anos de 1997 e 1998 sob a denominação Casa de Passagem. A instituição conta com 46 funcionários, dos quais 25 são cuidadoras. Na fase inicial da pesquisa, estavam acolhidas 25 crianças; contudo, esse número varia constantemente, devido às recorrentes entradas e saídas de crianças.

suas limitações éticas, como a produção de fotografias e a autoria dos desenhos, considerando que essas crianças que se encontram sob tutela estatal não podem ter suas identidades expostas.

Durante a realização da pesquisa, certas ações foram necessárias. Analisaremos algumas delas, como a elaboração de requerimento direcionado ao juízo da Vara da Infância e Juventude da comarca de Imperatriz; a autorização do magistrado mediante cláusula de sigilo da identidade das crianças; e a assinatura da pesquisadora concordando com os termos estipulados, dentre eles: preservação dos nomes, rostos – em desenhos e fotografias – e histórias de vida das crianças.

Em decorrência desse anonimato, ficamos impossibilitadas de revelar o nome das crianças que participaram da pesquisa. Como o título da dissertação, em um primeiro momento, fazia menção a ninho, e posteriormente a casas de passarinhos, buscamos uma solução criativa diante da ocultação dos nomes das crianças. Assim, como no título deste artigo, a solução que encontramos para resolver esse impasse foi a utilização de nomes de passarinhos, a critério das pesquisadoras, que analisaram características do pássaro e da criança em questão, buscando uma associação poética².

Em tempos de reconhecimento das crianças como sujeitos de pesquisa e coautoras do texto etnográfico (SOUSA; PIRES, 2020), como omitir nomes e rostos? Como expor desenhos sem suas autorias? (SOUSA; PIRES, 2021). Como encontrar uma ética que proteja as crianças sem as destituir de sua posição de sujeitos de direitos, com potencial de autoria e participação? Como garantir a sua proteção sem excluir a sua potência? (BARBOSA, 2014).

O argumento que norteia o presente artigo está fundamentado no direito das crianças de serem protagonistas e exercerem sua autonomia quanto à aparição ou ao anonimato de seus rostos e nomes nas pesquisas que as tenham como sujeitos, pensando em como essa agência pode ser exercida por crianças que se encontram em situação de acolhimento.

Este artigo se dedicará a essas e outras questões ético-metodológicas de pesquisa com crianças em situação de institucionalização, lançando luz sobre o impasse

² Para maiores detalhes sobre a pesquisa original, ler Lima (2021).



entre o reconhecimento das crianças como importantes sujeitos da pesquisa com participação nos textos etnográficos e o anonimato dessas mesmas crianças em situações de acolhimento.

ENTRANDO EM CASA DE PASSARINHOS

Os primeiros contatos com a Casa da Criança se deram no início de novembro de 2018, embora tenham se restringido ao diálogo com algumas das funcionárias do abrigo – em especial com a pedagoga, a assistente social e a coordenadora. Nesse momento, buscávamos informações gerais e públicas acerca da instituição em questão; e analisávamos a viabilidade de se realizar uma pesquisa de mestrado naquele lugar³.

Chegamos à instituição sem saber exatamente como ocorria seu funcionamento ou quem eram as crianças que ali se encontravam. A Casa da Criança não se trata de um orfanato que recebe crianças cujos pais não as queiram criar, mas sim de uma instituição de acolhimento para crianças que são recolhidas, pelo Conselho Tutelar, de situações de abandono, ou de situações que o poder público considera perigosas ou degradantes. As crianças ali permanecem enquanto a Vara da Infância e Juventude decide o destino da sua guarda – se a criança retornará ao lar original ou se terá sua guarda parental destituída e será disponibilizada para adoção (LIMA, 2021).

A Casa da Criança mantém parcerias firmadas com instituições/pessoas privadas que ajudam a mantê-la funcionando, visto que o patrocínio público não é de todo suficiente para satisfazer com plenitude as necessidades das crianças.

Em janeiro de 2019, demos início à observação direta e participante com as crianças, embora restringida a pouco tempo de visitação. Essa limitação foi modificada no mês seguinte, quando obtivemos uma autorização judicial para pesquisar na instituição de acolhimento, o que nos possibilitou permanecer no recinto por tempo prolongado em comparação às visitas públicas, sem que os funcionários da coordenação

³ Os dados de campo foram produzidos de maneira aprofundada por Lima e esporadicamente por Sousa, sob a orientação da segunda, sendo revisitados aqui por ambas. Para ter acesso ao resultado final da pesquisa, ver Lima (2021).



nação nos cercassem e “relembassem” que estava na hora de partir.

Ponderamos o quanto este trabalho suscita sensibilidades ao ser realizado em uma instituição de acolhimento. Algumas crianças que ali estão vivenciaram situações extremamente delicadas e outras incrivelmente dolorosas, muito além da realidade que em geral conhecemos. Uma boa dose de empatia é necessária nesse campo, uma vez que precisamos nos desprender de julgamentos e olhar para as crianças como elas são, não através dos traumas que sofreram – embora suas histórias contribuam para ser quem são.

Feitosa (2011) afirma:

Trilhar numa pesquisa com crianças é um universo que envolve observação, falas, ideias, corpos, vidas, estranhamento, gestos e movimentos. São olhares, risos, lembranças que me tocam, me sensibilizam, sobretudo, porque a temática na qual se inscreve esta pesquisa “Crianças abrigadas” me coloca a pensar e a usar de certa ousadia ao me deparar com uma realidade desconhecida (FEITOSA, 2011, p. 15).

A nossa entrada em campo não foi facilitada, e foi de suma importância ter recebido o apoio da pedagoga do abrigo, pois já na primeira visita ela se mostrou disposta a contribuir com a obtenção de dados em campo e a facilitar nossa interação com as crianças. O mesmo não ocorreu com os demais funcionários logo no início, que se mostraram menos flexíveis na colaboração e disposição de informações.

Além disso, foi preciso obter uma autorização judicial para realizar a pesquisa e conseguir permanecer no abrigo por longas horas, uma vez que antes disso era possível ficar na Casa apenas por trinta minutos, o tempo de uma visita comum.

Mesmo com a autorização, os funcionários não se mostravam abertos a colaborar. Nós nos sentíamos intrusas, literalmente. Os olhares mostravam que nós incomodávamos, e até hoje não sabemos se entenderam exatamente o que fazíamos naquele campo. As próprias crianças não nos viam como pesquisadoras, mas como “tias” ou possíveis adotantes. Até mesmo algumas funcionárias nos enxergavam como possíveis adotantes. Houve situações em que ouvimos uma cuidadora incentivar uma criança a olhar e dizer para uma de nós: “Tia, me leva *pra* casa da senhora?”.



autorização para, durante 02 (dois) anos:

1. Acessar à Casa da Criança por 4h (quatro horas) ao dia, 03 (três) vezes por semana, com o intuito de acompanhar momentos específicos da rotina das crianças, além daqueles habitualmente permitidos ao público imperatrizense;
2. Acompanhar, eventualmente, as crianças até o ambiente escolar e ali permanecer durante a ministração das aulas, visando observar a interação com outras crianças e professores;
3. Realizar entrevistas com funcionários da Casa;
4. Promover diálogos com as crianças por meio de suas formas de comunicação, tais como desenhos e redações;
5. Verificar as representações de família e lar e também produção de afeto, inclusive durante possíveis processos de adoção que se realizarem durante o período da pesquisa;
6. Participar de possíveis passeios e momentos festivos, tais como Dia das Crianças, Natal etc.

Diante do exposto, peço deferimento.

Figura 1 - Requerimento de Autorização (Lima, 2021).

Por mais que tenhamos explicado aos funcionários o que fazíamos ali, eles sempre tornavam a perguntar: “Vocês trabalham com o que mesmo?”. Isso parecia significar: “o que vocês estão fazendo aqui?”. Ou então perguntava para uma de nós: “Você é a nova pedagoga? Ah! Eu pensava que você estava trabalhando com a atual pedagoga”.

Ressaltamos, desde já, que a pedagoga se tornou uma “informante qualificada” dentro da instituição, nos termos de Malinowski (1978), sendo ela quem presta informações e a quem nós podíamos recorrer em caso de quaisquer dúvidas. Configurou-se, então, um dos obstáculos para uma pesquisa que, além de *sobre*, se definia como uma pesquisa *com* crianças; pois, em vez de termos nossa principal informante dentre as crianças, tratava-se de uma adulta. Isso ocorreu porque havia poucos momentos em que as crianças podiam conversar sossegadas conosco sem a interferência de algum adulto, diante de tamanha vigilância e controle aos quais estavam submetidas.

Já as crianças se sentiam mais à vontade com a nossa presença, embora coubesse a nós a tarefa de esperar até que elas demonstrassem interesse em brincar ou conversar conosco. Assim, compartilhavam brincadeiras criativas e um pouco de



si, contando como se sentiam, como tinha sido na escola, no recreio e, às vezes, até mesmo sobre a saudade ou não da família e dos tempos de outrora. Sentavam no chão conosco, rabiscavam nossos cadernos, perguntavam curiosas sobre nós e nossos objetos, e também compartilhavam seus pensamentos e histórias.

As conversas informais nos permitiram obter dados e realizar análises, embora algumas das informações não possam ser compartilhadas, porque fomos impedidas pela secretária judicial de divulgar a identidade ou a história detalhada das crianças. Além disso, Pires (2011) alerta:

Sejam éticos, nem tudo que lhe dizem deve ser divulgado ou publicado. Às vezes, se diz ao antropólogo o que se diz ao confessor. Que antropólogo não tem no baú da memória histórias guardadas a sete chaves? Nos foi dito para ser publicizado ou foi nos dito como desabafo? Cada caso é um caso (PIRES, 2011, p. 145).

Destacamos a dificuldade que existe em se propor a fazer uma etnografia em um local nos moldes de uma instituição total⁴. Tratando-se de um lugar extremamente regido por regras, há ali uma monotonia na rotina, o que gera uma ausência de eventos: todos os dias são praticamente iguais (LIMA, 2021). Agrega-se a isso o fato de ser uma instituição que está sob tutela estatal, na qual não podíamos residir ou dormir, por exemplo, a fim de acompanharmos presencial e integralmente todos os momentos das crianças.

Nesse sentido, o horário rigidamente pré-determinado nos colocava em contato com as crianças apenas em alguns momentos do dia. Isso não ajudava muito, já que lá a rotina é seguida rigorosamente todos os dias. Não parecia fazer diferença em que dia chegávamos à casa, já que todos eram iguais. Sendo controladas em todas as suas condutas, não havia muito que se pudesse descrever sobre as crianças, a não ser sobre a rotina enfadonha, os pequenos e escassos imponderáveis, e as interessantes, mas resumidas narrativas sobre suas histórias, contadas em momentos fugazes em que as cuidadoras nos deixavam a sós.

⁴ As Instituições Totais (GOFFMAN, 1961) são caracterizadas pelo enclausuramento dos seus indivíduos – a exemplo dos internatos, abrigos, manicômios e prisões – em locais/instituições onde os homens possuem limitadas interações com outras pessoas, as quais frequentemente são as mesmas. Aqui, tendo em vista as características da Casa da Criança e uma vasta presença de normas, tomamos a Instituição Total apresentada por Goffman como um tipo ideal, que não existe tal qual atualmente, mas que nos serviu como parâmetro para que pudéssemos entender melhor como ocorre o funcionamento dessa instituição de acolhimento infantil.



ÉTICA EM PESQUISAS COM CRIANÇAS

Em estudos de Antropologia, enfatiza-se muito a máxima de “dar voz aos nativos”. Sobretudo em Antropologia da Criança, nota-se um esforço em permitir que essa máxima se materialize (COLLARD; LEBLIC, 2009; LEIFSEN, 2012; RIBEIRO, 2015; SOUSA; PIRES, 2020). Se por muito tempo as crianças foram silenciadas e negligenciadas, tanto culturalmente quanto em termos de pesquisa, hoje suas falas e ações são incluídas e valorizadas. Nota-se um esforço para permitir que elas sejam reconhecidas de fato como os sujeitos de pesquisa que são; não invisíveis, mas participantes ativas e, inclusive, coautoras dos textos finais (SOUSA; PIRES, 2020).

O dever de escuta e de inclusão das crianças como participantes em pesquisas é, no campo acadêmico, um desdobramento da “nova sensibilidade” formalmente inaugurada com a CDC. Analisando a produção bibliográfica brasileira sobre o “direito de participação” de crianças e adolescentes, Rosemberg e Mariano (2010) identificaram duas ênfases: uma que está colocada na pesquisa sobre a escuta de crianças e a outra, desenvolvida principalmente na área da educação, debate os significados, as implicações e, para alguns, os “desatinos políticos-ideológicos do chamado protagonismo infantil ou juvenil” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 720). Collard e Leblic (2009), tomando como objeto de análise a produção antropológica focada nas infâncias em perigo, observam que, também em relação a estas, a promulgação da CDC incitou a realização de pesquisas preocupadas em coletar seus pontos de vista. No entanto, no âmbito destes estudos, a colocação em prática do ideal de participação enfrentaria importantes limites. As autoras alertam que em boa parte dos estudos fala-se das crianças a partir dos adultos, ou tende-se a subsumir as vozes individuais ao grupo (RIBEIRO, 2015, p. 51-52).

Contudo, os antropólogos têm encontrado dificuldade em tornar essas crianças conhecidas e legitimadas como coautoras, especialmente pelas discussões éticas que envolvem esses trabalhos e conduzem as crianças a serem camufladas ao longo das construções etnográficas, tendo seus nomes e identidades ocultados. Assim,

apesar do reconhecimento da Antropologia da Criança de que estas crianças são atores sociais importantes em suas culturas e tornando-as sujeitos nas pesquisas – mesmo atuando como interlocutoras privilegiadas – elas terminam não sendo coautoras dos textos que são produtos finais. Isto é, são sujeitos da pesquisa, cujo ponto de vista orienta nossas ações em campo, mas desaparecem nos textos etnográficos, sem terem seus nomes, rostos e vozes realmente levadas em conta (SOUSA; PIRES, 2020, p. 142).

Sousa e Pires (2020) refletem, ainda, sobre o impasse em se considerar as crianças como sujeitos de pesquisa quando suas ações são regidas por decisões dos



adultos que as tutelam. Assim, sugerem que:

Estas crianças tomadas como sujeitos de pesquisa perderão o estatuto de sujeitos se tiverem seus nomes, seus rostos e suas vozes omitidas. Quando se sugere que as pessoas fotografadas sejam consultadas e que delas se solicite autorização, lembramos que, no caso das crianças, quem assina e autoriza são os adultos. Ora, seriam ainda consideradas sujeitos da pesquisa? Estas a quem rostos, vozes e nomes não são autorizados a serem publicizados por elas mesmas? (SOUSA; PIRES, 2020, p. 145).

Entretanto, consideramos as crianças como importantes interlocutoras das pesquisas antropológicas, especialmente das que se utilizam do seu método por excelência, a etnografia. Uma vez que o pesquisador inicia sua pesquisa, as crianças geralmente são as primeiras a segurarem sua mão e lhe guiarem campo adentro. Na Casa da Criança foi assim; tão logo pisamos no pátio do abrigo, as crianças nos rodearam, seguraram nossas mãos e não hesitaram em nos conduzir pelo corredor apontando os cômodos: “ali é onde guardamos as roupas”, “esse é o banheiro”, “aqui é nosso quarto”, “aquela ali é minha cama”, dentre outras informações. A respeito disso, Sousa e Pires anunciam:

A realidade é que em boa parte das pesquisas antropológicas as crianças fazem parte do processo de qualquer maneira, simplesmente pelo fato de “estarem lá”, recebendo o pesquisador em suas comunidades, servindo-lhe de guias, levando recados, fazendo mandados a pedido de seus pais que auxiliam o pesquisador, mas apesar desta participação, muitas vezes elas são silenciadas (SOUSA; PIRES, 2020, p. 144).

Ao se realizar uma pesquisa sobre e com crianças em situação de acolhimento, nota-se a existência de procedimentos que precisam ser adotados a fim de se evitem futuros impasses éticos e complicações para o pesquisador. Nesse sentido, impõe-se a obrigatoriedade de se emitir um Termo de Consentimento para a pesquisa.

Uma particularidade desta pesquisa, por ter sido realizada em um abrigo para crianças advindas de situações consideradas *de risco* e que estão sob proteção estatal, é que em vez de um Termo de Consentimento assinado pelo próprio sujeito ou pelos responsáveis, precisamos formular um Requerimento de Autorização para Pesquisa Etnográfica na Casa da Criança e submetê-lo à apreciação do juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Imperatriz, solicitando autorização para permanecer em campo por mais horas do que o permitido ao público em geral, dialogar



com as crianças, acompanhá-las durante as aulas nas escolas, participar de datas festivas, dentre outras atividades. Nosso pedido foi deferido, contudo fomos alertadas verbalmente da proibição de revelar nomes e rostos – em desenhos e fotografias – e histórias de vida das crianças.

Uma das particularidades da pesquisa com crianças que estão abrigadas é a falta de autonomia (LIMA; SOUSA, 2020), pois quase tudo o que lhe diz respeito é decidido e controlado pelos adultos responsáveis por seu acolhimento (funcionários do abrigo, membros do Conselho Tutelar, juízo da Vara da Infância e Juventude).

Percebemos, então, que a falta de autonomia das crianças começa no momento da aceitação em participar da pesquisa, pois em vez de serem redigidos Termos de Consentimento direcionados a elas (como ocorre em outras pesquisas com crianças, ao serem solicitadas assinaturas ou desenhos que expressem a vontade em participar da pesquisa), neste caso foi redigido somente um Requerimento direcionado ao juízo da Vara da Infância e Juventude, tendo sido ele quem autorizou a realização da pesquisa e interação com as crianças.

Delgado e Müller defendem que deve ser garantido à criança o direito de participar ou não da pesquisa. Para as autoras,

o uso de fotografias ou filmagem, as entrevistas com crianças e as análises dos dados segundo um ponto de vista adulto é algo autoritário. Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 355).

Contudo, destacamos que de nada valeria essa autorização se as crianças se recusassem a participar da pesquisa (conversar com as pesquisadoras, contar suas histórias, construir os desenhos). Por isso, para Silva (2018), somos nós quem dependemos das crianças, inclusive de sua aceitação.

Importante destacar que tais procedimentos, inclusive o Termo, são pensados de uma forma adulto-cêntrica – com a necessidade de assinaturas, por exemplo –, ignorando as particularidades das crianças, sobretudo as variações de idade destas. Vejamos:

Até mesmo os modos de solicitar consentimento são pensados por adultos num padrão adultocêntrico, são feitos por escrito, exigem assinaturas



e, no mais das vezes, uma compreensão de direitos. Além do mais, estes termos não respeitam as condições das crianças e a diversidade da categoria, pois há uma diferença enorme entre fazer pesquisa com crianças de dois anos ou de doze anos (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, p. 1).

Há que se considerar, ainda, os conflitos entre a pesquisa antropológica e os obstáculos legislativos:

No Brasil, onde as crianças são consideradas vulneráveis, as pesquisas dependem de aprovação prévia nos comitês de ética. Isso torna tensa a relação entre os projetos de pesquisa antropológicos com crianças e a legislação, uma vez que esta se equivoca em três aspectos: a) considera as crianças como vulneráveis esquecendo-se da participação e protagonismo delas; b) se contrapõem ao método etnográfico já que exige uma metodologia definida antes da entrada em campo – esta discussão tem a ver com o conceito de ciência; c) restringe a captação e divulgação de imagens e de produtos realizados por crianças – quando nós antropólogas queremos garantir a participação das crianças e dar-lhes o direito de publicar suas imagens, seus nomes e suas contribuições intelectuais (SOUSA; PIRES, 2020, p. 146).

Acerca da ocultação de nomes e identidade das crianças ao longo dos textos etnográficos, os autores (KRAMER, 2002; SOUSA; PIRES, 2020; LIMA, 2021) se debatem no impasse de que os sujeitos da pesquisa acabam se dissolvendo e sendo desconsiderados, ainda que estes sejam os principais produtores do texto final.

Assim, tendem a optar por alternativas para evitar problemas, fazendo uso de nomes fictícios, das iniciais dos nomes verdadeiros ou pedindo que as crianças escolham como querem ser chamadas, por exemplo. Sonia Kramer (2002) explica que tem sido feito, no Brasil,

um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas. As pesquisas discutidas neste texto são também fruto desse esforço (KRAMER, 2002, p. 43).

E, por isso, a autora é contra a utilização de números, iniciais ou primeiras letras do nome para remeter às crianças, pois entende que essa atitude “negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa” (KRAMER, 2002, p. 47). Contudo, a autora também entende que nos contextos em que “a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se



necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios” (KRAMER, 2002, p. 47), que é justamente nosso enquadramento.

No caso de uma pesquisa com crianças que vieram de situações consideradas *de risco* e que são, portanto, vulneráveis, realmente se faz necessário que sejam ocultados os seus nomes verdadeiros com fins de preservação e proteção das mesmas. Em uma via de mão dupla, a ocultação também serve para evitar futuros problemas judiciais por parte do pesquisador (LIMA, 2021). Nesse caso específico de crianças residentes em abrigo, o anonimato recai, sobretudo, sobre as crianças que sofreram abusos ou violências e busca, principalmente, protegê-las da exposição aos adultos que lhes causaram dano físico ou psicológico. Por isso:

Não ignoramos o fato de que em determinadas situações os direitos de proteção se sobrepõem aos direitos de participação. São mais delicados os casos das crianças abrigadas, em orfanatos, casas de passagem ou de acolhimento, em transição de identidades sexuais ou em conflito com suas construções de gênero e muitas outras possibilidades de pesquisa. Existem situações em que as crianças não devem e não podem ser identificadas, sob o risco de que o antropólogo incorra em crime respondendo judicialmente (SOUSA; PIRES, 2020, p. 146).

Essa é uma preocupação recorrente que permeia as pesquisas realizadas em ambientes de acolhimento infanto-juvenil, e os autores frequentemente expõem essa dificuldade em seus textos. Vejamos o que diz Prestes (2010):

Com o intuito de preservar a identidade das crianças e adolescentes abrigados junto dos quais a pesquisa se deu, tratarei esses dois espaços apenas como “Casa-Lar” e “Fundação”, designações que fazem parte de seus nomes, mas não permitem a identificação dos ambientes institucionais envolvidos. Ainda com esse objetivo, os nomes de todos os internos e funcionários dos Abrigos foram substituídos. Apenas no caso dos adultos entrevistados não há alteração, em face da autorização dos mesmos, para utilização de seus nomes reais (PRESTES, 2010, p. 15-16).

Por outro lado, torna-se primordial compreender que crianças são sujeitos e não meros objetos de pesquisa, como afirma Priscilla Alderson (2005). Isso implica o entendimento de que crianças falam por si próprias e contam suas versões dos fatos. Nós mesmas fomos surpreendidas no início da pesquisa quando uma criança sentou no chão conosco, começou a conversar e brincar e, de forma espontânea, contou-nos uma triste situação de um suposto abuso sexual cometido por um desconhecido com a permissão da irmã mais velha.



Mais tarde a pedagoga do abrigo nos alertou que a história narrada se tratava, na verdade, do caso de outra criança que estava no abrigo, não da menina que nos havia narrado. Como essas crianças compartilham suas histórias? Por que a menina se apropriou da história de outra colega e nos contou como sendo sua? São questões a serem feitas. Contudo, essa situação nos faz pensar na afirmação da autora de que “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (ALDERSON, 2005, p. 423).

Assim, de modo geral,

o pesquisador se esforça para estabelecer um diálogo com a (ou as) criança(s) em seu trabalho de campo e se esforça também para, na escrita do texto, mediar outros diálogos, entre os sentidos apresentados pelas crianças e aqueles provenientes da cultura adulta, seus e de seus leitores (PRADO; FREITAS, 2018, p. 1).

Deparamo-nos, então, com um conflito: a narração feita pela criança e a negação feita pelo adulto. São questões que nos levaram a pensar sobre até que ponto nós, pesquisadores, realmente aceitamos as crianças como, de fato, sujeitos capazes. Nesse sentido, Delgado e Müller debatem:

Com certeza, o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida. A estratégia envolve novamente a consideração de concepções sobre as crianças. Reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas (DELGADO; MÜLLER 2005, p. 172).

É importante refletirmos, também, sobre a particularidade das pesquisas com seres humanos, uma vez que esses interlocutores conduzem o pesquisador em campo no quesito de acesso a informações. Assim, existe um poder por parte desses sujeitos durante a pesquisa, especialmente pelas crianças – pois são particularmente espertas. Estas manuseiam as informações que são levadas ao pesquisador, podendo facilitar ou dificultar a atuação do mesmo. Algumas vezes pode ser até engraçado quando as crianças negociam ou manipulam essas informações⁵. Vejamos:

Como consequência da diferença entre pesquisas em e pesquisas com se-

⁵ Cabe ressaltar que esse controle das impressões (BERREMAN, 1975) é feito não apenas pelas crianças, mas por todos os sujeitos de pesquisa. Cada um escolhe o que deseja mostrar ao pesquisador.



res humanos, não podemos esquecer que os interlocutores – todos eles, inclusive as crianças – contra argumentam, discordam, se defendem, complexificam ou simplificam o que o pesquisador investiga. Negociam, sovinam, secretam e forjam realidades e informações e manipulam as relações com o pesquisador (SOUSA; PIRES, 2020, p. 145).

Essa característica se manifestou bastante em campo, onde histórias foram narradas espontaneamente pelas crianças, e estas revelaram detalhes e informações que foram fundamentais para a construção deste texto. Nesse sentido, Delgado e Müller (2005, p. 172) afirmam que, ao envolvermos as crianças em nossas pesquisas, “podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais”.

Ainda, há uma particularidade já mencionada em realizar pesquisas em um ambiente de acolhimento infantil: a rotina é tão controlada que não fizemos uso de entrevistas em horários marcados e com a utilização de gravadores. Optamos por permitir que os diálogos e as brincadeiras ocorressem no tempo das crianças. Essa escolha também foi feita por outros autores que pesquisaram em locais semelhantes. Vejamos:

Cabe aqui uma observação: é possível que esta forma de pesquisa, sem a utilização de instrumentos de captura de voz instantânea, possa vir a ser questionada como uma forma imprópria de realização de um estudo antropológico. Sobre isso, importa dizer que este trabalho foi realizado com base no compromisso de trazer à luz um contexto muito pouco privilegiado pelo campo das Ciências Sociais, e, nesse sentido, a escolha que foi feita está para além de uma suposta “impropriedade instrumental”, posto que, aqui, maior importância havia em dar voz às crianças e adolescentes do que silenciá-los à espera de um recurso ou momento válido (PRESTES, 2010, p. 16).

No que diz respeito à ocultação de nomes, em nossa pesquisa ficamos receosos de pedir às crianças que escolhessem como queriam ser chamadas e estas acabassem por escolher nomes de membros da família ou pessoas que fizeram parte da sua trajetória, correndo o risco de serem identificadas ao longo do texto. Assim, fazendo uma menção ao título deste artigo, a solução criativa para resolvermos este impasse foi a utilização de nomes de passarinhos, a critério das pesquisadoras, que analisaram características do pássaro e da criança, buscando uma associação poética.

Contudo, as faixas etárias foram mantidas e informadas de forma real no texto final da pesquisa. Já os desenhos foram utilizados para fundamentar determinadas



análises feitas, objetivando compreender falas e ações das crianças, prezando por recortar ou embaçar possíveis identificações. Quase todos os desenhos foram feitos de forma espontânea no caderno de campo, como uma forma de brincadeira ou como meio de disputar a atenção das pesquisadoras, com exceção daqueles que solicitamos especificamente com o fim de analisar as noções de família e lar que eram caras aos objetivos da pesquisa.

Na relação com os funcionários da casa também foi necessário que perseverássemos, pois muitas vezes recebemos olhares que diziam “por que estão nos vigiando?” ou “afastem um pouco mais para não ouvir nossa conversa”, até que finalmente alguns se sentiram mais livres para conversar e compartilhar informações. Essa é uma dificuldade recorrente nos ambientes de acolhimento, onde preponderam as noções de proteção e sigilo. Assim,

as escolas são mais acessíveis do que os internatos, os asilos para os sem-abrigo ou os grupos de apoio para mães solteiras adolescentes. O desejo dos responsáveis de proteger a privacidade dos que têm ao seu cuidado é compreensível e louvável, mas existem grupos de crianças acerca dos quais não se conhece, necessitando por isso de aprofundar esse conhecimento (GRAUE; WALSH, 2003, p. 121-122).

Ressaltamos a dificuldade que existe ao se fazer uma etnografia na ausência de eventos (LIMA, 2021). A instituição estabelece uma rotina tão igual todos os dias, quase sem adversidades, na qual o uso do tempo e dos espaços é tão padronizado, coletivo, monótono, que terminamos por descrever muito mais o funcionamento da Casa e as falas das crianças do que necessariamente as ações dessas crianças, pois suas ações são poucas e restritas. Há um excesso de controle, e as crianças quase nunca estão sozinhas, nem mesmo com a pesquisadora.

Como construir um texto com as crianças em um espaço onde elas não têm voz? Como colocar suas mãozinhas no texto se as cuidadoras não permitem? Esta observação é contrária àquilo que ocorreu no início da Antropologia da Criança no Brasil, quando a participação das crianças em suas culturas era tão evidente que os antropólogos se viram em uma situação em que era difícil negligenciá-las (RIBEIRO, 2015; CUNHA, 2017). Agora, chegamos a um estágio dos estudos da infância em que nos dedicamos e nos dispomos a buscar essas agências em distintos contextos, sen-

do surpreendidos vez ou outra, como ocorreu na Casa da Criança, com espaços em que as agências infantis são tolhidas e as crianças, quase impedidas de agirem (LIMA, 2021; LIMA; SOUSA, 2020). Assim,

falta um longo caminho para que estas mesmas crianças, que aparecem pelos caminhos etnográficos nas situações mais inusitadas de pesquisa, possam aparecer nos textos, sendo reconhecidas em seus esforços e contribuições intelectuais para os empreendimentos etnográficos concluídos (SOUSA; PIRES, 2020, p. 147).

Por fim, o caminho ético-metodológico desta pesquisa foi muito mais complexo e percorrido em passos leves e atentos, pois assim como as crianças, nós também éramos observadas a cada passo ou ação realizada dentro dos muros da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dedicamo-nos a uma análise dos impasses ético-metodológicos em pesquisas *com e sobre* crianças, com foco na vivência da infância institucionalizada, a partir de escritas de autores dessa seara e da experiência que obtivemos pesquisando em uma instituição de acolhimento em Imperatriz, Maranhão. Assim, debatemos algumas questões ético-metodológicas de pesquisa com crianças em situação de institucionalização, lançando luz sobre o impasse entre o reconhecimento das crianças como importantes sujeitos da pesquisa com participação nos textos etnográficos e o anonimato dessas mesmas crianças em situações de acolhimento.

O método utilizado foi aquele por excelência da antropologia, a etnografia. Como técnicas de pesquisa realizamos entrevistas com os profissionais, observação direta e participante, desenhos elaborados pelas crianças e conversas informais com elas.

Diante disso, partimos do pressuposto de que as crianças possuem direito de serem protagonistas e exercerem sua autonomia quanto à aparição ou ao anonimato de seus rostos e nomes nas pesquisas que as tenham como sujeitos, pensando em como essa agência pode ser exercida por crianças que se encontram em situação de acolhimento.

Contudo, no decorrer da pesquisa, encontramos inúmeras dificuldades, como



a pouca abertura da instituição para a presença demorada de terceiros, a pandemia de Covid-19 e, sobretudo, o próprio funcionamento da Casa, resultando em um trabalho muito mais *sobre* crianças e o funcionamento da instituição e menos *com* a participação efetiva das ações dessas crianças.

Para iniciarmos a pesquisa, foi preciso obter uma autorização judicial para pesquisarmos com as crianças e realizarmos o empreendimento etnográfico. Apesar disso, para que o trabalho fosse possível, precisamos concordar com uma cláusula de anonimato das crianças, sendo proibido revelar seus rostos e identidades – posicionamento esse que vai de encontro ao que é sustentado pela Antropologia.

Assim, estivemos em um impasse entre a proteção exercida pelo Estado sobre a tutela das crianças que residem no abrigo e o ideal antropológico de que as crianças são agentes plenos para decidirem sobre sua aparição nos textos etnográficos.

No caso da Casa da Criança, a infância é vivenciada em uma rotina sistematizada e marcada por um excesso de organização e controle. Essas crianças possuem um cotidiano sem barulhos e brincadeiras, sendo constantemente silenciadas. Como deixar que elas desordenassem nossas ideias, dúvidas, hipóteses e nos desafiassem nas análises se elas mal podiam se mexer? Se em cada ato de espontaneidade e criancice – no melhor significado do termo – chamam-lhes a atenção e ordenam-lhes a se comportarem, engessadas? Como brincar de esconde-esconde se nenhuma das crianças pode se perder de vista das cuidadoras e se meninos e meninas mal podem interagir?

Assim, concluímos que, se existem dificuldades em pesquisas *com* e *sobre* crianças, essas são aumentadas em uma instituição de acolhimento, local onde vivem sob o excesso de proteção e controle, sob uma redoma estatal e olhos atentos e disciplinadores das cuidadoras, o que limita tanto a agência e o protagonismo infantil, quanto a atuação dos pesquisadores e etnógrafos.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BERREMAN, Gerald. Etnografia e Controle de Impressões em uma Aldeia do Himalaia. In: A. Zaluar (Org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 123-174.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLLARD, Chantal; LEBLIC, Isabelle. Présentation – Enfances en péril: abandon, capture, inceste. **Anthropologie et Sociétés**, Québec, v. 33, n. 1, p. 7-30, 2009.
- CUNHA, Sandra Mara da. Pesquisa com crianças: implicações teóricas, éticas e metodológicas. CONGRESO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, 6, 12-14 jul. 2017, Salamanca. **Anais [...]**. Universidad de Salamanca: Salamanca/Espanha, 2017.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- FEITOSA, Antônio Genivaldo Silva. **A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- FRANCISCO, Deise Juliana; BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., 2014, Porto Alegre. Anais eletrônico [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://paginas.urisantiago.br/userfiles/Termo%20Assentimento.pdf>> Acesso em 04 abr. 2022.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Aplicada, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças**. Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- LEIFSEN, Esben. Los usos del principio “el interés superior de la niñez” en la admi-



nistración y las políticas de la infancia ecuatoriana. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XVI, n. 395, [s.p.] 2012.

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

LIMA, Jéssica de Sousa; SOUSA, Emilene Leite de. Autonomia das crianças versus controle institucional: uma análise da agência infantil em uma casa abrigo de Imperatriz. **Revista Pós Ciências Sociais (REPOCS)**, São Luís, v. 17, n. 33, p. 297-318, jan./jun. 2020. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.18764/2236-9473.v17n33p297-318>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução**: Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos De Campo**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 143-148, 2011.

PRADO, Renata Costa Lago; FREITAS, Marcos Cezar de. **Concepções de infância, ética e vulnerabilidade na pesquisa com crianças**. In: FONSECA, Cláudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt (Org.). Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

PRESTES, Andréia Baia. **Ao Abrigo da Família**: emoções, cotidianos e relações em Instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os Cabelos De Jennifer: por etnografias da participação de ‘crianças e adolescentes’ em contextos da ‘proteção à infância’. **Política & Trabalho**, João Pessoa, nº 43, p. 49-64, jul./dez. 2015.

SILVA, Antônio Luiz da. Aspectos éticos na pesquisa etnográfica que inclui crianças: reflexões oriundas de Catingueira – PB. **C&D**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 3, p. 653-671, set./dez. 2018.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. ‘Entendeu ou quer que eu desenhe?’: Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>> Acesso em: 28 mar. 2022.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. ‘Vai Entrar No Livro?’: A participação das crianças das pesquisas de campo aos textos etnográficos. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2077>> Acesso em: 28 mar. 2022.

Recebido em: 25/06/2021

Aceito para publicação em: 03/02/2022





**NO EXTRAMUROS E NO INTRAMUROS COM AS CRIANÇAS:
UMA ABORDAGEM ÉTICO-METODOLÓGICA NO ESTUDO DA INFÂNCIA**

***Innerwalls and outterwalls with children:
an ethical-methodological approach in the study of childhood***

Núbia Guedes de Barros Ferreira

Doutoranda em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: nubiaguedes1972@gmail.com

Christina Gladys M. Nogueira

Doutoranda em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: c.g.nogueira@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 164-191, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O artigo propõe discorrer sobre aspectos ético-metodológicos de estudos realizados com crianças em uma análise que emerge de campos distintos, uma comunidade em conflito socioespacial em Recife (PE) e uma prisão feminina de uma cidade nordestina de grande porte. Debruçamo-nos sobre a escolha de recursos metodológicos utilizados nesses trabalhos a partir das especificidades de cada campo. Nessa propositura, enunciaremos o desenho e a fotografia, consubstanciando-os às razões do (não) uso em observância às questões éticas. Pontuaremos as técnicas comuns utilizadas nessas análises microssociais e suas ressignificações realizadas pelas crianças em agenciamentos e afecções. Evocaremos os fenômenos sociais a partir da percepção da criança, da valorização de sua fala. O trabalho de campo na comunidade recifense aponta a participação política das crianças sobre a emblemática do processo de desocupação experienciado. Na prisão feminina, emerge a criança como ator social que promove a humanização da pena de suas mães em meio à produção de vida que se dá pelos afetos por meio de dádivas.

PALAVRAS-CHAVE:

Ética. Desenho. Fotografia. Criança.

ABSTRACT:

The article proposes to discuss ethical-methodological aspects of studies carried out with children in an analysis that emerges from different fields, a community in socio-spatial conflict in Recife-PE and a female prison in a large northeastern city. The choice of methodological resources used in these works will be based on the specificities of each field accordingly. In this proposal, we will enunciate the drawing and the photograph, substantiating them with the reasons for (non) use in compliance with ethical issues. We will point out the common techniques used in these microsocial analysis and their resignifications carried out by children in agencies and affections. We will evoke the social phenomena from the child's perception, from the appreciation of its speech. The fieldwork in the Recife community points to the political participation of children on the emblematic process of experienced dispossession. In the female prison, the child emerges as a social actor that promotes the humanization of their mothers' sentence in the midst of the production of life that happens through given affection.

KEYWORDS:

Ethics. Drawing. Photography. Child.



INTRODUÇÃO

O artigo tem a propositura de discorrer sobre os aspectos ético-metodológicos em trabalhos antropológicos realizados com crianças em campos diversos. Debruçamo-nos sobre as questões éticas concernentes ao uso de imagem e nomes reais dos sujeitos de pesquisa, mas também sobre o uso do desenho enquanto ferramenta metodológica na pesquisa etnográfica realizada com crianças e mães aprisionadas em um presídio feminino de uma capital da região nordestina e em um estudo de campo com crianças em uma comunidade em processo de desocupação situada na cidade de Recife (PE).

Nesse contexto de campos diversos analisados, buscaremos identificar correlações ou distanciamentos sobre os aspectos observados nos campos referidos no tocante ao (não) uso de recursos metodológicos sobre as argumentações éticas que circundam os sujeitos de pesquisa. Enfatizaremos a técnica do desenho, ferramenta comum utilizada pelas autoras nesses distintos universos em busca de diferentes fenômenos sociais. Evocaremos a realidade social a partir do desenho, pois, através dessa técnica podemos realizar inferências daquilo “[...] que as crianças não podem falar” (SOUSA, 2015).

Abordaremos sobre o (não) uso de nomes reais e imagens dos interlocutores da pesquisa, em especial, a criança. Evidenciaremos esse aspecto a partir das técnicas comuns utilizadas, em especial, o desenho, nesses estudos microsociais (BARTH, 1992). Realizaremos o levantamento de alguns dados etnográficos no que concerne ao estudo realizado na prisão feminina; também evocaremos a análise dos fenômenos sociais sob o olhar da criança e dos atores sociais envolvidos na pesquisa. As ideias suscitadas a partir do desenho na comunidade recifense e na prisão feminina da região Nordeste exemplificam a ideia trazida por Martins (1991) quando aduz que as crianças são portadoras de crítica social. As crianças têm capacidade de leitura do mundo; elas precisam ser ouvidas para a compreensão do contexto social em que se encontram imersas.

Os diferentes campos de pesquisa serão trazidos pelas autoras através das problematizações em torno da ética metodológica observada na realização dos tra-



balhos. Na comunidade, as crianças se tornam mais livres nos usos das ferramentas, são conhecedoras do espaço, conduzem a pesquisa com a pesquisadora. Na prisão, por se tratar de uma instituição total (GOFFMAN, 2014), os materiais utilizados são de uso mais restrito, e a vigilância sobre os corpos reflete sobre a escolha dos recursos observados na pesquisa.

O artigo foi construído em seções que se organizam, primeiramente, a partir do campo na prisão. Em seguida a essa primeira reflexão, tratar-se-á do espaço urbano em processo de desocupação. Em uma organização sequencial e segmentada, abordaremos os trabalhos com crianças nesses campos diversos.

PENSANDO A ÉTICA DE PESQUISA EM UMA PRISÃO

“Pode colocar o nome dele [bebê] eu não ligo”, disse Ariane, mulher negra de 23 anos (in GUEDES, 2020, p. 57). Essa citação conduz mais do que a forma de expressão da maioria dos participantes da pesquisa: conduz aos sentimentos. Durante a etnografia, foi observado o quanto as mães (presas) expressavam o orgulho na participação da pesquisa, principalmente, das crianças. A percepção de que aquelas mulheres que cumpriam pena ou aguardavam julgamento em regime fechado (a maioria considerável pelo crime de tráfico de drogas) queriam seus nomes expressos na pesquisa foi notória.

Antes de sua participação, porém, já era explicado de que não seriam utilizados seus nomes, suas imagens, por uma questão de ética da pesquisa e por respeito aos pesquisados – elas (as mulheres presidiárias) e suas crianças. Eu expunha isso de forma clara na comunicação, pontuando questões, pleiteando a compreensão, observando o nível do grau de instrução daquelas mulheres – tendo em vista que, a maioria delas, era pouco alfabetizada. No entanto, enfaticamente, elas diziam: “pode botar meu nome completo. Meu nome é [...]”, proferiam o nome e sobrenome, de forma completa (GUEDES, 2020, p. 57).

Sobre esse aspecto, entendemos que colocar os nomes na pesquisa consiste em uma forma de humanização, uma vez que a prisão assola as subjetividades e



causa a mortificação do eu (GOFFMAN, 2014). Assim, ter nome é produzir vida, pois o sistema prisional faz dos presos meras vida zoe – vida animal (AGAMBEN, 2010) –, sem nenhum traço de identidade. A farda que as mulheres são obrigadas a usar no dia de visita da família implica a racionalidade do sistema prisional em torná-las apenas prisioneiras. Ter nome é ter de volta seu status anterior.

O pesquisador deve fazer uma análise sobre o campo em que se encontra situado. Não obstante a autorização dessas mulheres aprisionadas, deve-se balizar as escolhas a partir do contexto espacial em que se etnografa. Deve ser problematizado ainda que muitas dessas mulheres podem ser prejudicadas com suas falas constantes da pesquisa. Por mais que sejam libertas por alvarás – documento judicial que confere a liberdade –, muitas delas acabam retornando ao presídio. Por mais que o pesquisador ou a pesquisadora tivessem a garantia de que suas interlocutoras não retornariam a ser presas, não é de bom alvitre fazer menção a essas mulheres, sobretudo, às crianças. De maneira geral, deve-se proteger a imagem do preso, e assim, não o identificar, pois represálias são algo recorrente em prisões – fato que ficou bastante consubstanciado na pesquisa.

Ariane (nome fictício), mulher negra, de 23 anos de idade, era a mãe do único bebê que se encontrava na cela de aleitamento. O nome fictício deste, André, foi escolhido pela pesquisadora. Mas a escolha não foi aprovada. De forma espontânea, a mãe disse: “que nome feio!”. Nesse instante, emergiu um sorriso. Esse retrucar de Ariane levou à compreensão de que, após explicar as razões de uso de nomes fictícios na pesquisa, poderia a pesquisadora dar-lhes oportunidade, às interlocutoras, aos sujeitos de pesquisa, indagando-os o seguinte: “Que nome você quer ter?”. Compreendemos, atualmente, que a escolha dos interlocutores sobre os seus possíveis pseudônimos seria mais uma das formas de valorizar a sua participação na pesquisa.

O sujeito social na pesquisa tem o poder de fala. Nesses trabalhos, não representamos as falas enquanto pesquisadoras, mas oportunizamos ecoarem suas vozes sufocadas, sobretudo, daqueles atores sociais imbricados com a prisão. Nesse sentido, a pesquisa reflete o canal de expressão de angústias desses sujeitos, de seus sentimentos, de sua dor, que são infligidos pelo sistema prisional. Os presos são suprimidos de suas subjetividades, o sistema prisional promove a mortificação do eu



(GOFFMAN, 2014), constroem-se os corpos abjetos, matáveis (BUTLER, 2011) como “corpos sem sentimentos”, sem afetos, corpos apenas para a expressão da dor como forma de castigo (GUEDES, 2020); constroem-se vidas zoe (AGAMBEN, 2010).

A prisão representa um espaço de autorreflexão para o pesquisador. Pensar, às vezes, em confronto com o que já teorizamos enquanto antropólogos. É necessário, nesse contexto, pensar sobre o lugar literalmente em que se encontra o outro; nesse caso específico, o lugar da prisão. Assim, compreender para além do lugar é refletir sobre a própria vida do preso, uma vida que está condicionada a um depósito humano. Embora, um dia, essa vida ultrapasse o portão central, o além da muralha, ela tende a retornar ao complexo penitenciário, não por questões de escolhas, mas pela falta de alternativas, pela exclusão social que constrói “o criminoso”, pela racionalidade do Estado acerca da não ressocialização. Ser ético em um trabalho em contexto prisional é defender vida, é defender a imagem de um bebê por mais que haja o consentimento de sua mãe, por mais que o Estado exponha sua imagem na internet sob o argumento de eventos ressocializadores.

Nesse momento, emerge, no pesquisador, não a hierarquia de vontade, mas a criticidade de problematizar essas vontades, alicerçadas sobre as razões seguintes: diante dele está uma mulher que está abaixo da linha de pobreza; o analfabetismo se lê fácil em seu vernáculo; seus dentes, bem como a ausência deles, delineiam sua condição social, um “matriarcado da miséria” (CARNEIRO, 2011); uma mulher que “está no osso” – sem calcinha – porque não tem sabão; que não recebe visita porque seu pai e seu companheiro não têm o dinheiro de passagem. Se esses fatores não foram ou não serão suficientes para decisões de alguns pesquisadores, eles foram observados na etnografia da prisão para alicerçar a decisão de não usar as imagens do bebê e de sua mãe que foram devidamente permitidas. A decisão, portanto, no trabalho naquele estabelecimento prisional – pesquisa que ainda se encontra em curso – foi de não usar os nomes dos sujeitos de pesquisa, uma vez que foi considerado o quanto são negativos o uso de seu nome e a relação de sua imagem com a prisão, por exemplo, para uma criança que não tem condições de decidir, como no caso de André.

Eles – mulher presa, crianças e avós maternas, a família –, que têm uma vida zoe (AGAMBEN, 2010), não exercem seus direitos de cidadãos porque não são ouvidos



e não têm nenhuma representatividade político-social. Nas prisões, os presos são apenas ouvidos por pesquisadores ou “ouvidos” por religiosos para uma ortopedia social (FOUCAULT, 2015), ou melhor, para serem cooptados às suas religiões para o controle social dos corpos.

A etnografia na prisão feminina fez considerar que deve ser primada a proteção aos nomes e às imagens dos sujeitos de pesquisa. Da mesma maneira, nessa etnografia, foi realizada a omissão da função dos agentes públicos, inclusive, para fins de não identificação, usando a qualificação da função mais comum daquele espaço, agente penitenciário (GUEDES, 2018), uma vez que a prisão consiste em um espaço de poder mesmo para seus servidores públicos. Eles são céticos, têm receios, pensam antes de suas falas, pois há um poder maior a que estão submetidos, o Estado. Sobre esse aspecto, a pesquisadora deve saber etnografar os discursos, consolidando-os com o lugar de fala e com a realidade fática. Deles, se extraem a racionalidade do Estado.

A PRISÃO SOB A PERSPECTIVA DAS FOTOGRAFIAS: POR UMA QUESTÃO ÉTICA

No início da etnografia, havia a pré-configuração de uma prisão, no sentido da mácula da imagem das pessoas que estão implicadas; uma mancha pelo crime. Surgiu um estranhamento em relação à não oposição das avós maternas quando a pesquisadora pedia para tirar fotos das crianças. Elas diziam “podem tirar!” (in GUEDES, 2020). As fotos que retratavam a imagem das crianças não foram retiradas, a fim de compor parte da dissertação; era uma forma de ter uma recordação daquelas crianças. De início, é importante apontarmos que câmera e celulares não ingressavam no interior da prisão. Assim, as fotos foram requeridas ‘do lado de fora’, uma área arborizada em que as pessoas ficam esperando ingressar no presídio para a visita social. Esse lugar, em que os agentes penitenciários estacionam seus carros sob a sombra das árvores, foi e ainda é um recurso estratégico para a realização da pesquisa, sobretudo, após a pandemia.

Em um dos primeiros dias de campo, uma avó materna se encontrava ali com



uma menina de 6 e um menino de 4 anos de idade. Vieram visitar a mãe, que estava presa. Nesse dia, foi pedida à avó autorização para se tirar uma foto dos seus netos; também foi perguntado às crianças se queriam ter sua imagem registrada. Embora houvesse a prévia decisão de não usar a imagem das pessoas, fotos foram extraídas no campo como uma forma de afeto de quem geria a pesquisa.

Ao observar essas imagens, surgiu um estranhamento; e depois de uma análise da foto, evidenciou-se a origem daquele: as roupas das crianças. A forma de se vestir daquelas crianças era muito elegante, não é comum ao imaginário de uma prisão que crianças se vestissem daquela forma. Em campo, na secretaria de administração penitenciária desse estado, foi percebido que os agentes penitenciários, em algum momento, chegaram ao estranhamento sobre a forma de se vestir das crianças, dizendo que “pareciam que iam para shoppings” (GUEDES, 2018, p. 14.). Mas a elegância ultrapassava os shoppings; pareciam roupas de festa.

Na etnografia, o vestir das crianças foi observado como uma dádiva às mães (GUEDES, 2020), assim como apontado por Érica, menina negra, de 9 anos de idade. No instante em que foi elogiada por estar elegante, disse: “eu me visto assim para minha mãe” (GUEDES, 2020, p. 137). As dádivas surgem como dados de campo, dentre tantas, a forma de vestir da criança foi evidenciada através da fotografia, conforme revelado. O vestir consiste em uma das dádivas encontradas na interação da visita. As crianças que têm melhores condições financeiras, ou melhor, que não estão na forma mais crítica de pobreza, ofertam o dom do bem vestir; as mães, o contra-dom da maquiagem (GUEDES, 2020). Há, também, naquela prisão, crianças com roupas velhas, desgastadas, de cores desbotadas, mais curtas que seus corpos, a exemplo da calça de Erivaldo, menino negro de 12 anos, que cuida dos irmãos. Nesse sentido, o vestir, para além de dádiva, constitui um marcador social de nível de pobreza.

Por fim, o não uso de fotografias deu-se pelo campo se tratar de uma prisão. As questões sociais inerentes às pechas produzidas pelo crime foram problematizadas na pesquisa a fim de se observar a proteção dessas pessoas, interlocutoras, sujeitos de pesquisa, principalmente, em relação às crianças. Apesar de a pesquisa decidir em não utilizar imagem e nomes reais – escolha consubstanciada em argumento ético, sobretudo para intentar a proteção desses sujeitos –, o Estado – sistema



prisional – não contempla esse raciocínio com os seus custodiados, pois o desgaste e o desrespeito objetivam a desumanização.

Em relação à imagem exposta de mulheres e crianças, emerge à reflexão um evento ocorrido no presídio, a comemoração do Dia das Mães em maio de 2019. O evento narrado por Ariane, mulher negra, de 23 anos, trata-se de um ensaio fotográfico com mães grávidas e com bebês que estavam aprisionados, exposto pela Secretaria de Administração Penitenciária do Estado na Internet. Para a ocasião, foram maquiadas e vestidas com roupas lindas, em uma pompa que sugeria pertencerem a uma classe diversa da que faziam parte. O bebê André, dentro de uma carrocinha em um cenário lúdico montado trouxe alegria para sua mãe, Ariane, motivada pela participação no ensaio, mas ainda na esperança de ter um álbum de fotografias de seu filho (GUEDES, 2020).

De um lado, a teatralização do Estado, em meio àquele espetáculo de “ressocialização”; por outro, a indignação da mãe do bebê, pelo não retorno da dádiva por parte da direção da prisão. Ariane quis, em troca da realização do ensaio fotográfico junto com seu bebê e de toda essa exposição que se encontra na internet, ter um álbum de fotografias de seu filho. No entanto, em retorno, a direção quis lhe dar um *pen drive* com o ensaio fotográfico. Ariane, ao me relatar, não soube dizer o nome desse objeto. Ela não lê, não escreve; faltam-lhe os dentes frontais; não usa calcinha; diz estar “no osso porque não tem sabão”; não usa roupa íntima, porque não tem material higiênico nem sequer pessoal. Essa jovem está visivelmente abaixo da linha de pobreza; foi presa na maternidade no momento de parir a criança que agora estava em seus braços naquela cela insalubre – ambiente que “deixa o menino um pigmentão”, lugar em “que a barata estava no pé do menino”; bebe e dá água quente da torneira para seu bebê. Ariane não é visitada pelo companheiro e pelo pai de 70 anos porque ambos não têm dinheiro para passagem. Todas essas constatações conduzem à reflexão sobre o significado do *pen drive* na vida dessa mulher negra aprisionada. Como usará um *pen drive* se lhe falta até sabão? E, para finalizar, sem álbum, nem *pen drive*, Ariane não teve o contra-dom do Estado; apenas restou-lhe o sentimento de revolta.





Imagens 1 e 2 – Cella de gestantes e lactantes. Berço e cama de mãe. Calor causticante. Ar-condicionado não utilizado, necessidade de janelas. Ambiente recentemente pintado. Havia escritos de mulheres, desejos, recados para amores e filhos, pedidos de perdão a Deus, saudades de filhos, mensagens para crianças que morreram. Fonte: Arquivo da pesquisadora, GUEDES, 2018.

O sistema prisional na humanização maquiada através da falsa dádiva revela a sua racionalidade, que se reveste por baixo do véu dessas práticas estatais: a dor e a hostilidade. A ressocialização consiste em uma razão formal, mas suas práticas burocráticas demonstram a racionalidade do Estado: a hostilidade, o castigo, o sofrer, a mortificação do eu (GOFFMAN, 2014). Sobre o uso da imagem das pessoas, da criança pelo sistema prisional, Ariane revela: “só fizeram essas fotos por causa dos Direitos Humanos que veio aqui, porque a gente estava dormindo no chão sem colchão e sem lençol” (in GUEDES, 2020, p. 56).

Nesse contexto, a escolha sobre a questão de não usar fotos de pessoas, bem como seus nomes reais, se respalda na proteção de um tempo presente e de um futuro. Ao exporem seus corpos e identificarem-se – principalmente a criança –, aquelas pessoas se tornam mais vulneráveis. Sobre as imagens desses atores sociais expostas na Internet pelo Estado, compreendo que, apesar de autorizadas pelos adultos e legitimadas através da formalidade de um aceite documentado, nem tudo que é legítimo e formal é ético nessa propositura. Sobre esse aspecto, podemos refletir que nem tudo que está nos moldes legais deve ser justo aos sujeitos de pesquisa, em especial, às crianças.

Sobre a exposição das imagens daquelas mulheres grávidas presas, de Ariane e seu filho de seis meses, o Estado está inteiramente acobertado por lei, uma vez que

os adultos consentiram formalmente com a projeção da imagem na internet. E André, será que poderá ser um dia segregado por essa imagem na Internet? Ariane, que mal escreve o nome, tem condições de saber o que pode vir a ser um dano à imagem? As raras pessoas presas nesse país têm imagens veiculadas? Qual é o papel da pesquisadora nesse sentido? A pesquisadora está em posição de decidir, haja vista que, teoricamente, tem condições intelectivas para tal? Na pesquisa em prisão, entendemos que imagens devem ser preservadas, sobretudo, de crianças. A autorização formal não basta; resta-nos a consciência na defesa dos sujeitos de pesquisa.

Na prisão, as dádivas do sistema prisional são “[...] sem lençol e sem colchão” (GUEDES, 2020, p.57). Por trás do uso das imagens dessas pessoas no ensaio, há uma racionalidade: apresentar uma humanização não existente.

A ÉTICA SOB A PERSPECTIVA DO USO DE NOMES: CRIANÇAS DE COMUNIDADE

Refletir sobre a forma como se dão as apropriações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos espaços urbanos é de extrema importância para compreender a vida nos espaços das cidades. É importante considerar que o contexto espacial de uma sociedade está relacionado à sua história, seu desenvolvimento econômico e social, relações políticas, entre outros (AGIER, 2015).

O processo de desocupação iniciado na comunidade pesquisada está consolidado em intentos mercadológicos que propiciam a expulsão dos moradores locais. As crianças da comunidade revelaram, por meio de suas caminhadas, ao longo do trabalho, os fenômenos sociais envolvidos às transformações naquele espaço urbano, na “higienização” local, na transformação de um espaço revitalizado que invade a comunidade, mas ainda no sentimento de pertença.

Em relação à questão do uso de pseudônimos, foram utilizadas por ideias que partiram das próprias crianças, em uma espécie de brincadeira. Elas pareciam atores em um programa de TV, enquanto seguravam a câmera e guiavam o trabalho, na exploração daqueles espaços vivenciados no cotidiano. Assim, de forma espontânea e por iniciativa própria, elas passaram a querer ser identificadas por nomes de suas

escolhas, de seus gostos. No que tange à questão de ordem ética, nesse caso bastou-nos ouvir as crianças e respeitar suas escolhas.

Em relação à identificação com seus nomes reais, não havia nenhum problema de ordem maior que se apresentasse como obstáculo. Por questões de respeito a esses sujeitos de pesquisa, eles foram indagados sobre se queriam participar do trabalho. Primeiramente, foram apresentadas as razões da presença da pesquisadora, sua pretensão em campo; em seguida, foram ouvidas as crianças sobre a participação na pesquisa, ocasião em que verbalizaram de forma positiva.

A pesquisadora deve estar atenta às questões que emergem em campo. No trabalho na comunidade, não houve a necessidade de serem usados nomes fictícios, embora emergissem conversas que poderiam comprometer a segurança das crianças. No entanto, não foram registradas falas sobre eventos omitidos, porque não eram condizentes com as diretrizes do trabalho. As crianças revelam os fenômenos e ações do cotidiano local, inclusive fatos que precisam ser sopesados se necessários para registro. O campo vai delineando as necessidades que refletem nas decisões das pesquisadoras sobre os aspectos relativos ao trabalho.

Ante o exposto, no que se refere à participação e ao uso dos nomes, conforme aqui apresentado, o desejo das próprias crianças na participação da pesquisa e suas sinalizações quanto à participação são fundamentais na perspectiva ética, mas também são pautados no respeito de suas escolhas.

IMAGEM, ESPAÇOS, CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA ÉTICA DE UM TRABALHO NA COMUNIDADE

A pesquisa com crianças da comunidade recifense iniciou-se a partir do ingresso da pesquisadora no espaço institucional da biblioteca comunitária daquele local, momento em que surgiu a ideia de fazer um trabalho sobre a comunidade a partir do olhar da criança. Em seguida, foram cogitados os recursos metodológicos a serem utilizados. Emergiu, então, o uso de câmera fotográfica. Fazia parte da pré-configuração extrair as fotos da comunidade e catalogar espaços que farão parte de pretéritos, tendo em vista o processo de tentativa de desocupação em que se encontra



aquele lugar. As imagens perfazem um registro de um espaço-tempo, de lugar de pertença, da geografia que se transforma na atualidade para anseios mercadológicos – o grande cerne dos processos de conflitos sociais nos espaços urbanos.

A câmera foi um artigo intensamente apreciado pelas crianças no campo para a apreensão de imagens da comunidade. As crianças conduziam os passos naquele ambiente de que são conhecedoras – não apenas de sua geografia espacial, mas das interações entre os moradores da localidade, de fofocas, crimes, festas e fatos recorrentes. Nesse sentido, as crianças foram assim produtoras na revelação dos dados de campo.

O foco central das fotografias foram os espaços da comunidade que têm representatividade e que reúnem afetos. Nos momentos em que as crianças selecionavam os lugares a serem registrados, elas nos contavam sobre os moradores, as histórias locais e o processo de desocupação que estavam enfrentando.

Em campo, elas direcionavam o caminho, manuseavam a ferramenta metodológica e, nesses momentos, concomitantemente, revelavam os fenômenos da comunidade, sempre enfatizando a vontade de não saírem da comunidade. O sentimento de pertença sempre emergia das falas de Kailane, Rafaela, meninas de 9 anos de idade, nascidas e criadas na comunidade. O sentimento e o afeto com o lugar eram manifestos nesse sentido: “[...] tia, eu não quero sair daqui” (Rafaela, 9 anos, setembro de 2019).

Conforme dito, as imagens são escolhas das crianças; são os lugares observados como importantes na comunidade, mas sobretudo, relevantes através do seu olhar. Rayande, menina de 10 anos, nascida e criada na comunidade, conduz a espaços diversos, a exemplo do lugar em que emergem imagens de problemas de infraestrutura, a exemplo de esgoto a céu aberto.

A forma como as crianças conduziram o trabalho, a partir da valorização de suas escolhas e suas falas, conduz à questão ética do trabalho. Mas, ainda, infere-se que as crianças compreendem naquele interior os lugares que têm representação político-social à comunidade ou que representam um problema de ordem social, a exemplo da falta de saneamento básico. As crianças têm capacidade de leitura de seu mundo. Elas precisam ser ouvidas!





Imagem 3 – Registro produzido por Rayane, menina negra de 10 anos. Fonte: Arquivos de Nogueira, set. 2019.

Nesse registro (Imagem 3), a menina Rayane enquadra os problemas enfrentados pelos moradores nos períodos em que o córrego transborda. Também estão presentes os problemas relativos à falta de tratamento de água e ao mau cheiro do local, mostrando a que ponto seria importante para as crianças um local limpo para brincarem.



Imagem 4 - Registro feito por Renan, menino negro, 8 anos. Fonte: Arquivos de Nogueira, set. 2019.

No registro acima, Renan comentou sobre ser essa a rua mais utilizada para andarem de bicicleta. Disse ele que, desse local, é possível visualizar os prédios “dos ricos”, que ficam ao lado da comunidade. A imagem delinea um conflito de classe, que se escancara no processo de segregação espacial. A comunidade começa a se estreitar, para dar lugar aos arranha céus.



Imagem 5 - Registro feito por Ana Clara, menina branca, 11 anos. Fonte: Arquivos de Nogueira, set. 2019.

No registro acima, Ana Clara revela ser esse o local em que funcionava uma creche frequentada pelas crianças. Atualmente, a creche está localizada na rua principal da comunidade e assumiu uma nova configuração, com melhor estrutura – revelaram as crianças.

Os registros acima permitem exemplificar o potencial de enunciação de um território produzido pelas crianças ao elegerem os locais fotografados. Essas escolhas e as conversas realizadas durante o percurso nos permitem compreender sobre seus interesses/desejos e pertencimentos ao local. Mas também conduzem-nos à percepção da capacidade de leitura que têm as crianças sobre os problemas socioespaciais segregacionais em que se encontram imersas. “Cada homem vale pelo lugar onde está. O seu valor como produtor, consumidor e cidadão depende de sua localização no território [...]. A possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está” (SANTOS, 1993).

O DESENHO PARA ALÉM DO MÉTODO: DAS DIFERENÇAS ESPACIAIS À ANÁLISE DOS FENÔMENOS SOCIAIS PELAS CRIANÇAS

O DESENHO: EM UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DE UMA PRISÃO FEMININA

O desenho surge na etnografia como uma estratégia de estreitamento entre pesquisadora e pesquisados. Sobressai-se também como forma de análise das realidades sociais vivenciadas pelas crianças. Assim, como aponta a antropóloga Flávia Pires, “[...] com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada” (PIRES, 2007, p. 12). Na prisão, os desenhos surgem como “[...] mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 76).

Cauã, menino de 9 anos, filho de Jaciara, mulher negra, 31 anos, presa por tráfico de drogas, foi a única criança que se negara a participar das interações ligadas aos jogos e às atividades que desenvolvemos na sala de aula. Embora fosse perceptível a sua aceitação em relação à pesquisadora, às vezes, ele fechava os olhos e fingia dormir quando ela se direcionava a ele. Nesse instante, a boca denunciava sua invenção sobre o dormir, pois forçava para não rir.

Após esse evento, surgiu a ideia de utilizar o desenho (GUEDES, 2020) como uma estratégia para motivar crianças às atividades desenvolvidas. O resultado foi positivo, pois a criança que era resistente a sair da área de visita não mais resistiu a frequentar a sala de aula. Esse espaço era destinado às mulheres presas, mas, aos domingos, era ressignificado pelas crianças, dando-lhe um ar lúdico. Embora, em toda duração da pesquisa, Cauã não tenha desenhado propriamente nada, ele se interessava pelas revistas de colorir. Dessa forma, o desenho proporcionara a entrada de outros elementos, tais como essas mencionadas revistas, jogos e brinquedos – mas ainda brincadeiras sugeridas pelas crianças.

A introdução do desenho mudou todo o cenário do dia de domingo na prisão, dia de visita da família. A sala de aula passou a ser o espaço de maior interação com as crianças. Os desenhos revelaram fenômenos sociais, espaços em que as crianças estão imersas, em que residem, sonhos, angústias, medos. A princípio, lhes foi reque-



rido que desenhassem os sonhos de vida; depois, aquilo que queriam encontrar na prisão; e por fim, as crianças foram deixadas livres para desenhar o que quisessem.



Imagem 6 - Desenho do sonho de vida de Everaldo, menino negro de 12 anos. Fonte: GUEDES, 2020, p. 180

Na explicação da criança: “uma casa, minha família, meu cachorro e a casa do cachorro”, diz Everaldo, 12 anos (GUEDES, 2020, p.180). A imagem mais saliente dos desenhos das crianças se dá sobre a casa, a mãe, a família e o animal de estimação. A mãe e a casa consistem em uma imagem percebida pela pesquisadora como relacionada à liberdade da mãe, o retorno da normalidade da família, a mãe em casa – o sonho da criança (GUEDES, 2020, p. 29).

Através do desenho, foi verificada a violência da comunidade em que vive João, menino de 10 anos, que desenha uma comunidade envolvida na criminalidade em confronto com a polícia. Emilene de Sousa (2015) aponta que os desenhos das crianças conduzem às representações dos espaços e às formas como se relacionam com eles. Sobre essa ótica, as crianças do presídio feminino conduziram aos espaços cotidianos, sobretudo remetendo-se à falta da mãe no lar.

O desenho também consolidou o bom encontro, aquele que aumenta a capacidade de potência (SPINOSA, 2005, [1676]), podendo ser observado na fala de Antônio, menino de 4 anos, ao dizer: “[...] eu gosto daqui [a prisão] porque vejo minha mãe, também, porque, aqui, tem pessoas, porque eu brinco” (in GUEDES, 2020, p. 104).



Imagem 7 - Desenho de menino de 11 anos durante a oficina de expressão do trabalho: sonho da criança. Fonte: GUEDES, 2020, p. 182.

Sobre os dados expressos no desenho oriundos da etnografia, foi percebido que as crianças, filhas das presidiárias, têm o trabalho como sonho de vida. Foram esses os desenhos mais recorrentes depois daqueles que expressam a família.

O amor à avó também assume expressividade. A avó materna constitui a figura central dessa família matrifocal, no exercício da maternidade compartilhada (GUEDES, 2020), “aquela que confunde mãe com vó; vó com mãe” (in GUEDES, 2020, p. 51), que representa “o matriarcado da miséria” (CARNEIRO, 2011, p. 130), mas também que infere desejo, assim descrito na fala da criança: “[...] meu sonho é que minha avó nunca morresse” (GUEDES, 2020, p. 53).

Ainda, o sonho, desejo que consiste na dor e na angústia da falta da mãe devido à ausência no lar motivada pelo aprisionamento, está bem delineado na fala de José: “eu gosto quando ela está em casa porque ela fica perto de mim” (in GUEDES, 2020, p. 92). Nesses aspectos, o desenho representa afetos.

O desenho, na prisão, também fez a pesquisadora ser lida como a professora (GUEDES, 2020). Assim foi percebido na narrativa de Mariana, menina de 7 anos, repercutida por seu pai: “[...] pai, eu quero ver minha professora. Ela não vem, não?”. Por diversas vezes, a pesquisadora foi chamada de professora na sala de aula pelas crianças, mas também pelas famílias, dessa forma: “[...] leve professora, leve ele. Ele está precisando estudar!” (GUEDES, 2020, p. 28).

Na prisão, o desenho se iniciou como recurso metodológico, pois a pesquisadora levava para casa vários desenhos para compor seu trabalho. A partir deles, se revelaram fenômenos sociais, como a dor e a angústia das crianças pela ausência de suas mães em casa; o retorno à casa, a família feliz; mas também a ausência da figura paterna nesses desenhos, tendo em vista que são famílias matrifocais, cujos pais são ausentes, dado o “abandono, por serem presos ou porque foram assassinados” (GUEDES, 2020, p. 169). Avós maternas são confundidas como mães, como apresentaram os sujeitos de pesquisa, consubstanciando a maternidade compartilhada (GUEDES, 2020).

Mas o desenho foi transformado em dádiva, no momento em que uma criança, Antônio, menino de 4 anos de idade, pediu para que o seu desenho fosse levado para casa para ser dado ao seu avô materno. As demais crianças, ao perceberem que Antônio teve seu pleito realizado, pediram para que seus desenhos fossem doados às suas mães.

Desde esse evento, a pesquisadora parou de levar os desenhos consigo. Nesse dia, o fato de Antônio pedir o desenho para ser ofertado como dádiva provocou sentimentos e a compreensão de como, na prisão, tudo tem um valor de troca. O desenho era a materialização do amor, assumia uma leitura gestual de um “eu te amo”. Na prisão, no domingo, era dia de amar; amar sobre lençóis, amar em meio aos desenhos. Surge o entendimento de que a pesquisa não terá mais a riqueza material dos desenhos, mas as decisões não podem ser pautadas por intentos egoísticos do pesquisador. Entre a coleta de dados e o amor, o amor prevalecera. Na prisão, o amor da família é um dado etnográfico!

O DESENHO NA PRISÃO APÓS A PANDEMIA: A NÃO EXPRESSÃO SOBRE AS FOLHAS

Retornamos ao campo em outubro de 2020, tempo já marcado pela pandemia causada pela Covid-19, que realizou grandes mudanças na pesquisa. A pandemia refletiu sobre o estudo na prisão por uma questão de biossegurança (FOUCAULT, 2015). As crianças pequenas e as pessoas de mais de 60 anos não visitavam as mulheres e



os homens presos de suas famílias nesse estado. Há crianças que não viam as mães desde março de 2020. A biossegurança refletiu no desenho, a técnica consideravelmente utilizada na pesquisa, que não tem mais um grande peso em seu uso atual. Ele também deixou de ser dádiva, pois o número de crianças diminuiu abruptamente, refletindo na ausência do desenho.

O desenho está implicado na presença da criança, mas ela quase não esteve na prisão por causa da proibição da visita ensejada pela pandemia. Algumas foram mais insistentes, como Antônio, menino de 9 anos de idade, que ficava “do lado de fora”, para a sorte ou a esperança de ver a mãe pelas “brechas”, o espaço que se dá na abertura do portão central. Embora tenha conhecimento da proibição, ele dizia: “[...] eu vou vir, vai ver que eu vejo” (Antônio, 9 anos, em 10 de outubro de 2020). Nesse dia em que tivemos contato, o menino foi embora triste com a frustração de seu desejo. Insistindo ao pai para ver a mãe, ele teve por resposta: “eu não sou o dono do presídio” (Carlos, 24 anos, em 10 de outubro de 2020).

O desenho, então, diminuiu consideravelmente, é ínfimo, proporcional ao número de criança que vêm ao presídio ficar aguardando suas avós maternas “do lado de fora”. A técnica se esvazia em número, as dádivas sucumbiram à pandemia. Diante disso, a pesquisadora passou a pedir às avós maternas para desenharem enquanto esperam o momento de ingressarem na prisão.

Sobre os desenhos dessas mulheres, um dado se configura em campo: o adulto tem vergonha de desenhar. Há uma resistência forte em desenhar, como se fosse um ato infantilizado. Deleuze (2017) aponta que as crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Dessa mesma forma, observei o desenho como sendo um ato infantilizado por ser muito recorrente às crianças. A forma com que o adulto percebe a criança consiste uma espécie de “[...] eternidade de um mundo adulto profundamente infantil, que é preciso opor à hiperlucidez da criança em meditação solitária sobre o cosmos ou ao devir-criança da poesia, da música, da experiência mística” (GUATTARI, 2017, p. 98-99) – nesse caso, em especial, do desenho.

Sobre a expressão dos desenhos, algumas mulheres estavam tão consternadas com a intensidade da dor causada pela pandemia que não “tinham cabeça para desenhar”, mas, mesmo em lágrimas, Dona Marli, mãe de 46 anos, desenhou a casa



e a família assim como nas imagens expressas pela maior parte das crianças dessa etnografia. Nesse contexto, crianças e adultos direcionam os desenhos no mesmo sentido: afetos. Vejamos:

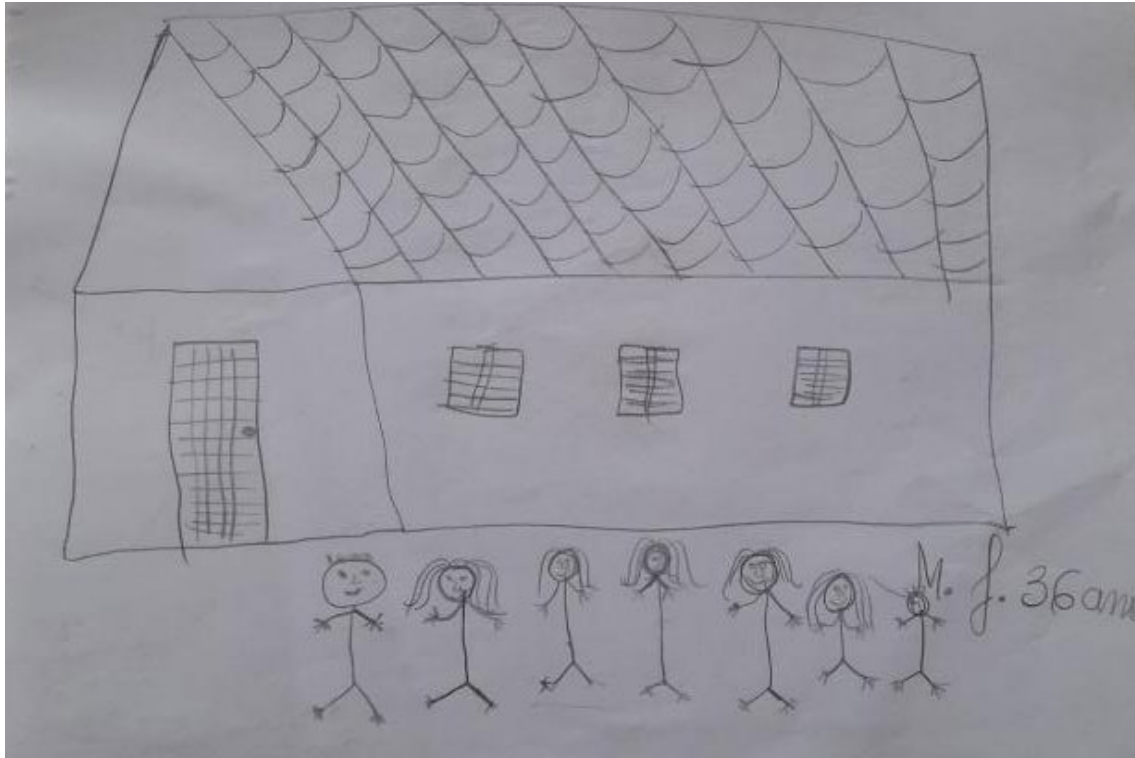


Imagem 8 - Desenho livre feito por Dona Marli, 36 anos, do lado de fora, após a visita da filha no dia de sábado, dia de visita da família na pandemia. Fonte: GUEDES, 2020, p. 179.

As iniciais foram grafadas de próprio punho pela mãe da prisioneira, a pedido da pesquisadora. Como dito, ficou evidenciado que adultos, em sua maior parte, não quiseram desenhar, e aqueles que desenharam não quiseram colorir seus desenhos, diferentemente das crianças. No entanto, observamos serem bastante convergentes as imagens desses atores sociais.

O DESENHO SOB O REFLEXO DE DESOCUPAÇÃO: FAVELA OU COMUNIDADE?

O desenho surge na comunidade como uma ferramenta para propiciar o estreitamento entre pesquisador e pesquisadas. Foi-lhes requerido que desenhasse a comunidade. As crianças passaram a representar a geografia local.

O desenho consubstanciou o momento de as crianças apresentarem suas críticas, posicionamentos sobre o fenômeno de conflito socioespacial urbano que estão envolvidas, mas também um momento de expressarem a indignação, angústia pelo medo de serem expulsas do lugar em que nasceram, foram criadas e residem. Esse ambiente de ancestralidade é atravessado de sentimento de pertença.

Nessa proposição, algumas daquelas crianças desenharam paisagens urbanas revelando espaços relativos ao lugar de morada, lugares de debates políticos, como a associação de antigos moradores da comunidade. O momento do desenho promoveu debates entre pares, concordâncias, abordagens divergentes sobre a forma de perceberem o espaço em que se situam. Os desenhos de Rayane e de Ana Clara contêm prédios, edifícios que não estão na realidade socioeconômica da comunidade, pois desenharam edifícios de luxo, estilo de morada de classe média, média alta. Tal expressão de desenho trouxe uma reação em Kaylane, que em voz alta, disse: “pode apagando esses prédios, o desenho é da comunidade! Esses prédios não são da comunidade!”. Esse momento de interação fez surgir o debate entre pares. Ao ter seu desenho criticado por não expressar a realidade da comunidade, Rayane retrucou veementemente: “não vou apagar, não importa se não é a comunidade. Eu desenho o que eu vejo e, daqui, dá pra ver os prédios”.

Os prédios a que faz referência não pertencem à comunidade, como apontado por Kaylane. Na realidade, os prédios compõem o bairro nobre que avança sobre a comunidade e que gera o processo indireto de expulsão, uma “higiene social” do ambiente. O debate surgido a partir dos desenhos sobre a imagem real do local promove a insurgência de outra criança, desta vez, Ana Clara, que dizia: “ela tem razão, pode desenhar o que a gente vê da comunidade, todo mundo vê os prédios, lá também é um pouco da comunidade, a mata chega até lá”.

Os contextos não são divergentes, as crianças, na realidade, expressaram as contradições do capitalismo; expressaram o processo de expulsão a que estão compelidas. Os prédios a que se referiam são duas grandes torres de um bairro nobre vizinho da comunidade, que contribuíram para a grande valorização da região, especulação imobiliária e movimento político para fins de retirada da população.



Os debates sobre a expressão do desenho tornaram-se acalorados. De forma sarcástica, Kaylane, se posiciona: “Isso não é a comunidade! Onde já se viu favela ter prédio? Favela tem barraco e rico tem prédio”.

Outras crianças entraram no debate para questionar se aquela comunidade é ou não uma favela. Na percepção de Rafaela, menina de 9 anos, os prédios expressos pelos desenhos não constituem a comunidade – embora a menina também tenha desenhado prédios. No que diz respeito à comunidade ser uma favela, ela expressou forte resistência. Sobre esse aspecto, ela requereu o posicionamento da pesquisadora: “tia, você acha que aqui é favela?”. Apesar da indagação, ela respondeu, em seguida, a própria pergunta, dizendo: “É não! As casas são de cimento. Na favela, os barracos ficam caindo”.



Imagem 9 - Desenho de Rayane, 10 anos. Fonte: Arquivos de Nogueira, out. 2019.



Imagem 10 – Desenho de Ana Clara, 11 anos. Fonte: Arquivos de Nogueira, out. 2019.

Conforme podemos observar nas ilustrações e falas advindas do debate, o desenho na comunidade promoveu questionamentos daquelas crianças sobre o espaço da cidade e a classe socioeconômica na materialidade dos prédios. Kuschir (2012) afirma que desenhar uma cidade não é apenas capturá-la no papel, mas também conhecê-la, senti-la, torná-la sua. É, também, nesse caso específico, desenhar seus anseios, suas angústias, pois o conflito socioespacial na comunidade traz a angústia da expulsão, da dúvida, da incerteza do sujeito urbano que é suprimido do seu sentimento de pertença em detrimento do sentimento de mercado: o lucro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discorreu sobre aspectos ético-metodológicos observados em pesquisas com crianças em campos distintos. Os dados e análises dos fenômenos constantes nesse trabalho emergiram de uma etnografia em um presídio feminino de uma cidade de grande porte da região Nordeste e de um trabalho de campo realizado

em uma comunidade recifense que atravessa um conflito socioespacial pelo sufocamento de construção de grandes edificações de luxo.

Embora sejam universos distintos, as ferramentas metodológicas utilizadas nos trabalhos se harmonizam na consolidação de uso comum, principalmente, no que se referem ao uso do desenho. Em relação ao uso da imagem das crianças e aos nomes reais das mesmas, houve um distanciamento em comparação aos campos trazidos para análise. Por se tratar de uma comunidade, de um espaço aberto, de conhecimento e vivência cotidiana das crianças, manusear câmera, extrair fotos de espaços que compõem a localidade e, concomitantemente, criar suas próprias imagens, não trouxe em campo nenhum receio de constrangimento ou insegurança às crianças.

Nesse ambiente, as crianças dominaram a câmera, guiaram os espaços explorados, direcionaram o trabalho, trazendo em toda a trajetória o sentimento de pertença em relação à comunidade. A ética observada no trabalho na comunidade deu-se ao ouvir a criança sobre a sua participação e ao valorizarem-se seus trajetos e suas escolhas, inclusive, ao tratá-las através de pseudônimos por elas escolhidos. Escutar a criança e requerer o aceite na pesquisa conduz o pesquisador à ética.

No que se refere ao uso da imagem e aos nomes reais dos sujeitos de pesquisa atrelados ao sistema prisional, por questões éticas, foi decidido o não uso desde o início da etnografia, tendo em vista a pré-configuração de campo. Há aspectos macrossociais que permeiam a prisão, tais como: o castigo, a represália, o medo ou as supressões de subjetividades. O estigma (GOFFMAN, 2014) produz a morte desses corpos já considerados abjetos (BUTLER, 2011) antes de seus aprisionamentos. A metodologia deve ser refletida em consonância com o campo de pesquisa: não é o pesquisador que a escolhe, é o campo que aponta as ferramentas metodológicas a ser utilizadas. O pesquisador deve, portanto, dialogar com o seu campo.

No tocante ao uso do desenho, este constituiu uma ferramenta exponencial nos trabalhos, no sentido de capturar fenômenos sociais, pois a criança revelou esses fenômenos na linguagem do desenho, demonstrando, portanto, a capacidade de leitura do mundo. As pessoas adultas infantilizam as crianças ou projetam a própria infantilização nesses atores sociais. “As crianças sofrem uma infantilização que não é sua” (DELEUZE, 2017). Na comunidade, o desenho suscitou um debate de classe



social a partir da expressão dos prédios; ainda, extraiu-se o processo de conflito socioespacial em que se encontra a comunidade.

Na prisão, o desenho evocou a matrifocalidade, a maternidade compartilhada (GUEDES, 2020, p. 51), a centralidade da avó materna como esteio moral, econômico e afetivo das famílias etnografadas, mas também delineou o sonho, como a liberdade da mãe, os desejos, as angústias, a dor, a vontade de ser trabalhador. E, sobre os desenhos realizados pelas mães das presidiárias, as avós maternas das crianças, que demonstraram um pouco de vergonha em desenhar, promovendo a percepção de um ato infantilizado, eles denotam o mesmo sentido dos desenhos das crianças. Sem haver traços distintos, pois, na prisão, os desenhos se atrelam aos afetos e à emoção mais relevante: a dor da saudade. Assim, crianças e mulheres mais que desenharam; expressam a família, materializam os afetos.



REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1995].
- AGIER, Michel. 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.
- BARTH, Fredrik. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (Compilação de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa, 1992, p. 167-186.
- BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p. 13-33, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- GUEDES, Nubia B. F. **Maternidade Compartilhada e crianças encarceradas: etnografando O Dia De Domingo Em Um Presídio Feminino**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- GUEDES, Nubia B. F. **Gestantes e crianças encarceradas: etnografando o dia da visita no presídio maria Julia Maranhão**. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- KUSCHNIR, Karina. Desenhando Cidades. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 295-314, dez. 2012.
- MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SOUSA Emilene Leite de. 'Ô de casa': da entrada em campo. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015.
- SPINOSA, Baruch de. **Pensamentos metafísicos**. Tratado da correção do intelecto.



Ética. São Paulo: Nova Cultura, 2005 [1667].

Recebido em: 15/07/2021

Aceito para publicação em: 03/02/2022





**MEDO E DESCONFIANÇA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS
PEQUENAS EM ESPAÇOS ESCOLARES**

***Fear and distrust in ethnographic research with smallchildren in school
areas***

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante
Doutoranda em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba
E-mail: mohanamorais@hotmail.com

Patrícia Oliveira S. dos Santos
Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: patriciaoss1288@yahoo.com.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 192-221, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Pesquisas em ambientes institucionais colocam crianças e pesquisadores em posição de vigília, submetidos a regras de conduta que fogem da experiência de ambos – situação potencializada por padrões comportamentais imagetivamente construídos. Destarte, espera-se que o/a pesquisador/a, como tal, porte aparatos de pesquisa como lápis, caderninho, gravador e questionários, dentre outros e, principalmente, que realize pesquisas com adultos. Tais artefatos e expectativas reforçam o imaginário social do pesquisador e do fazer pesquisa. Objetivamos problematizar o papel daquele/a que propõe realizar pesquisa com crianças nesses ambientes, frente às desconfianças e medos que as autoridades escolares têm sobre a figura do/a pesquisador/a que assume essas pesquisas a partir de técnicas mais específicas (desenhos, brincadeiras, observação participante). Para análise, partimos de duas experiências etnográficas com crianças nas cidades de João Pessoa (PB) e Orobó (PE). Supunha-se que as pesquisas se voltavam mais para uma fiscalização educacional do que para um interesse específico na escuta das crianças. Consideramos que na medida em que se desconfia do pesquisador, também se nega a agência da criança; contudo, ao fiscalizar a criança durante a pesquisa, evidencia-se o medo sobre o que elas têm a dizer/denunciar, reconhecendo-as como agentes sociais portadores da crítica social.

PALAVRAS-CHAVE:

Crianças. Escola. Pesquisa. Desconfiança. Medo.

ABSTRACT:

Research in institutional environments puts children and researchers in a vigil position, subjected to rules of conduct that are beyond the fabric of both, a situation enhanced by imagetically constructed behavioral patterns. Thus, it is expected that the researcher, as such, carry research devices such as pencils, notebooks, recorders and questionnaires, among others, and, mainly, carry out research with adults. Artifacts that reinforce the social imaginary of the researcher and of doing research. We aim to problematize the role of the researcher who proposes to carry out research with children in these environments in view of the mistrust and fears that school authorities have about the figure of the researcher who assumes research with children using more specific techniques (drawings, games, participant observation). For analysis, we started from two ethnographic experiences with children in the cities of João Pessoa (PB) and Orobó (PE). It was assumed that the research was more focused on educational supervision than on a specific interest in listening to children. We believe that to the extent that the researcher is distrusted, the child's agency is also denied, however, when inspecting the child during the research, they show the fear of what they have to say/denounce, recognizing them as social agents carrying the social criticism.

KEYWORDS:

Children. School. Research. Distrust. Fear.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ surge a partir da experiência de duas pesquisas com crianças e objetiva apresentar uma discussão que envolve as categorias de *desconfiança* e *medo*² em relação à pesquisa e ao/a pesquisador/a que se propõe a estudar com ou a partir (VELHO, 2010) das crianças em um ambiente institucional. As pesquisas que embasam esse artigo são distintas, ambas realizadas durante o doutoramento; e a ideia de construir o presente texto surgiu de forma despreziosa.

Somos duas pesquisadoras que participam de um mesmo grupo de pesquisa, o Crias³ (Criança, sociedade e cultura), um grupo que se volta para pesquisas realizadas com ou a partir das crianças e sobre infâncias em uma perspectiva interdisciplinar, nos seus mais variados contextos. Nossa perspectiva teórica segue ancorada na linha dos Estudos da Infância, que, dentre outras coisas, considera a criança como sujeito social.

Esses fatos contribuíram para que o diálogo sobre nossos campos de investigação fosse algo natural e corriqueiro. Assim, falávamos com certa frequência sobre os achados, as vivências e os dilemas do nosso trabalho de pesquisa. Foi durante esse exercício que chegamos à questão da *desconfiança* e do *medo* em relação a nós, enquanto pesquisadoras, e ao objetivo de nossas pesquisas, além de considerável desvelo em relação às nossas conversas com as crianças.

O olhar atravessado, a vigilância sobre o nosso trabalho e o acompanhamento das respostas das crianças foram observações comuns em nossas pesquisas, mas também entre pesquisadores que já desenvolveram pesquisas com crianças em con-

¹ O presente trabalho é uma versão ampliada de uma proposta de trabalho apresentada na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia entre 30 de outubro de 2020 a 06 de novembro de 2020.

² Desconfiança e medo são conceitos tomados aqui no mesmo sentido abordado por Bauman, como categorias que norteiam o comportamento do indivíduo e que se fundam na modernidade. Ainda em tempo, ressaltamos que Bauman escreve sobre um contexto europeu; enquanto neste trabalho estamos refletindo sobre e em escolas brasileiras – observação que traz ressalvas importantes para a compreensão do nosso campo. Pesquisas em contextos escolares na América Latina devem considerar que o processo de mentalidade governamental neoliberal não ocorreu (e não ocorre) da mesma forma na Europa como no Brasil, Colômbia, Argentina e demais países da América Latina.

³ Criado em 2011, o Grupo de pesquisa Crias (Criança, sociedade e cultura) é um grupo pertencente à Universidade Federal da Paraíba e é vinculado aos Programas de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia. Reunindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, o grupo estuda e pesquisa sobre infâncias e com, sobre, para e a partir das crianças.



textos institucionais escolarizados. Nessa direção, Agostini e Moreira (2019) chamam atenção para se refletir sobre ambientes de pesquisas com crianças onde são os adultos que, na maior parte das vezes, assumem a fala no lugar delas, “ou elas se tornam sujeitos de uma intervenção que as limita a determinados enquadres e respostas, interação e postura” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p. 3754). A desconfiança e o medo apresentaram-se assim como chaves investigatórias pertinentes.

Questionamos ao longo deste texto alguns aspectos que se relacionam com o exercício de pesquisar com/sobre crianças e infâncias para além dos muros acadêmicos e dos nossos pares. Consideramos que analisar como nossa prática de pesquisa é vista e entendida pelos adultos que, inevitavelmente, fazem parte do processo merece certa atenção. Acreditamos que para entender o nosso papel de pesquisadoras de infâncias e crianças, precisamos também entender como os adultos envolvidos na pesquisa a enxergam, pois, assim como já destacaram Olívia Agostini e Martha Moreira (2019), fazer pesquisas com crianças também “significa negociar com mundo dos adultos [...]. Fazer pesquisas com crianças significa incrementar o número de atores que precisam ser acessados no processo” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p. 3761).

As discussões que buscamos aqui apresentar encontram-se relacionadas às nossas experiências de trabalho, vivência do campo e leituras sobre ética na pesquisa que envolve crianças. Frente a essas colocações, nossas reflexões versarão sobre questionamentos como: por que a pesquisa com crianças gera desconfiança? Porque o pesquisador, para ser visto como tal, precisa portar certos aparatos e materiais físicos? O que caracteriza uma pesquisa séria? Se a criança é vista como um informante ilegítimo, qual o motivo da vigília sobre suas respostas? Por que existe esse medo sobre o que as crianças podem dizer? Quem, de fato, precisa ver a pesquisa como “séria”, os adultos responsáveis pelas crianças, as crianças ou os dois? Quem ou o que precisa “ser” o/a pesquisador/a de/com crianças e infâncias?

São muitos questionamentos que impulsionam o desenrolar das linhas a seguir. Nossa pretensão não é sanar todas essas dúvidas ou chegar a conclusões homogêneas, mas, sobretudo, contribuir para um exercício de autorreflexão do nosso papel em campo e com as crianças; ajudar a pensar eticamente formas de conduzir nossa investigação sob olhares de desconfiança e medo que surgem durante pesqui-



sas em ambientes institucionais e mesmo não institucionais.

Inicialmente, quando apareciam nos estudos sociais, era comum que as crianças fossem tomadas mais como objeto do que como sujeitos de estudos. Elas também eram comumente relacionadas a objetos sociológicos de estudos considerados mais clássicos, como a família e a escola. As pesquisas eram voltadas a investigar esses espaços e não as crianças que faziam parte deles. Isso contribuiu para o reforço de uma compreensão lockeana de que a criança seria uma espécie *tábula rasa* onde tudo poderia ser depositado; ela poderia ser facilmente dominada, seria um sujeito que se encontraria subjugado à autoridade do adulto. As crianças foram assim tomadas como sujeitos passivos, receptores e reprodutores de cultura.

A criança foi e ainda continua sendo vista a partir de uma ótica biológica, segundo a qual sua imaturidade (biológica) parece prevalecer frente a outras esferas da vida. Assim, considera-se, por exemplo, que ela possui uma limitação cognitiva quando comparada ao adulto, no sentido de que, por sua imaturidade, ela acaba por não compreender o mundo social ou assimila menos determinadas coisas pelo simples fato de ser criança. Essa lógica coloca em evidência diferenças entre adultos e crianças que foram construídas ao longo da história. Contudo, entender a “posição da infância, por estar historicamente situada como ‘de fora’ ou ‘de menos’, pode possibilitar uma crítica da cultura e questionar” (CASTRO, 2013, p. 22), inclusive, como essas diferenças perpassam a manutenção das desigualdades sociais.

Tais desconsiderações em relação às crianças, embora sejam muito presentes no senso comum, também predominaram durante muito tempo no campo científico. Dessa forma, mesmo que as crianças já se apresentassem como objeto de estudo a ser observado e analisado nas pesquisas científicas, elas foram historicamente excluídas do processo de investigação no sentido de sua escuta (CARVALHO; EISENBERG, 2020). Sobretudo no campo das ciências humanas, a tendência que prevaleceu foi a de que o pesquisador se interessasse por informantes considerados mais capacitados, por aqueles que considerassem ter uma visão mais ampla das coisas, ou que, de certa forma, representassem uma figura de autoridade, “o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto” (MARTINS, 1991 p. 54).

Essa perspectiva de uma criança passiva, que pouco sabe, pouco compreende



e, por isso mesmo, pouco pode contribuir para o pensamento social, prevalece até os dias atuais, sobretudo por uma ideia embasada em um discurso que se fortalece no senso comum. Cientificamente, desde os finais dos anos 1980 e início dos 1990, tivemos uma quebra de paradigma no campo científico, gradativamente passando-se a considerar a criança como um sujeito ativo no processo de construção social. No entanto, afora os pesquisadores que se interessam pelo ponto de vista infantil a partir de uma perspectiva que se pauta pelos Estudos Sociais da Infância, essa tendência destacada por José de Souza Martins de que o adulto é quem mais teria a contribuir para as pesquisas científicas ainda perdura. Tratá-las como imaturas é, segundo Alderson (2005), um dos maiores entraves ao se fazer pesquisa com crianças. E quando se adota essa postura, só se reforçam as concepções errôneas acerca de sua incompetência.

Em muitos ambientes escolares, onde a criança passa a assumir o papel de aluno, ainda predomina a percepção do “sujeito aprendente” (SARMENTO, 2011). Nessa chave, elas seriam moldadas, tornando-se pequenos elementos de um projeto maior, o qual objetiva enquadrá-las nos padrões da sociedade em que vivem: obedientes, padronizadas. Em certa medida, isso demonstra que ainda temos “dificuldade em pensar nas crianças como sujeitos autônomos, racionais e capazes de se expressar de forma inteligível” (CARVALHO; EISENBERG, 2020, p. 272). Por isso, “compreender aspectos relacionados à escola como um todo e, especificamente, às crianças pequenas, não é tarefa fácil” (PEREIRA; CUNHA, 2007).

Nesse sentido, não é raro haver, por parte dos adultos, posturas de desconfianças ou suspeição em relação ao pesquisador que se interessa pelo ponto de vista desses sujeitos. E, quanto menor forem as crianças, maior parece ser a desconfiança lançada em torno do(a) pesquisador(a). Para nós, assim como diz Moreira e Macedo (2009) reconhecer o protagonismo das crianças como sujeitos de pesquisa não anula o fato da presença do adulto responsável; os adultos cercam as crianças e esse fato permeia os estudos da infância. Mas, além de considerar as crianças como sujeitos de pesquisas, levando em conta seu protagonismo, há uma série de “benefícios dos estudos qualitativos para o pesquisador aprender sobre o mundo e as perspectivas das crianças incluindo os significados pessoais dos eventos e ações, proporcionando



melhor entendimento do fenômeno estudado” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3754).

Nem sempre essa compreensão é levada em conta, porém, sobretudo fora dos contextos acadêmicos. Isso tem reflexo na perspectiva do desenvolvimento que tomava a criança como incapaz de ver e de descrever seu próprio mundo (GAIVA, 2009). Afinal, o que poderia ensinar, ou com o que poderia contribuir esse pequeno ser que tudo está a aprender? O que podem dizer esses que mal conseguem organizar palavras em frases? Ora! Como podem falar de trabalho ou de condições de ensino se mal chegaram ao mundo?

Essa parece ser a compreensão que algumas figuras adultas possuem em relação ao/à pesquisador/a que se propõe pesquisar com ou a partir do ponto de vista das crianças. Mas esse questionamento que toca diretamente a capacidade de agência desses sujeitos mostra também uma desconfiança em torno de qual seria o verdadeiro interesse do/a pesquisador/a, além do medo de que as crianças acabassem falando demais, soltando informações que os adultos em cargos de lideranças consideram ser prejudiciais para os cargos que ocupam, para a imagem da própria instituição das quais estão à frente, e por diversas outras questões que envolvem esses pontos. É como se o pesquisador usasse a criança para observar outras questões, como se ele não realmente estivesse interessado nela, considerando-a como protagonista na pesquisa, interessado na sua compreensão de mundo, mas sim enxergando-a como porta de acesso a informações sobre a instituição e seus óbices. Por isso, estranha-se, desconfia-se do/a pesquisador/a que toma a criança como um sujeito social, que participa ativamente dos processos de sociabilidade, bem como da reprodução e transformação social.

É a partir dessas duas categorias, *desconfiança e medo*, sobretudo a desconfiança em relação ao/à pesquisador/a que realiza pesquisas que envolve crianças pequenas que esse trabalho se desenvolve. Partimos de duas experiências empíricas de pesquisas com crianças, uma no município de João Pessoa (PB) e outra na zona rural do município de Orobó (PE), ambas realizadas em escolas públicas municipais, e cada uma delas realizada por uma das autoras deste trabalho.

Ambas as pesquisas apresentam em seu processo de desenvolvimento as categorias a serem problematizadas como parte do processo de negociação e aceita-



ção/autorização para a realização da pesquisa no ambiente escolar. Mas as pesquisas que nos levaram às crianças tiveram temas diferentes. A primeira teve como objetivo investigar as relações intergeracionais construídas entre avós e netos, especialmente na ótica dos ciclos do cuidar e do servir⁴. A segunda tratou de investigar as mudanças geracionais na vivência da infância a partir da implementação de algumas políticas públicas.

Em paralelo à desconfiança em relação à pesquisadora destacamos também a desconfiança em relação ao uso das metodologias não convencionais quando da realização de pesquisas com adultos, mas comumente utilizadas nas pesquisas com crianças, bem como algumas reflexões éticas sobre o trabalho/papel de pesquisadores que se propõem a pesquisar com crianças nesses ambientes institucionais. Buscamos problematizar o olhar de desconfiança voltado para os pesquisadores por parte do corpo formador das instituições, sobretudo por parte daqueles sujeitos que se encontravam ocupando posições de liderança, como o/a diretor/a dessas instituições, questionando: por que há tanto medo em se “entregar” as crianças para os pesquisadores?

Partimos do pressuposto de que essa desconfiança, além de uma marca da modernidade presente na vida dos sujeitos, como bem coloca Bauman, se encontra também relacionada com o imaginário ideal de como se deve “fazer pesquisa”, que se situa fundamentado em uma lógica adulto-cêntrica. Nessa compreensão encontram-se validadas como sérias e confiáveis pesquisas caracterizadas por certos padrões, como ouvir determinados sujeitos (em geral adultos) e usar “estipuladas” técnicas e materiais que pareçam atestar a validade do estudo.

Assim, possuir determinadas posturas em campo, aplicar questionários, traçar perfis, portar determinados instrumentos como o caderno de notas e o gravador parecem ser caminhos que atestam a seriedade de uma análise científica. Por isso, compreendemos, assim como Pereira e Cunha (2007), a necessidade de a pesquisa com crianças contribuir para uma superação do paradigma positivista e de seus princípios, sobretudo pela influência que estes ainda possuem no processo atual de construção do conhecimento.

⁴ Pesquisa de doutoramento de Mohana Morais, em andamento, intitulada “Os ciclos do cuidado: Costurando olhares sobre a relação entre avós e Netos”.



LÓCUS DE PESQUISA, NEGOCIAÇÃO E ENTRADA NO AMBIENTE ESCOLAR/ INSTITUCIONAL

O espaço escolar foi e continua sendo bastante explorado nas pesquisas com crianças, seja pela natureza do lugar, seja pela dinâmica do espaço que propicia uma aproximação efetiva das crianças.

Mas o fato é que ouvir as crianças e pesquisar em um ambiente no qual tanto o/a pesquisador/a quanto as crianças estão submetidos à constante vigilância e a regras de conduta implica alguns dilemas ao fazer etnográfico.

Conforme sinalizamos acima, as pesquisas que norteiam esse trabalho tiveram como parte de seu lócus de atuação duas instituições públicas escolares. A escolha por esses lugares se deu, não por um interesse propriamente institucional, mas por uma questão estratégica, pois consideramos que teríamos mais facilidade em encontrar nesse ambiente um maior número de crianças reunidas. Assim, nossa escolha foi pesquisar as crianças *nesses lugares* ou *a partir desses lugares*, e não observar ou pesquisar *esses lugares*, como pareceu ser a compreensão ou a apreensão das autoridades institucionais locais. Nem mesmo assuntos escolares faziam parte do escopo das nossas pesquisas. Essa escolha, embora possa parecer, não é uma escolha incomum: “a escola pode às vezes ser tomada como terreno de investigação, sem que necessariamente a pesquisa focalize a instituição escolar. Ela é então concebida como lugar privilegiado para encontrar crianças [...]” (DELALANDE, 2011, p. 69).

Uma boa parte das etnografias com crianças nas sociedades ocidentais contemporâneas tem encontrado terreno fértil em creches, Jardins de Infância, escolas ou outros dispositivos socioeducativos, espelhando o processo de institucionalização da infância. Elas tendem, por isso, a ocorrer em espaços fechados (FERREIRA; NUNES, 2014) – isto é, em espaços formais, públicos ou não, pautados pelo acesso restrito e sob autorização superior, regras normativas tuteladas por adultos, encontrando-se as crianças numa posição de “participantes cativos” (FERREIRA, 2010, p. 167) ; a reduzir o entendimento dos complexos processos de “ganhar acesso” apenas ao momento da entrada do(a) etnógrafo(a) no terreno e a limitar a discussão de dilemas éticos metodológicos a dois tópicos recorrentes – o da obtenção do consentimento e assentimento informados de adultos e de crianças pelo etnógrafo(a), e dos papéis assumidos por ele na pesquisa (ROSA; FERREIRA, 2019, p.253).



A escola tem muitos benefícios práticos para o/a pesquisador/a, como já chamou atenção Julie Delalande (2011). Pesquisar na ou sobre a escola é enriquecedor para a pesquisa que envolve crianças, pois leva em conta os alunos, não apenas como sujeitos aprendentes, mas como atores. Esse espaço reúne uma quantidade considerável de crianças, que, em geral, já se encontram familiarizadas com o ambiente e com os outros colegas. Podemos então aproveitar o espaço físico para realizar as atividades de pesquisa; e, em certa medida, com a ajuda da escola, ter contato com as famílias dos alunos, pois esses teriam como referência a nossa “participação” no ambiente escolar dos seus filhos. Essas são algumas questões que poderiam justificar a popularidade desse espaço para as pesquisas acadêmicas.

As instituições de ensino tiveram um lugar importante na formação da criança brasileira, posto que o lugar que ela ocupava era o de “indivíduo ainda não pronto”, demandando tutela especializada, exercida pela escola, ao longo do século XX (CASTRO, 2013). De acordo com Castro (2013), a escolarização obrigatória surge, ao longo da primeira metade do século XX no Brasil, atendendo à prática social da escola e corroborando para que as crianças crescessem mais próximas ao ideário social. Assim, “possibilitou o desenvolvimento das crianças compatível com as expectativas sociais de sucessão geracional na estrutura de posições sociais” (CASTRO, 2013, p. 46).

Para contextualizar essa relação sobre desconfiança e medo na pesquisa que envolve crianças, consideramos interessante para o leitor apresentar a descrição dos lugares onde pesquisamos. A primeira instituição trata-se de uma creche municipal, a qual recebia crianças pequenas a partir dos 6 meses até os 5 anos de idade incompletos. Localizada em um bairro considerado de classe média, ela recebe, principalmente, crianças de uma comunidade próxima. O CREI⁵, no ano de 2020⁶, atendia a um contingente de trezentas crianças. Sua infraestrutura conta com playground, oito salas de aula climatizadas, uma sala de informática, pátio coberto, pátio descoberto (chamado de solário), estrutura para o corpo docente com secretaria, diretoria, sala dos professores e lavanderia e estacionamento. Tudo isso corrobora para que o CREI carregue a fama de ser uma boa instituição de ensino.

⁵ Centro de Referência em Educação Infantil.

⁶ Dados coletados antes do início da pandemia do Sars-Cov-2, a Covid-19.



Durante a pesquisa de campo, a instituição estava no processo de adaptação ao ensino a partir das novas normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa obrigatoriedade de seguir as diretrizes do documento era algo muito cobrado pela supervisão escolar e pela secretária de educação municipal. Acompanhamos algumas reuniões pedagógicas nas quais as exigências da BNCC era o tema principal.

Acreditamos que dois fatos podem ter colaborado para intensificar a descon-fiança e o medo com relação à pesquisa nessa instituição. Primeiro, pela manutenção da fama de “CREI modelo e referência educacional”, que esta mantém. Segundo, por nossa presença na escola dentro da sala de aula, acompanhando indiretamente as atividades realizadas pelas educadoras, o que pode ter intimidado durante esse momento de implementação da BNCC.

A segunda instituição abordada neste artigo é uma escola pública municipal localizada na zona rural de Orobó, um pequeno município do Agreste Pernambuca-no. Ela fica localizada na vila rural de Feira Nova (Orobó, PE) e atende a crianças que frequentam as turmas da creche, da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na turma da creche, a escola recebe crianças a partir dos dois anos de idade.

Em termos estruturais, a escola é desenvolvida a partir do modelo do Proje-to Educativo Urbano Rural (FNDE/ME), apresentando seis salas de aula bem amplas e arejadas, uma sala de diretoria, uma sala de biblioteca, uma sala de informática, um banheiro para os professores, dois banheiros para os/as alunos/as e uma cantina, onde se localiza a cozinha, local onde são preparadas as merendas das crianças. In-ternamente, a escola ainda possui uma cisterna para armazenamento de água e uma pequena horta, onde se aproveitam os cultivos também para preparação da merenda escolar. Na parte considerada mais central, a escola possui uma espécie de pátio com um coreto no meio, onde as crianças brincam bastante e em outros momentos ficam sentadas à espera de seus pais ou responsáveis para irem para casa.

As aulas funcionam nos turnos da manhã e da tarde, e as crianças cujas fa-mílias fossem beneficiadas pelo Programa Bolsa Família tinham, até o momento do desenvolvimento da pesquisa, a complementação de atividades pelo Programa Mais Educação. Pela manhã, a escola atende às turmas de educação infantil e às turmas



dos anos iniciais do ensino fundamental. Na parte da tarde, funcionam as turmas dos anos finais do ensino fundamental. É importante destacar que a escola recebe tanto as crianças da própria vila, como as que residem nos sítios de seu entorno, sendo todas elas moradoras de áreas rurais.

Antes de adentrarmos esses espaços escolares para iniciarmos a pesquisa, era preciso que tivéssemos a autorização formal que nos permitisse acesso e permanência para observação e desenvolvimento do estudo. Essa autorização foi solicitada à direção da escola; mas o que para nós parecia algo simples, a ser resolvido com uma breve apresentação da pesquisa e entrega de documentos oficiais por parte das instituições de que fazíamos parte, mostrou-se um processo longo e exaustivo de negociação para autorização, dada a desconfiança estabelecida em torno das pesquisas.

[...] não obstante os espaços fechados assegurarem condições de relativa estabilidade, regularidade e continuidade nos seus enquadramentos institucionais e atores em presença que, de algum modo facilitam a pesquisa etnográfica, cada terreno apresenta-se sempre diferentemente em função de regras próprias ao seu mundo sociocultural. Impõe, portanto, uma relação social fortemente “centrípeta” ao (à) observador (a), que deve esforçar-se para encontrar um lugar (PERETZ, 2000, p. 77). O que acontece então quando a etnografia com crianças se realiza em espaços públicos abertos? Ou seja, em espaços sem muros e sem fronteiras visíveis, sem regras aparentes, de livre acesso, uso e circulação de pessoas e bens, e em que, apesar da copresença adulta, as crianças parecem usufruir de uma maior liberdade de ação. (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 253).

Nossas investigações, apesar de distintas – não apenas pelo lócus, mas sobretudo no que diz respeito ao objeto e aos objetivos–, se assemelharam em alguns pontos. São duas análises que envolvem crianças, que buscam captar o ponto de vista delas sobre o objeto de estudo, e que usaram de técnicas comuns em pesquisas etnográficas que envolvem crianças. Mas, ao dialogarmos e trocarmos informações acerca dos achados de campo, percebemos que, além desses aspectos, havia um ponto em especial que elas também compartilhavam: a dificuldade e o longo tempo que gastamos no processo de negociação para conseguir autorização, por parte da direção da escola, para a nossa entrada no espaço e a realização da pesquisa.

Assim como outros pesquisadores que seguem a perspectiva teórica dos Estudos da Infância, somos guiadas no desenvolver da pesquisa por uma perspectiva ética, a qual nos faz considerar em primeiro plano o desejo da criança em aceitar ou



não participar do estudo, mesmo que os Comitês de Ética e Pesquisa não considerem necessário o Termo de Assentimento para crianças pequenas, apenas dos seus responsáveis legais (GAIVA, 2009). Seguindo os pressupostos teóricos pelos quais somos guiadas, nossa negociação na aceitação da pesquisa perpassou também – e sobretudo – o interesse da criança em participar ou não das atividades de pesquisa. Para isso, desenvolvemos um Termo de Livre Consentimento Esclarecido em uma linguagem acessível às próprias crianças para afirmarem seu interesse ou desinteresse em participar da pesquisa, pois consideramos, assim como Sousa (2017), que se a criança não consentir, torna-se inviável o desenvolvimento da pesquisa, mesmo que o adulto responsável tenha autorizado sua participação. Sempre deixávamos claro para elas o propósito do nosso trabalho e nosso interesse maior em suas opiniões, por isso, as suas falas não seriam tomadas em uma chave analítica de certo e errado. Para além dessa perspectiva, nosso interesse era no que elas teriam a nos dizer, pois consideramos que as crianças são especialistas de suas próprias vidas e possuem competências que nós adultos podemos desconhecer (AGOSTINI; MOREIRA, 2019; COHN, 2005; CURTIN, 2001).

Isso se deu porque assumimos os preceitos dos Estudos da Infância/Criança como fonte de inspiração analítica e compartilhamos a ideia de que a criança possui agência, o que significa que as compreendemos como atores sociais autônomos, como protagonistas e possuidores de visões de mundo distintas em relação aos adultos. Portanto, elas devem ser respeitadas e consideradas dotadas de capacidade formadora, tal como os adultos, bem como define Pires (2008):

[...] os estudos de crianças como agentes tratam de analisar a infância de uma perspectiva mais interpretativa, fenomenológica e literária. O objetivo é compreender as crianças segundo elas mesmas, como seres ativos e participativos na sociedade envolvente e mais, com particularidades que requerem métodos e teorias apropriadas (PIRES, 2008, p.142).

Não obstante, em se tratando de um ambiente institucional e também da condição de sujeitos tutelados, não poderíamos adentrar esse ambiente sem antes termos a permissão das autoridades locais. Destarte, consideramos, assim como Morrow (2008), que os estudos com crianças levantam as mesmas questões éticas e metodológicas das pesquisas que envolvem outros grupos sociais; mas aquelas pes-



quisas levantam questões que são específicas do grupo estudado, sobretudo pela forma como a infância é construída e compreendida em contextos socioculturais particulares.

Nesse sentido, seguimos rigidamente o desenvolvimento de um processo ético na pesquisa, sobretudo uma postura ética que se estabelece a partir do desenvolvimento das atitudes do/a pesquisador/a em campo (tanto em termos mais gerais como na construção da relação com as crianças), algo que foge às capacidades de controle dos Comitês de Ética e Pesquisa. Buscando a autorização do responsável maior da instituição, contactamos a pessoa responsável informando sobre nosso interesse em desenvolver a pesquisa naquele lugar, explicando quem éramos e de onde estávamos vindo (instituição à qual estávamos vinculadas), apresentando as pesquisas e disponibilizando os projetos submetidos aos programas de pós-graduação na íntegra. Disponibilizamos nossos projetos, apresentamos às autoridades institucionais os objetivos da nossa pesquisa, destacando que não havia nenhum interesse em realizar uma avaliação institucional/educacional. Mesmo assim, essa pareceu ser a compreensão (ou o medo) das autoridades locais, fato que justificaria o tempo extenso que levamos para conseguir iniciar a pesquisa.

Acreditamos que já naquele primeiro momento de contato a desconfiança começava a pairar em relação às nossas pesquisas, fazendo com que atrasássemos o início da realização e conseqüentemente todo nosso cronograma organizacional, o que, por sua vez, demonstra que o/a pesquisador/a não possui total domínio de todos os processos da pesquisa, por mais que haja um planejamento – fato também já destacado pela pesquisadora Paula Machado (2007). Isso desencadeou inclusive em uma preocupação por nossa parte, levando a considerar o que poderíamos fazer para não retardar demais o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista os prazos que deveriam ser cumpridos.

Consideramos que essa relação de desconfiança ocorre também pelo que já destacou Lopes (2002, p. 74) em relação ao/a pesquisador/a, pois, “ao andar, vejo e sou visto[a]”. Ou, ainda, “pelo que a curiosidade adensa na minha andança adensa, do mesmo modo, a curiosidade retratada nos olhares e nas perguntas daqueles que lá habitam” (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 254), seja em espaços públicos, comunidades



ou instituições. Também,

[...] um dos principais traços comuns às etnografias realizadas em espaços abertos é o da mobilidade que caracteriza um trabalho de campo em constante circulação uma vez que o/a pesquisador/a se torna alguém que ocupa boa parte do seu tempo a flunar – a observar em movimento enquanto transita pelos lugares, na procura da melhor maneira de compreender o que busca conhecer [...] Acontece que o *flâneur* pelas ruas provoca igualmente uma observação densa, criteriosa, cuidadosa, por aqueles que são de “dentro”, dos “nativos” em relação ao estrangeiro e estranho, o de “fora”, que é o(a) investigador(a). (ROSA; FERREIRA, 2019, p.254).

O desconforto em ter naquele ambiente um/a pesquisador/a perto das crianças foi muitas vezes explícito, fazendo com que fossem tomadas como uma espécie de fiscal, que estava naquele ambiente para observar falhas, eventuais erros. Nesse sentido, estar próximo das crianças seria uma estratégia para adquirir informações que seriam tomadas enquanto denúncias.

Sabemos que toda pesquisa possui seus momentos de dificuldades, mas consideramos que esses momentos pelos quais passamos, os quais compreendemos como momentos em que nos eram lançadas certas desconfianças, podem ser traduzidos também como parte de um momento de negociação, uma vez que,

[...] ganhar acesso a quem e ao que se quer conhecer não é algo dado à partida, de uma só vez ou de uma vez por todas, nem algo que se circunscreve ao momento inicial da entrada do(a) etnógrafo(a) ao terreno, incluindo as negociações mais ou menos formalizadas com vista à obtenção do consentimento informado/assentimento dos atores (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 256).

Nos primeiros dias frequentando as escolas, era nítido o esforço em seguir uma ordem de atividades que desejava nos mostrar, um espaço norteado por uma perfeição, sem problemas, sem conflitos – algo difícil de ser mantido, e não demorou em sobressair a realidade cotidiana. Logo os problemas que nos foram tentado omitir foram aparecendo, fatos como não conseguir seguir o cronograma de atividades propostas e até a não utilização dos recursos disponíveis.

Em certa ocasião, no CREI, estávamos tirando fotos do pátio durante uma culminância; os registros feitos eram das atividades e das crianças, nada direcionado à estrutura do prédio. Tão logo começamos a fazer os registros, um dos vigias passou a acompanhar e vigiar os registros. No caminho ele ia observando as fotografias, per-



guntando onde seriam postadas e contando das melhorias estruturais que ele mesmo tinha feito: reboco, pintura, limpeza. Havia um interesse em registramos o quão útil ele era para a instituição.

No CREI, todas as assistentes de sala e vigias eram pessoas contratadas pela prefeitura, trabalhavam em um regime de instabilidade e ocupavam os cargos a partir de indicações políticas. Esses funcionários demonstravam uma desconfiança enorme com relação à nossa presença nas salas de aula, além de um nítido esforço para demonstrar trabalho.

Na escola rural, não é incomum – não apenas na instituição, mas em toda a comunidade – que seja instituído um contrato de trabalho informal pelo qual se receba um valor bem inferior a um salário-mínimo. São relações complexas, pois ao mesmo tempo em que há uma ilegalidade nessa relação, o contexto sociocultural da comunidade, sobretudo de vulnerabilidade social de seus moradores, faz com que essa seja uma prática que vise a contribuir minimamente com diversas famílias locais. Dada a natureza desses contratos trabalhistas, algumas pessoas envolvidas se sentiam ameaçadas. O medo de que disséssemos ou ouvíssemos algo das crianças era grande. Frequentemente, tentava-se justificar alguns problemas da escola, como a falta de algum material, o choro de alguma criança, reclamações das crianças com relação a alguma coisa ou a não utilização de determinado espaço – o que consideramos também como parte do que justificaria os sinais de desconfiança por nós percebidos.

Também em relação à escola da comunidade rural, apesar de a pesquisadora já conhecer algumas das pessoas que trabalhavam na instituição, além de algumas crianças e pais de alunos, esses vínculos não se apresentaram como fator facilitador; pelo contrário, o diretor retardou por diversas vezes a liberação para o início da pesquisa. Por isso, Graue e Walsh já relataram sobre as dificuldades das negociações para o pesquisador entrar e ser aceito em locais nos quais os responsáveis pelas crianças “têm atitudes compreensivelmente protetoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está com alguém de fora a observar as crianças e suas interações com elas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 121).

As educadoras das turmas das duas instituições por vezes tentaram negociar conosco a escuta das crianças, selecionando-as individualmente para que ouvísse-



mos apenas as crianças selecionadas por elas. A justificativa é que elas sabiam quais as crianças falariam melhor e poderiam conversar conosco sobre os temas propostos sem maiores dificuldades. Também foram elas que optaram pelos horários em que poderíamos ir até as instituições, embora tivéssemos o consentimento dos órgãos responsáveis para frequentar integralmente esses ambientes. Nesse momento, passamos a entender que a burocracia legal havia sido vencida, mas as negociações no campo iam além dos nossos informantes – as crianças –, passando, sobretudo, pelos adultos armados de desconfiança e medo.

Há de se considerar a situação trabalhista dos profissionais da educação no Brasil e na América Latina. Estamos falando, neste artigo, de profissionais que não possuem estabilidade. Com frequência, a permanência no trabalho está condicionada a fatores políticos e relações sociais. Por vezes, ser um bom profissional e exercer bem a profissão, considerando os inúmeros percalços presentes nas escolas públicas, não basta; é preciso silenciar diante de irregularidades e zelar para que os problemas internos da escola não cheguem aos figurões da política.

MEDO E DESCONFIANÇA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Ao longo de uma pesquisa, vários conceitos surgem e necessitam de atenção. Conforme sinalizamos, nos dois estudos apresentados aqui, a desconfiança e o medo são duas categorias que se colocaram com maior intensidade. Trabalhamos esses conceitos à luz da análise sociológica de Bauman (2008), que considera o medo e a desconfiança sendo características presentes da modernidade. Para o autor, o medo e a insegurança são marcas do tempo presente e indissociáveis da vida humana, portanto, são sentimentos que norteiam o comportamento do indivíduo, mesmo que não haja uma ameaça direta a ele. Por isso, é característico da modernidade o sentimento de medo generalizado.

Delgado e Müller (2005) já afirmaram que “entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso”. Nesse sentido, nós enquanto pesquisadoras nos apresentamos como “seres estranhos”, de fora das instituições que foram nossos lócus de



pesquisas, o que nos colocou como passíveis desses sentimentos de medo e desconfiança por parte das autoridades institucionais. Com nossa chegada às instituições, esse medo que norteia o comportamento dos indivíduos foi ativado. Ainda que nós não representássemos uma ameaça direta às instituições, fomos alvos de desconfianças. Afinal, o novo, seja ele materializado por situações ou pessoas, representa incertezas e dúvidas.

Ao analisar a sociedade moderna, Bauman (2008) desenvolve o conceito do medo secundário, que seria aquele sentimento que está sempre em atualização, social e culturalmente. O medo se apresenta, assim, como um sentimento norteador do comportamento humano; ele leva os indivíduos a um estado de alerta constante, posto que, estando o medo difuso na sociedade, ele pode ser observada em qualquer lugar, até mesmo no comportamento alheio, dada a impossibilidade em se prever na totalidade a intenção do outro. Para o autor, o medo também pode ser associado à ideia do mal, uma vez que a crença moderna na racionalidade humana e no maior controle do mundo natural não chegou a se concretizar.

Dessa forma, o fato de não sermos parte da instituição na qual pesquisamos, mesmo que tenhamos apresentado toda a nossa credencial e os percursos de nossas pesquisas, implicava que continuássemos como seres estranhos. Isso instaurava uma situação de desconfiança, sobretudo entre as pessoas que assumiam papéis de autoridade. Mesmo considerando que Bauman (2008) faz sua análise a partir de uma perspectiva européia, consideramos que se trata de um autor importante também para pensarmos algumas questões que extrapolam o contexto dessa realidade por ele abordada.

Ainda que estagiários e pesquisadores sejam relativamente comuns em escolas, nós representávamos novo naqueles ambientes. Como seres estranhos, de fora, não pertencentes àquelas instituições, o medo e a desconfiança perpassavam aqueles sujeitos, que temiam possíveis denúncias, ou ainda, em alguns casos, que possuíam cargos temporários e estavam sempre em alerta –sobressaindo-se aqui o medo de perder o vínculo trabalhista. Os sentimentos de medo e desconfiança se apresentavam, assim, como medidas de segurança em relação a nós e ao que propúnhamos realizar nesse ambiente. Como seres estranhos aquele ambiente escolar



– que até então não faziam parte de sua dinâmica diária–, podemos dizer que éramos consideradas estrangeiras. Assim, como coloca Bauman (2008), o medo ao que é estranho dissemina-se como o medo generalizado do outro.

Hoje fui logo cedo a escola para tentar conversar com o diretor e conseguir autorização para já poder iniciar a parte da pesquisa que será realizada escola. Aproveitei para também observar algumas coisas naquele ambiente, já que o combinado fosse que nós encontrássemos na escola para eu poder explicar pessoalmente sobre o que se trata a pesquisa. Infelizmente a tentativa de liberação foi frustrada, pois quando cheguei, no horário combinado, diga-se de passagem, ele me informou que não seria possível me receber dada as demandas que ele teria que resolver da instituição. Não tive muito o que fazer, a não ser me mostrar compreensiva, agradecer e dizer que não havia problemas, poderíamos marcar novamente outro dia que fosse mais conveniente para ele, mas a sensação que tive com sua explicação é que não era esse o real motivo da explicação que ele me deu. É como se ele estivesse com medo, receio em liberar a pesquisa, mesmo que ela não tenha caráter avaliativo. Enfim, espero que no próximo encontro consigamos conversar. (Trecho de diário de Campo da pesquisadora – Maio de 2017).

Consideramos também que o medo e a desconfiança que surgiram no momento em que nos propusemos a ouvir as crianças, além de serem característicos da modernidade, como coloca Bauman (2008), também se encontram envoltos pela concepção adulto-cêntrica, que subestima a capacidade da criança. Nesse sentido, além de considerar que a criança pouco ou nada teria a contribuir para a pesquisa, esse medo também perpassa a ideia de que a criança, sobretudo aquela muito pequena, ainda não foi tolhida pela escola, logo poderia falar demais, e, ao falar demais, falaria o que não deve.

Sobre isso, destacamos algumas situações. Uma delas diz respeito ao momento em que as crianças pediam para repetir o lanche ou o almoço e, não havendo quantidade suficiente de comida para isso, o pedido da criança era, na maioria das vezes, tomado como parte de uma exibição, ou como se diz em contexto local, um “*amostramento*” para as “*visitas*”. Frases como: “Ele já comeu duas vezes” ou “*Sempre faz isso quando temos visita*”, “Está pedindo, mas não come”, foram comuns.

Certa tarde, estando em uma turma do pré escolar II, uma aluna me pediu para levá-la ao banheiro. Levei na sequência. Os outros alunos perceberam o que fiz e passaram toda tarde solicitando que os levasse ao banheiro.

-Tia, você pode me levar ao banheiro?

(outra criança) – Eu também quero ir! Vem também Carol!!

E nesse movimento passei toda a tarde levando as crianças ao banheiro no momento em que elas queriam, sem esperar que formassem grupos de



4 ou 5 crianças, como era estabelecido na rotina do CREI. Em meio a esse leva-e-traz de crianças ouvi da professora e da auxiliar que eles estavam me fazendo de *besta* e as idas ao banheiro de forma individual era uma forma de me chamarem atenção. (Anotações do caderno de campo, Mohana Moraes, 2019).

Quando estávamos nesses ambientes institucionais, as crianças diariamente nos conduziam à observação desses espaços. Com a naturalidade de quem conta um conto, elas narravam episódios que, em certa medida, podem ser tomados como pequenas denúncias relacionadas às falhas da instituição. Tão rápido quanto essas denúncias eram feitas pelas crianças, as educadoras tratavam de deslegitimar suas falas, movidas, acreditamos, por medo.

Observando junto às crianças o solar/espço de recreação ao ar livre e que fica em anexo a sala de aula, ouvi delas: Ana: Nós não ficamos aqui porque não tem nada, chove e molha

Perguntei: E nos dias de sol? O que fazem aqui?

Ana: Nós não usa, tia. Usa Arhur?

Arthur: Não [risos]

A professora interrompe a conversa justificando que usam os espaços para atividades pontuais. Não registrei a utilização do espaço durante os 5 meses que freqüentei o CREI. (Anotações do caderno de campo, Mohana Moraes, 2019).

No ambiente líquido moderno, o medo é um sentimento em constante atuação. Pensando o espaço escolar, consideramos que esse sentimento perpassava o medo de que víssemos ou descobríssemos algo fora do lugar, fora de ordem, de possíveis denúncias e investigações institucionais. Esse medo também veio atrelado à desconfiança, colocados em evidência quando apresentamos a metodologia e algumas técnicas de pesquisas que utilizamos em nosso trabalho, como buscamos apresentar no tópico a seguir. Afinal, estaríamos mesmo fazendo uma pesquisa sobre cuidado, família e trabalho com crianças pequenas? E, principalmente, de mãos vazias? Através de brincadeiras e conversas?



A METODOLOGIA QUE GERA DESCONFIANÇA: O USO DE METODOLOGIAS E TÉCNICAS NÃO CONVENCIONAIS NAS PESQUISAS REALIZADAS EM AMBIENTES ESCOLARES

A pesquisa em ambientes escolares exige que o/a pesquisador/a se submeta às rotinas pré-estabelecidas dos alunos e à rigidez da dinâmica escolar; por isso, quando estávamos na escola, optamos por seguir as regras impostas, assim como as crianças, isto é, as regras de conduta desse espaço. Essa escolha se deu para priorizar a boa convivência.

Foucault (2014) fala sobre a origem do encarceramento, quando se pretendia, dentre outras coisas, a modelação dos indivíduos. Nessa mesma perspectiva se encaixa a escola, um ambiente que pode ser analisado sob a perspectiva do aprisionamento, com regras e condutas a serem seguidas rigidamente. A escola é organizada a partir de rotinas de obediência: horários a serem cumpridos para chegada e saída, horário para realizar refeições. Nesse ambiente, as crianças estão sempre sob a responsabilidade de algum adulto. Nesse sentido, quando adentramos uma instituição para fazer pesquisa, em certa medida, e não com a mesma rigidez imposta aos alunos, também estamos submetidos às regras impostas pelas autoridades do lugar.

A forma como fazemos pesquisa – escuta livre e/com brincadeiras, sem questionários, sem necessária ordem – se contrapõe à lógica de trato com as crianças em um ambiente pedagógico tradicional.

Nesse sentido, sem termos a intenção de trazer desordem ao ambiente escolar, deixamos claro que nosso interesse maior era a observação e que queríamos interferir o mínimo possível na organização escolar, com exceção dos momentos nos quais proporíamos a realização de algumas técnicas de pesquisas com as crianças.

A metodologia que embasa nossas pesquisas é a etnografia, que tem como técnica, por excelência, a observação participante. Para Peirano (2014) a etnografia está no cerne da Antropologia, sendo ela que dá sentido ao fazer antropológico. Portanto, sem pesquisa empírica não existe Antropologia. A empiria são “eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (PEIRANO, 2014, p. 380).



Partimos da observação participante por compartilhar do pensamento de Cardoso de Oliveira (1996, p. 22): a observação participante “capta aquilo que um hermenauta chamaria de ‘excedente de sentido’, i.e., aquelas significações (por conseguinte, dados) que escapam a quaisquer metodologias de pretensão normológica”.

Entretanto, parece que, para alguns, a observação pura e simples não necessariamente estaria relacionada à pesquisa. Sabemos que a etnografia é um método complexo, mas para quem está de fora e não possui familiaridade com o método, ele soa muitas vezes como pouco científico; logo, uma pesquisa que se baseia na observação é estranha, se colocando assim como passível de desconfiança.

O imaginário social criado com relação à figura do/a pesquisador/a geralmente retrata uma pessoa que veste o jaleco branco, encontra-se trancado/a em um laboratório com um microscópio e realizando experimentos, cercado/a de números e tubos de ensaio. Quando falamos do/a pesquisador/a que vai a campo, a imagem perpassa a figura da pessoa com gravador na mão para a realização de entrevistas; pranchetas e folhas para aplicação de questionário com perguntas bem estruturadas prontas a serem respondidas; máquina fotográfica, boné, colete e bolsa a tiracolo, quase como um/a pesquisador/a de censo ou algo semelhante. E, mesmo que esses ambientes institucionais como a escola estejam em certa medida acostumados a receber pesquisadores, acreditamos que o tipo de pesquisa que realizamos, cujo foco não é a instituição em si, e que tampouco possui cunho avaliativo⁷, tenha gerado certa estranheza nos profissionais ali presentes, os quais nem todos compreendem a realização da pesquisa etnográfica com crianças. Mas também acreditamos que, ainda que se conheça o serviço/papel do pesquisador, o medo e a desconfiança é algo inerente a pesquisas em instituições escolares.

As imagens de outros pesquisadores, antropólogos e sociólogos que vão a campo e fogem a esse imaginário social são, portanto, motivo de estranheza. Ainda mais se o/a pesquisador/a se baseia na observação, usa conversas informais e conversa com crianças. Mas é fato que, assim como quase todo mundo, os pesquisadores das ciências sociais estão em um exercício de desfazer os rótulos e se afastar das amarras e padrões

⁷ Como já expusemos, nosso foco são as crianças que ali estão, e nosso objetivo é que elas possam nos falar de coisas que não necessariamente fazem parte da relação institucional.



que muito mais limitam do que caracterizam, ao menos quando escrevem sobre as experiências em campo, o que fazemos agora. Não que sejamos contra esses aparatos de pesquisa; aliás, consideramos, assim como Pires (2007), que as crianças são capazes de responder a qualquer método e técnica de pesquisa. Mas acreditamos que alguns deles podem se colocar mais atrativos quando se deseja realizar estudos com crianças, como são os casos dos desenhos e dos grupos focais. As teorias levantadas pelos Estudos da Criança corroboram significativamente para incluí-las nas pesquisas acadêmicas e também compreender que não se faz necessário o uso de práticas de pesquisas exclusivas para crianças, mas sim que é preciso adequá-las a elas (PIRES, 2007).

Assim como Pires (2007), fomos ao campo portando materiais de pesquisa considerados não convencionais para o imaginário social: propostas de desenhos, redações, filmagem, diários para as crianças, fotografias, mensagens virtuais, grupos focais, entrevistas com crianças, aparatos diversos que foram usados de forma mista, e em algumas situações quase simultânea.

Passado esse momento necessário de conexão com as crianças, momento em que os adultos achavam que estávamos lá apenas “perambulando”, recorremos às técnicas que julgamos eficazes com os sujeitos principais de nossas pesquisas, as crianças. Usamos da observação no ambiente escolar, optamos por ter uma espécie de vivência com os alunos em sala de aula e também por realizar algumas atividades de interação para nos aproximarmos mais facilmente das crianças, sem forçar ou propor algo que não fosse familiar a elas.

Nas primeiras idas às escolas nós não portávamos questionários, pastas ou vestíamos trajes que nos distinguissem de qualquer outra pessoa que estivesse visitando a escola. A ideia de ir sem aparatos para ficar “perambulando” no pátio, papando com as crianças, entrando em brincadeiras propostas por elas não era vista pelo corpo escolar como algo que fosse dar “resultado”, nem eram práticas condizentes com uma pesquisa.

Algumas tardes, por exemplo, ficávamos sentadas no chão da sala de aula, junto às prateleiras com os materiais didáticos, observando e interagindo com as crianças durante as atividades escolares, sem apresentar nada específico da nossa pesquisa. Apenas estávamos ali nos fazendo presente. Nesses dias, era comum ser-



mos perguntadas sobre as atividades que íamos realizar, se estávamos conseguindo o que queríamos (essa questão vinha com um ar de descrédito) ou quando terminaria a pesquisa. Também observamos as crianças em suas atividades escolares dentro da própria sala, colocando-nos semelhante a elas, sentadas em carteiras escolares ou mesmo em mesinhas pequenas, quando com as crianças menores. Essa postura adotada, além de causar maior estranhamento pelos adultos, algumas vezes também nos foi questionada pelas próprias crianças.

Demos as crianças à liberdade em aceitar ou não participar da pesquisa, afinal, esta é uma das regras de ética de conduta que consideramos primaz: respeitar a vontade da criança. Quando não seguimos esse princípio, corremos o risco de adultos, como pais ou professores, obrigarem a criança a participar da pesquisa contra a sua vontade. Nas atividades, não determinávamos tempo; as próprias crianças decidiam quando tinham concluído a tarefa, eram elas também que optavam por interagir ou não e por qual material usar para fazer os desenhos. Essa liberdade de como fazer era traduzida pelas professoras como falta de controle, despreparo da nossa parte, pois claramente não deveríamos estar ali sentadas na mesa junto às crianças da creche ou da educação infantil tentando interagir horizontalmente com elas.

Toda essa dinâmica que realizamos fugia à rotina institucional, o que claramente trazia um desconforto para as professoras e aumentava a especulação e a desconfiança em torno do que realmente pesquisávamos. A pesquisadora Flávia Pires (2007), que também pesquisou com crianças – ainda que não em um ambiente institucional –, também destaca que teve sua postura enquanto pesquisadora e adulta questionada por parte da vizinhança local do município onde pesquisou, pois a forma como se relacionava e com que dava certa liberdade às crianças, embora aceita pela perspectiva teórica da pesquisa, não era tomada pelos moradores locais como condizente com a postura de um pesquisador adulto.

As técnicas de pesquisa que propomos realizar com as crianças, como os usos de desenhos e brincadeiras, foram também alvo de desconfianças. Desenhos de crianças sobre temas corriqueiros, pouco polêmicos, embora comuns no campo científico, não são considerados como partes de uma pesquisa séria, estando muito relacionados a uma prática lúdica e pouco científica.



Nossas investigações mergulharam no universo das crianças para conversar sobre coisas que são consideradas de adultos, que adultos saberiam responder. Essas coisas os “adultos pensam que são deles”, e invisibilizam a criança que está ali, presente, entrelaçada a todo o contexto. Alguns dos conceitos que estavam presentes em nossos estudos eram: cuidado, família e trabalho, com o objetivo de descobrirmos o ponto de vista das crianças sobre esses assuntos. Mas tratar de assuntos como esses em grupos infantis parece não ser algo comum (pelo menos pelos adultos das instituições), especialmente com crianças bem pequenas, como é o caso de um dos estudos apresentado nesse artigo.

Os temas que propomos, a exemplo do cuidado e das mudanças sociais pelas políticas públicas, levantaram alguns questionamentos entre os adultos envolvidos indiretamente na pesquisa: como conversar sobre cuidado com quem não cuida de ninguém? Conversar sobre família com quem ainda está aprendendo o significado disso? Como falar sobre trabalho com quem teoricamente ainda não ingressou nesse mundo? E como uma criança de 3 anos, que ainda está aprendendo a formular frases, saberia falar sobre esses temas ou poderia contribuir com uma pesquisa?

Nosso objetivo era construir uma relação com as crianças diferente das relações deles com as pessoas que compunham a escola. Então não tínhamos o interesse de que elas nos vissem como professoras, ou como pessoas que as conduzem a seguir as normas da escola. Não poderíamos, porém, ser as pessoas que chegam naquele ambiente causando alvoroço. Tampouco era nossa intenção que elas participassem de atividades das nossas pesquisas achando que eram atividades escolares. O desenho feito conosco não é o mesmo desenho das aulas, as brincadeiras feitas conosco não tinham as mesmas intenções do que as promovidas pelas professoras.

Acreditamos que a escola esperava de nós uma postura rígida, ou que estabelecêssemos uma relação de professora-aluno com as crianças – ao menos do ponto de vista hierárquico ou adulto-cêntrico. Talvez a postura que assumimos com relação às crianças tenha sido o primeiro estranhamento que as professoras e a direção escola tiveram em relação a nós e ao nosso trabalho. O sentimento foi este: era quase como se tivéssemos “dado uma bola fora”, como se os trabalhadores das instituições tivessem tomado um banho de água fria, com relação ao que esperavam de nós



enquanto pesquisadoras e estudantes vinculadas a instituições federais. O segundo estranhamento, como explicitamos, foi provocado – ou confirmado – pelos métodos e técnicas de pesquisa que escolhemos utilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar com crianças em espaços institucionais, nos deparamos com duas questões rotineiras aos interessados pelos Estudos da Infância: o adulto-centrismo que nega a autonomia da criança e o imaginário social por trás da figura do/a pesquisador/a e do fazer pesquisa. Ambas as questões nos colocam em posição de constante defesa, reserva e alerta quanto aos fatores éticos e metodológicos das nossas pesquisas.

Percebemos que o medo e a desconfiança dos adultos com relação à nossa pesquisa é infinitamente maior do que os receios e/ou dúvidas das crianças em participar. Talvez pelo fato de elas não duvidarem que tenham coisas importantes a dizer e talvez porque estejam sempre dispostas a falar quando há alguém disposto a ouvir.

O senso comum dissemina a ideia de que as crianças estão sempre expressando/falando algo que ouviram de alguém, geralmente mais velho. Por isso, elas são vistas como sujeitos que apenas reproduzem, incapazes de formular opiniões próprias. Logo, o que dizem não passaria de uma invenção ou uma interpretação errada, incompleta, por vezes até distorcida da verdade.

Na contramão do senso comum, as crianças, com essas verdades faladas ou atitudes espontâneas, rompem os rótulos socialmente construídos de indivíduos aquém da realidade que vivem, embora ainda façam parte de um grupo marcado por estereótipos.

Além de um descrédito em relação à criança, ao que ela tem a dizer e a contribuir cientificamente, isso demonstra como o sentimento de medo norteava as professoras e demais profissionais da instituição em relação ao que a criança poderia falar. Encontramos em campo uma falsa premissa de que crianças pouco sabem e por isso pouco têm a colaborar com a pesquisa científica. Ora, se os adultos temem o que



as crianças têm a dizer, logo sabem que elas podem apontar importantes caminhos investigativos.

Contudo, é necessário entendermos que, para falar de autonomia e agência das crianças, precisamos considerar o contexto social e familiar da vivência dessas crianças e suas infâncias. É observável a autonomia infantil em diversas culturas. Szulc (2019), a partir de sua pesquisa com meninas e meninos Mapuche, mostra a autonomia dessas crianças desde a mais tenra idade, desde afazeres domésticos a decisões escolares. Mas a autora chama atenção para o fato de essa autonomia ser importante para o povo Mapuche: as crianças gozam dessa agência porque é algo relevante para aquela comunidade.

Assim, em primeiro lugar, por um lado, a agência social dos meninos e meninas mapuche é incentivada por suas próprias famílias, de acordo com sua concepção sociocultural da infância e da pessoa. Por outro lado, essa autonomia ligada à existência de extensas redes de acolhimento de crianças, das quais alguns diferentes adultos e meninos e meninas mais velhos participam. (SZULC, 2019, p. 56, tradução nossa).

Nosso artigo evidencia as hipóteses que surgiram a partir da experiência do trabalho de campo, mais do que propriamente apresenta respostas. Esperamos, mesmo assim, que as questões aqui apresentadas possam estimular reflexões e debates para os estudiosos que pesquisam com crianças em seus diversos contextos institucionais. Deixamos aqui o nosso convite à reflexão sobre o nosso papel enquanto pesquisadores de/com crianças e infâncias. Sobretudo, há uma responsabilidade e uma tarefa de buscar produzir conhecimento científico que nos afaste do lugar de medo e desconfiança. Se não com relação aos pesquisadores, ao menos com relação às crianças enquanto produtores sociais.

Destacamos ainda que as pesquisas com crianças envolvem diversas questões além daquelas que nos propomos analisar. Concordamos com Agostini e Moreira (2019) quando afirmam que “fazer pesquisa com crianças significa antes saber negociar com adultos” (2019, p. 3761), pois, além de uma relação de poder e interesse, emoções e preocupações como as aqui apresentadas, em maior ou menor grau, vão sempre surgir nas pesquisas, por maior que seja a clareza do processo.

Por isso, reforçamos a necessidade de cada vez mais serem mostrados e discu-



tidos os bastidores das pesquisas, bem como a necessidade de se dar uma devolutiva, mesmo que parcialmente, sobre a pesquisa após a sua finalização, pois consideramos que posturas como essas, além de construírem o processo de transparência da pesquisa, confirmando aos sujeitos nosso objetivo e a conclusão do trabalho, também podem tranquilizá-los e, aos poucos, contribuir para facilitar o caminho de futuros pesquisadores que pretendam realizar pesquisas com crianças em ambientes institucionais.

Além disso, é preciso consolidar a criança enquanto um sujeito social ativo, portador de conhecimento e crítica (MARTINS, 1991), que em tudo pode contribuir; e, assim, consolidar o seu lugar social. Por fim, esperamos que as questões aqui apresentadas possam também ser mais bem desenvolvidas em trabalhos futuros.



REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Olívia Souza; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n.10, out. 2019, p. 3753- 3762.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Cristina; EISENBERG, Zena. Crianças em pesquisas de adultos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 260-274, dez. 2020.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
- CURTIN, Carol. Eliciting children's voices in qualitative research. **American Journal of Occupational Therapy**, North Bethesda, v. 55, n.3, p. 295-302, may/jun. 2001.
- DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins Filho; PRADO, Patrícia Dias Prado (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (Tradução de Suely Rolnik). São Paulo: 34, 2012. v. 4.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351- 360, mai./ago. 2005.
- FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 135-146, 2009.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e éticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- MACHADO, Paula Sandrine. Entre homens: espaços de gênero em uma pesquisa antropológica sobre masculinidade e decisões sexuais e reprodutivas. In: BONETTI, Alline; FLEISCHER, Soraya. **Entre saias justas e jogos de cintura: gênero e etnografia na antropologia brasileira recente**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2007. v. 500. 370p.
- MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil**. São Paulo. Hucitec, 1991.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MACEDO, Aline Duque de. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 645-652, 2009.

MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. **Children's Geographies**, v. 6, n. 1, p. 49-61, feb. 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1996.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/hh/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA, Myrtes Dias da. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **Aprender**, Vitória da Conquista, ano V, n. 8, p. 113-130, 2007.

PIRES, Flávia. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n.3, p. 539-561, dez. 2012.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 17, 2008.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50 n. 1, jan./jun. 2007.

ROSA, Ivana Marins da; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia feita com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SOUSA, Emilene. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade**. Capuxu através da infância. 1. ed. Florianópolis: EDUFSC, 2017. 400p.

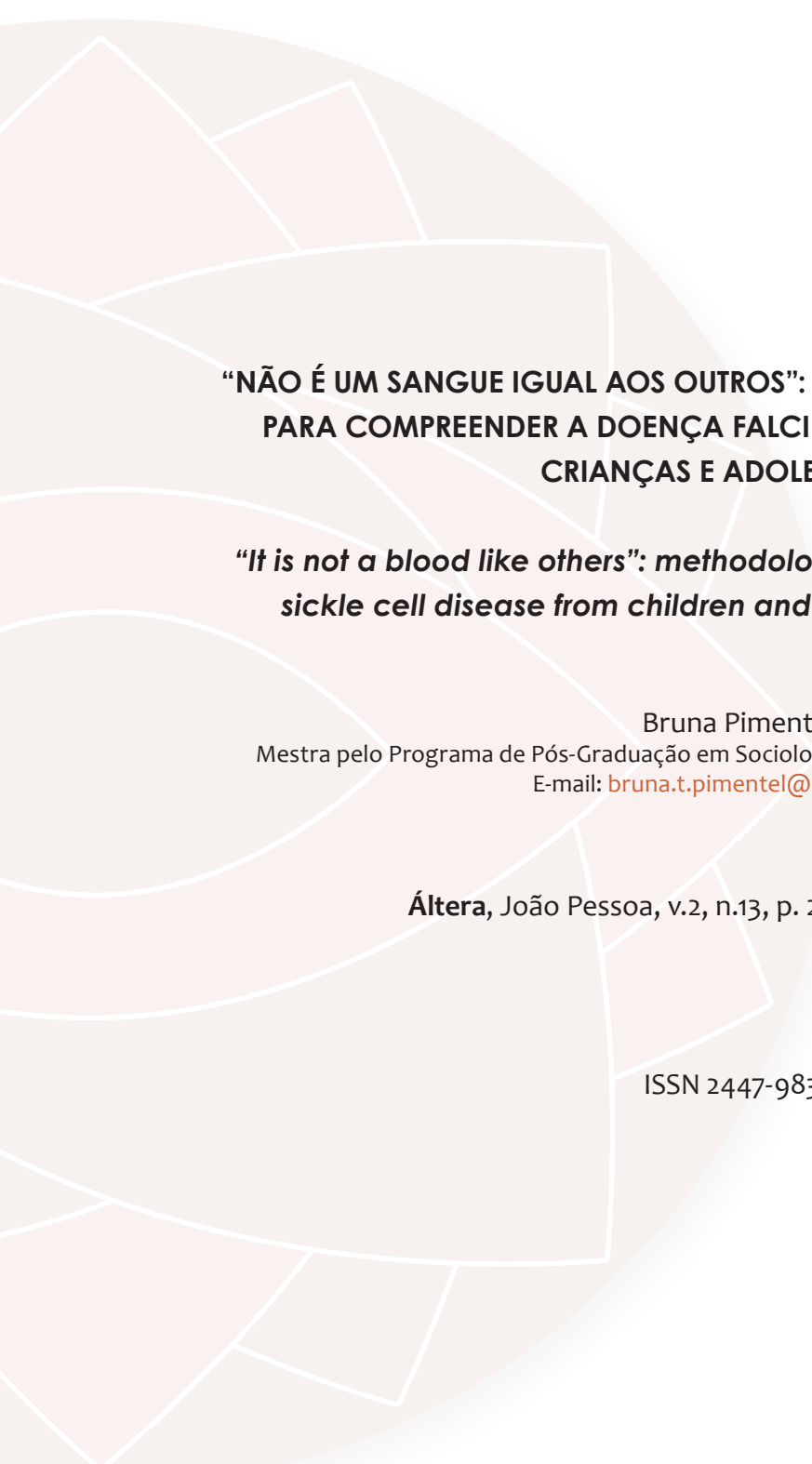
SZULC, Andrea. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. **Runa**, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-63, may./oct. 2019.

VELHO, Otávio. 'Corram riscos!' Entrevista com Otavio Velho.(Entrevistadoras: Silvia Garcia Nogueira; Flávia Ferreira Pires. Transcrição: Patricia Oliveira Santana dos Santos). **Revista Antropológicas**, Recife, v. 21, n. 2, p. 329-341, 2010.

Recebido em: 15/07/2021

Aceito para publicação em: 13/02/2022





**“NÃO É UM SANGUE IGUAL AOS OUTROS”: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
PARA COMPREENDER A DOENÇA FALCIFORME PELA PERSPECTIVA DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

***“It is not a blood like others”: methodological strategies to understand
sickle cell disease from children and adolescents’ perspectives***

Bruna Pimentel

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: bruna.t.pimentel@hotmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 222-244, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Este estudo aborda as concepções de crianças e adolescentes acerca da doença falciforme. A anemia falciforme, como é conhecida, é uma doença genética que carrega o marcador de raça, uma vez que a população negra é a mais acometida. Trata-se de um estudo realizado com crianças e adolescentes com doença falciforme do estado da Paraíba, cujos pais/responsáveis são membros da Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH). A associação foi a instituição mediadora do acesso às (aos) participantes da pesquisa, realizada em quatro cidades: João Pessoa, Campina Grande, Areia e Santa Rita. Metodologicamente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as (os) adolescentes e, com as crianças, produção de desenhos durante as entrevistas. Nessa abordagem, foi possível entender que as crianças e as (os) adolescentes relacionam a doença às restrições que ela causa e que existe o conhecimento sobre como a doença está presente no corpo através do sangue.

PALAVRAS-CHAVE:

Criança. Adolescente. Anemia falciforme. Doença falciforme. Desenho.

ABSTRACT:

This study addresses the children and adolescents' conceptions about sickle cell disease. The “sickle cell anemia” as well-known, is a genetic disease that carries the race marker, since the black population is the most affected. This is a study carried out with affected children and adolescents in the state of Paraíba, whose parents/guardians are members of the Paraíba Association of Hereditary Anemia Patients (ASPPAH). The Association was the mediating institution in accessing the research participants, carried out in four cities: João Pessoa, Campina Grande, Areia and Santa Rita. Methodologically, semi-structured interviews were conducted with the adolescents, while guided drawing production interview with children. Through this approach, it was possible to understand that children and adolescents relate the disease to the restrictions that it causes and that there is knowledge about how the disease is present in the body, through the blood.

KEYWORDS:

Child. Adolescent. Sickle cell anemia. Sickle cell disease. Drawing.



INTRODUÇÃO

Este texto é um apanhado da dissertação e tem como objetivo analisar como crianças e adolescentes compreendem a doença falciforme, uma doença genética considerada como uma das mais comuns no Brasil (GUIMARÃES; COELHO, 2010) e que atinge, em maior número, a população negra. De acordo com Guedes e Diniz (2005), o Nordeste é a região do Brasil onde existem mais casos identificados e de prevalência do traço falciforme¹. Isso se justifica devido ao predomínio da população negra, concentrada, principalmente, no estado da Bahia. As populações mais acometidas são os pretos e os pardos, com base na prevalência do traço e da doença (GUEDES; DINIZ, 2007).

O quadro de agravamento da doença acontece, com mais frequência, na infância. Por esse motivo, esta é uma pesquisa realizada com crianças e adolescentes, agentes sociais que têm a própria concepção sobre a doença. A pesquisa de campo foi realizada em quatro cidades: João Pessoa, Campina Grande, Areia e Santa Rita, no período de abril a julho de 2019, e contou com a participação de quatro crianças e três adolescentes com doença falciforme, com faixa etária entre 3 e 15 anos. Todas(os) as(os) interlocutoras(es) foram acessadas(os) através de seus pais e responsáveis e indicadas(os) pela Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH)².

Algumas das inquietações que levaram a esse recorte de pesquisa foram a maneira como as crianças conhecem a doença; como esse conhecimento se estrutura ao longo da vida em forma de autoconhecimento, aceitação ou não aceitação, e ainda estratégias para prevenir que a doença se agrave; e como a doença falciforme afeta a vida, devido às limitações que impõe.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a técnica de desenho. Seguindo esse percurso meto-

¹ O traço falciforme em si não é considerado doença, mas pode gerar a doença falciforme em crianças.

² A ASPPAH foi fundada em 30 de junho de 2001. Foi reconhecida como de utilidade pública municipal em 2 de abril de 2007, pela Lei nº 10.990, e pelo estado da Paraíba, em 7 de maio de 2008, pela Lei nº 5.532. É uma organização criada por pessoas com a doença falciforme, traço falciforme, talassemia e outras hemoglobinopatias. Desde então, vem atuando em todo o estado, com a missão de prestar assistência à população acometida pelas hemoglobinopatias hereditárias.



dológico, foi possível compreender que crianças e adolescentes têm uma visão biológica da doença e que mencionam o sangue quando falam a seu respeito. Além disso, a concepção da doença está ligada às restrições de atividades para evitar o agravamento do seu quadro.

Os procedimentos éticos da pesquisa requereram a autorização dos pais ou responsáveis; além disso, as crianças e os adolescentes também precisaram aceitar participar, e foi preciso ter respeito e cautela para lidar com as(os) participantes. Assim, o campo foi se moldando durante a pesquisa. Metodologicamente, tanto com as crianças quanto com os adolescentes, foram aplicadas entrevistas, e nos casos em que lhes foi solicitado que desenhassem, houve um aproveitamento melhor de dados coletados e menos distração.

METODOLOGIA

Pesquisas com crianças e adolescentes ainda têm sido alvo de questionamentos quando se trata de questões metodológicas. Uma das principais interrogativas é: precisa-se de um método específico para estudar crianças? Autoras como Delgado e Muller (2006), por exemplo, defendem a ideia de que se deve usar uma metodologia específica para realizar pesquisa com crianças. James, Christensen (2000) e Pires (2007, 2011) apontam que não se requer método específico, mas que os métodos tradicionais devem ser adaptados ao contexto estudado.

Com a experiência obtida neste estudo, acredito que diferenciar métodos em pesquisas entre crianças e adultos reafirmaria a incapacidade, a interiorização e a incompletude das crianças e dos adolescentes, afirmativas enraizadas durante décadas, social e teoricamente. Na literatura, isso vem mudando, principalmente na Sociologia e na Antropologia, desde os anos 1960, com os novos estudos da infância, que vêm mostrando, nas pesquisas realizadas com crianças, que esse discurso de incompletude não se aplica. Ainda que não seja utilizado um método específico, é importante reconhecer, porém, que, para efetivar a pesquisa, é necessário usar técnicas específicas voltadas para o processo de aproximação e de entendimento, no sentido



de usar a linguagem adequada e ferramentas atrativas para garantir a atenção das crianças. Os novos estudos que envolvem a infância

[...] permitem que se vejam as crianças de uma maneira inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. Vejamos como essas mudanças afetam os estudos antropológicos em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança (COHN, 2005, p. 15).

Tratar crianças e adolescentes como sujeitos e não como objetos de pesquisa é uma ideia trabalhada por Christensen e James (2000). Nesse sentido, a pesquisa se volta para seus comportamentos, visão de mundo, simbolismos, linguagem, direitos das(os) cidadãs(os) e tudo o que envolve o universo infantil (CORSARO, 2011). Além disso, “o investigador deve acautelar, de modo que seja respeitoso com todas as crianças” (FERNANDES, 2016, p. 765). No caso de estudos com crianças e com adoecimento com doença para toda vida ou até mesmo crônico, é importante compreender quando elas estão realmente bem para receber a(o) pesquisadora(or). No contexto da doença falciforme, é preciso, ainda, saber se a criança está em casa ou internada, porque existe certa frequência de internações causadas por crises e/ou quadro de agravamento da doença.

A pesquisa de campo foi realizada na Paraíba, no período de abril a julho de 2019, e contou com a participação de sete interlocutoras(es) que foram acessadas(os) através de seus pais e responsáveis, que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e foram indicadas(os) pela Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH).

Da cidade de João Pessoa, participaram Tiana e Gerald. Tiana é uma criança negra de 12 anos, que tem uma irmã de 2 anos com o traço falciforme. Elas moram com os pais em um bairro considerado nobre da capital. Tiana cursa o 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular. Dentre as famílias que participaram do estudo, a sua é a única que difere das demais, que são economicamente mais parecidas. A família mudou do Rio Grande do Sul para a Paraíba em busca de uma melhor qualidade de vida para Tiana, que utiliza plano de saúde particular. Gerald tem 15 anos,



é negro, mora com a tia, sua atual responsável, que é pedagoga, em um bairro mais afastado do centro de João Pessoa (a cerca de 11,2km), e cursa o 1º ano do ensino médio integral em uma instituição pública, integrado ao Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática. Gerald também tem plano de saúde particular.

De Santa Rita, região metropolitana de João Pessoa, participou Moana, de 3 anos de idade, que mora com a mãe, o padrasto e uma irmã. É filha única por parte de pai e mãe, porém ambos têm mais filhos de outros relacionamentos que não portam o traço nem a doença falciforme. Residem em um bairro que é afastado do centro da cidade e fica mais próximo da cidade vizinha, Bayeux. A mãe exerce um trabalho informal, como autônoma, na produção de bolos para festas. Moana já frequenta uma escola pública no mesmo bairro onde mora, é a única criança de pele branca da pesquisa, e os cuidados com sua saúde são por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

De Campina Grande, cidade do agreste paraibano, a participante foi Jasmine, de 15 anos, que é filha única, cursa o 9º ano do ensino fundamental integral em uma escola pública e mora com os pais em uma salgateria³ no centro da cidade. É natural de São Mamede, sertão do estado. Sua família mudou de cidade em busca de trabalho. É uma adolescente negra.

Da cidade de Areia, localizada no brejo paraibano, participaram três crianças com a doença falciforme. Lilo, de 3 anos, Virgil, de 7, e John, de 9, são irmãos e moram com os pais. Lilo ainda não ingressou na escola, por viver, com muita frequência, em ambiente hospitalar. Virgil cursa o 2º ano do ensino fundamental e John cursa o 5º ano do ensino fundamental. Os pais não exercem trabalho formal, por causa da prática do cuidado, então buscam trabalhos informais, normalmente. A mãe trabalha na quitanda de frutas e verduras do seu pai, e o pai das crianças vende pipoca em um forró tradicional da cidade. São três crianças negras que são atendidas pelo SUS.

Como se trata de uma pesquisa socioantropológica, é pertinente ressaltar que “falamos aqui de uma antropologia da criança, e não, da infância. Isso porque a infância é um modo particular, e não, universal, de pensar na criança” (COHN, 2005,

³ Nome popularmente usado para locais que vendem e/ou fabricam salgados.



p. 16). Assim como Cohn (2005), entendo a criança como “aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 20). Além disso, “a infância é uma construção social” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 466), e não homogênea. Portanto, suas concepções estão atreladas aos atravessamentos sociais que permeiam sua realidade, como marcadores de raça, classe e região.

Vale destacar que o julgamento racial foi realizado pela autora com base na cor da pele e no fenótipo, já que não houve um questionamento de autoafirmação. Nesse contexto, dois casos se destacaram: o de Tiana (12 anos), que falou sobre sua negritude e demonstrou empoderamento com seu cabelo, sem que tivesse sido questionada, o que denota um reconhecimento racial da parte dela; e o de Virgil (7 anos), que não falou sobre sua cor, mas, em todos os desenhos que fazia de si mesmo ou de super-heróis que ele mesmo criava, usava a cor marrom para pintar a pele, como a cor que mais se aproximava da sua.

Nesta pesquisa, as questões éticas requereram o uso dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis, e o Termo de Assentimento (TA), para autorizar o desenvolvimento da pesquisa com as crianças e os adolescentes, os quais foram imprescindíveis, por ser uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴.

Além das ponderações do CEP, foram levadas em consideração as seguintes resoluções do Ministério da Saúde: a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012⁵; a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016⁶; e a Norma Operacional nº 001/2013, do Conselho Nacional de Saúde⁷. Todo esse processo ético burocrático também é uma forma de comunicar à família como funciona a pesquisa científica. No caso desta, foi uma forma de legitimar o trabalho realizado, para que as famílias se sentissem mais seguras, por receberem cópias dos documentos que precisavam ser assinados, nos

⁴ O projeto de pesquisa que culminou na dissertação foi aprovado pelo CEP da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo CCAE é nº 3.035.190.

⁵ Para saber mais: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

⁶ Para saber mais: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

⁷ Para saber mais: http://www.hgb.rj.saude.gov.br/ceap/Norma_Operacional_001-2013.pdf



quais constavam os objetivos, a metodologia e outros detalhamentos da pesquisa, inclusive o contato do CEP para mais informações.

Quanto à natureza, esta pesquisa foi de cunho qualitativo, pois foram feitas entrevistas semiestruturadas com as(os) adolescentes e com as crianças. Com estas últimas, as entrevistas aconteceram durante a produção de desenhos, em que foi utilizado o mesmo método apenas com uma técnica de pesquisa diferente. Nos primeiros encontros, as crianças foram solicitadas a fazer desenhos partindo de temas livres. A intenção foi de proporcionar a aproximação entre elas e a pesquisadora. Os desenhos temáticos foram aplicados para vincular a experiência de viver com a doença falciforme na construção do desenho. Enquanto conversávamos, as crianças representavam, por meio de desenhos, o que entendiam sobre a doença. Para garantir o sigilo de identificação, seus nomes foram substituídos por nomes de personagens negras(os) de desenhos animados.

Os desenhos foram analisados com base no que foi dito pelas crianças e nos significados atribuídos por elas mesmas. Os desenhos selecionados para a análise deveriam representar como as crianças compreendem a doença falciforme. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram um diário de campo e um gravador. Os materiais usados na elaboração dos desenhos foram levados pela pesquisadora e compartilhados com as crianças: lápis de colorir, hidrocor, lápis grafite, canetas coloridas, giz de cera, folhas de papel em branco e apontador de lápis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas ciências sociais, a doença falciforme pode ser considerada como de longa duração (CANESQUI *et al.*, 2018; FLEISCHER; FRANCH, 2015), doença crônica (CASTELLANOS, 2015) ou até mesmo uma doença “pra toda a vida” (NEVES, 2020), que se difere das demais e se aproxima mais do contexto desse adoecimento, em que as pessoas já nascem com a doença, e ela perdura durante o ciclo da vida. Como Neves (2020, p. 202) afirma, é uma “experiência falciforme de existência”, que vai além de



uma longa duração.

O termo “pra toda a vida” é recente e ainda pouco utilizado. Foi extraído da fala de uma entrevistada que afirmou, na pesquisa realizada por Neves (2020): “Falciforme é pra toda a vida”. O termo “remete a uma reflexão sociológica da experiência social e subjetiva marcada pelo *affected embodiment*” (idem, *ibid.*, p. 201). Assim como em adoecimentos crônicos, pessoas com doenças para toda a vida tendem a ter limitações “existentes no corpo biológico [...] mas também dirigido às suas atividades diárias de vida” (CASTELLANOS, 2015, p. 35).

Ao falar sobre a experiência da doença, Langdon (1995) reafirma que, seguindo essa perspectiva teórica, “a doença é mais bem entendida como um processo subjetivo construído através de contextos socioculturais e vivenciado pelos atores” (LANGDON, 1995, p. 9). Nesse entendimento, a doença deixa de ser “um conjunto de sintomas físicos universais observados numa realidade empírica” e passa a ser “um processo subjetivo no qual a experiência corporal é mediada pela cultura” (LANGDON, 1995, p. 9).

Para compreender as experiências das crianças e dos adolescentes, a pesquisa de campo é fundamental, mesmo com seus encontros e desencontros. Os contatos com as crianças se davam através das mães e uma tia, via *WhatsApp*, e aconteceram também nas residências das famílias. Normalmente o contato seguia um padrão, mas destaco alguns casos que se diferenciaram. A família que tinha três crianças com a doença falciforme foi a que mais me chamou a atenção, razão por que foi a primeira a ser procurada para dar início à pesquisa de campo. Na primeira ida à casa da família, em Areia, fui acolhida por uma amiga na casa de sua mãe e passei quatro dias na cidade. O primeiro encontro não foi efetivado por problemas de comunicação, mas fui à residência e conversei com algumas(uns) vizinhas(os), que se referiam às crianças assim: “os filhos dela são doentes, têm uma doença no sangue”.

⁸ Sou grata a Dona Graça pela acolhida carinhosa. (Grande revolucionária da educação areiense. Maria das Graças, PRESENTE!).





Figura 1 - Crianças desenhando. Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No dia seguinte, fui me encontrar com as três crianças, que já estavam me esperando quando cheguei. No início, ficaram um pouco tímidas. O mais velho (John, de 9 anos) foi o que interagiu de imediato. Estava curioso sobre aquela “tia” (como começaram a chamar) que estava lá para brincar com elas(es). O convite para que desenhassem comigo e o ato de mostrar os materiais levados para a produção dos desenhos foram essenciais para esse primeiro contato. As cores, os papéis em branco e a liberdade de ter tudo jogado no tapete para serem usados de forma livre geraram uma aproximação e relação de confiança.

O primeiro contato também foi importante para me apresentar aos pais e responsáveis que estavam me recebendo. Eu me apresentava, falava sobre a pesquisa e oficializava a participação com a assinatura dos termos do CEP. A parte burocrática da documentação era importante para dar seriedade à pesquisa e credibilidade como

pesquisadora. No caso da família de Tiana (12 anos), os pais estiveram presentes em todas as entrevistas e deram uma atenção maior aos termos, com leitura atenciosa. Nas demais famílias, eu era recebida pelas mães, e em um dos casos, pela tia.

Tiana (12 anos) também estava atenta e participou da conversa com os pais no primeiro encontro. A irmã estava no momento e ficava interagindo com os pais, então coloquei folhas de ofício no centro da sala e os lápis de pintar que sempre levava para o campo. Tiana a chamou para pintar, e as duas passaram a entrevista quase toda ali, desenhando e pintando.

Quando falei sobre o método da pesquisa e que utilizaria desenhos com as crianças, Tiana falou: “Eba, eu adoro desenhar, né, mãe?”. Embora se tratasse de uma adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), devido ao entusiasmo de Tiana, as entrevistas com ela foram com a técnica do desenho, assim como a das crianças. Por mais que a metodologia seja previamente pensada, o campo vai moldando a estrutura da pesquisa, e é importante estar aberta às escolhas das(os) pesquisadas(os). Um fator interessante em relação ao caso de Tiana é a descoberta de que também pode ser atrativo utilizar o desenho em pesquisas com adolescentes.

Conviver com o adoecimento gera experiências, conhecimento. Alves (1993) se refere a que a doença não seja apenas um estado de sofrimento, mas também uma realidade social, que vai além do contexto físico e biológico. Sendo assim, a visão de cada criança e adolescente tem relação com seu contexto sociocultural.

A questão social do adoecimento, no contexto de doença genética, em que se nasce e se convive com ele durante toda a vida, surge na pesquisa como aceitação e não aceitação. No caso de Gerald (15 anos), o fato de aceitar a doença faz com que ele naturalize o adoecimento, mesmo que associe algumas restrições da vida social a ele. A religiosidade foi um elemento que auxiliou esse processo. Gerald (15 anos) afirma: “Se Deus quis assim, né? Eu não tenho culpa de ter essa doença”. Então, na visão dele, a doença foi permissão de Deus, e por esse motivo, ele tem que aceitá-la.

Uma das restrições vivenciadas na infância causadas pela doença que Gerald (15 anos) citou foi o fato de não poder sair de casa para brincar na rua, justificado pelo cuidado em relação ao esforço físico. No ambiente interno da casa, ele brincava com brinquedos que não exigiam esforços, como carrinhos e cubos de montagens.



Na adolescência, utiliza eletrônicos para se divertir, como afirma: “tem coisa que eu posso me divertir que é o mesmo nível do que eu não posso fazer, tipo um computador e um celular” (Gerald, 15 anos). Dessa forma, compreende-se que a internet tem suprido outras necessidades recreativas que a doença impossibilita.

Tiana (12 anos) também naturalizou a convivência com a doença e reconhece os impactos que ela causa em sua vida. As restrições pontuadas foram: “tem lugares que eu não posso ir por causa que é muito frio e eu não posso pegar o frio, mar gelado eu não posso entrar” (Tiana 12 anos). A adolescente menciona a temperatura, porque morava no Sul do Brasil, em uma região fria, e a família mudou-se para a Paraíba a fim de melhorar a qualidade de vida da adolescente, pois água gelada e clima frio causam vasoclusão⁹.

Por outro lado, Jasmine (15 anos) se refere assim à doença: “nem parece”. A percepção de que não parece ter a doença, junto com a negação e a não aceitação, já fizeram com que ela interrompesse os medicamentos de uso contínuo. Sobre isso, afirmou: “eu vivo bem assim, por mim, eu não estava tomando esses remédios”. A adolescente tem uma visão de vida normal apesar da doença, e o que falta para ela reafirmar isso é não fazer mais o tratamento e continuar sem sintomas. Sobre suas relações sociais, no que se refere às amigas, a adolescente afirma: “elas não sabem, e eu não quero falar”. A adolescente reclama da rotina de cuidados médicos e exames, e sua visão sobre a doença está voltada para o ambiente clínico e hospitalar. A frequência em ambientes hospitalares se dá porque

[...] as crianças [com doença falciforme] deverão ser acompanhadas ao longo da vida em um centro de tratamento que ofereça uma abordagem abrangente por meio de uma equipe multiprofissional especializada, com avaliações clínicas periódicas e internações hospitalares em situações de risco. Sem o acompanhamento clínico especializado, os benefícios obtidos pelo tratamento precoce não serão consolidados (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 248).

A doença pode ter consequências como anemias intensas, necessidade de transfusões de sangue, dores nas pernas, nos braços e na barriga, aumento do baço, úlcera de perna, infecções, crises dolorosas, entre outros, além de palidez e olhos

⁹ A vasoclusão é decorrente da hemólise das células em formato de foice, que causa dor após resfriamentos (LOBO; MARRA; SILVA, 2007).



amarelados. Portanto, crianças e adolescentes sem tratamento podem ter vários problemas, inclusive na vida social.

De acordo com Guimarães *et al.* (2009), a descoberta da doença provoca mudanças na vida de crianças, adolescentes e seus familiares, que, nem sempre, são aceitas por elas(es). Jasmine tampouco aceita as restrições causadas pela doença. Sobre as aulas de Educação Física, na escola, ela responde: “Faço!”. Depois reconhece:

Às vezes, eu sinto uma dor assim, só que não no dia, eu sinto depois. E assim, eu não faço muito esforço, porque a professora não passa muito exercício para fazer esforço, sabe? No início ela estava mandando a gente fazer exercício, só que agora a gente só faz exercício rápido, e depois ela manda os meninos jogar bola, que é o que eles mais gostam e a gente vai jogar baleado, essas coisas (JASMINE, 15 anos, 2019).

A adolescente busca viver uma vida sem restrições por negar a doença, mas reconhece que seu corpo pode responder aos esforços com dores. De forma geral, existem insatisfações no que se refere aos desejos que não podem ser realizados para evitar o agravamento da doença ou as chamadas crises dolorosas.

Com as crianças não é diferente. Ao ser questionado sobre a doença, John (9 anos), mesmo sem terminar a frase ou falar o nome da doença, afirmou: “Essa doença é chamada anemia falciforme, que a gente não pode sentir muito frio, não pode comer coisa gelada e não pode... quer dizer, pode comer coisa gelada, mas em pouca quantidade”. Esse discurso é reforçado quando ele responde sobre como é conviver com a doença: “É meio ruim. Eu não gosto! Porque, se a gente não tivesse essa doença, a gente iria poder tipo... comer mais coisas geladas, tomar banho com água gelada. Sair para rua e tomar banho de chuva” (John, 9 anos).

As crianças mais novas, que ainda não têm uma fala compreensiva, demonstravam, com expressões corporais, quando estavam sentindo dor. Moana (3 anos) gritava e chorava quando era tocada em lugares que estavam dolorosos. Essa era a forma de dizer à mãe que não estava bem ou que aquele local apresentava desconforto. Já Lilo (3 anos), quando estava sentindo algo diferente, ficava quieta e recolhida normalmente no sofá da sala. Quando a família percebia esse comportamento e ia verificar, descobriam febre e outros sintomas, como dor no corpo. Esses episódios fizeram lembrar Benedict (1946), quando desenvolveu um trabalho sobre a persona-



lidade das crianças em um cenário de cultura japonesa e contextualizou a cultura e a educação das crianças orientais em contraponto à de crianças americanas. Nessa pesquisa, ela concluiu que os bebês usam expressões corporais e sons para demonstrar suas insatisfações e seus desejos. Nos casos apresentados sobre as crianças de 3 anos com doença falciforme, o sintoma fazia com que reagissem ao contato físico das pessoas, o que sinalizava para a mãe, de forma não verbal, que algum sintoma estava se manifestando. Alves (1993) assevera que, em casos como esse, “é necessário circunscrever as reações corporais em sistemas significantes” (ALVES, 1993, p. 268).

Os momentos de crises e de fragilidade causados pela doença levam à busca por hospitalização. Nesse processo, destaca-se a importância da sociabilidade e dos círculos de amigos construídos nesse espaço de serviço de saúde, onde as crianças encontram e entram em contato com outras crianças reconhecidas por elas mesmas como iguais. Consequentemente, esse meio fomenta a interpretação, o amadurecimento e estratégias de enfrentamento da doença, assim como também dos seus desafios (MOREIRA, 2015).

O ambiente hospitalar é repudiado pelas(os) adolescentes, mas as crianças têm uma visão diferente. Virgil (7 anos) disse que “lá [no hospital] tem um monte de brinquedo legal”. John (9 anos) também falou sobre o hospital e referiu: “Eu já fiz amizade lá, teve um menino que ganhou um dominó de brinquedo. Aí ele me chamou para brincar, a gente brincava, brincava, brincava... A gente só parava de brincar quando era a hora do almoço ou hora de dormir”. O hospital tem se modificado para receber as crianças. Para isso, em datas festivas, oferece-lhes presente e brinquedoteca. As crianças também o consideram como um lugar onde podem fazer novas amizades.

As crianças não relacionam a indisposição que sentem durante o processo de internação ao seu estado de saúde, mas à falta de vontade de brincar, de conversar com as outras crianças; e preferem então recorrer a outras formas de diversão que não exigem esforço. John (9 anos) fala sobre esses momentos: “aí também eu pegava um pouquinho no *tablet*, eu não sentia vontade de jogar, só queria ficar deitado na cama assistindo”. De acordo com Virgil (7 anos), todos os quartos do hospital onde eles costumam ir têm TV.



Além das restrições causadas pela doença e das experiências vivenciadas no espaço hospitalar, as crianças sabem sobre sua origem genética e como ela atua em seus corpos. A doença falciforme é reconhecida quando há hemoglobinas (Hb) S no interior da hemácia. Sua função é, basicamente, de conduzir o oxigênio dos pulmões para as células do restante do corpo. Laguardia (2006, p. 246) assevera que,

[...] do ponto de vista do conhecimento biomédico contemporâneo, a anemia falciforme é uma doença hereditária monogênica causada pela mutação do gene da globina beta da hemoglobina, originando uma hemoglobina anormal, a hemoglobina S (HbS), que substitui a hemoglobina A (HbA) nos indivíduos afetados e modifica a estrutura físico-química da molécula da hemoglobina no estado desoxigenado. À medida que a porcentagem de saturação de oxigênio da hemoglobina diminui, essas moléculas podem sofrer polimerização, com falcização das hemácias, ocasionando encurtamento da vida média dos glóbulos vermelhos, fenômenos de oclusão vascular, episódios de dor e lesão de órgãos.

Sendo assim, as hemácias, cujo formato é arredondado, passam a ter um formato associado ao de uma foice – por esse motivo, é denominada de doença falciforme. As crianças compreendem essa mutação e associam a coisas que veem no cotidiano, como relatam na construção dos seguintes desenhos:

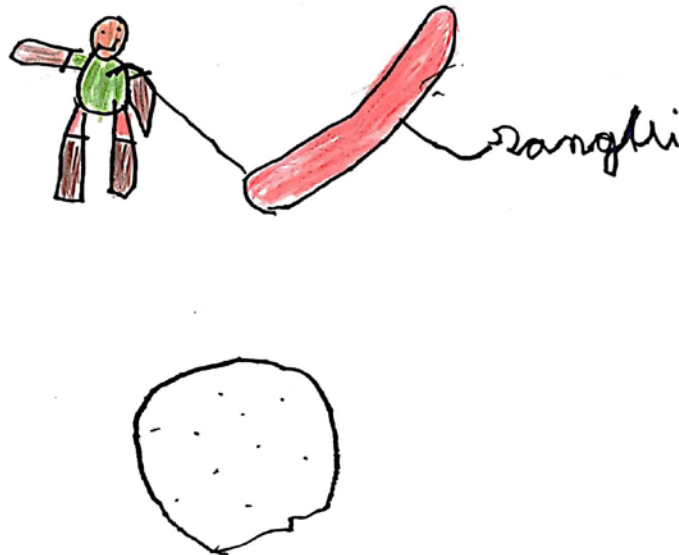


Figura 2 – Representação da doença falciforme por Virgil. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Virgil (7 anos) falou que ia desenhar seu sangue e começou a fazer a bola, quando o irmão cochichou em seu ouvido falando que não era assim, que o sangue era em forma de banana. Na hora de explicar o desenho, Virgil disse que era ele. Sobre sangue, referiu: “tu não sabe que nosso sangue é...”. Ao perceber o esquecimento do irmão, John (9 anos) completou: “igual a banana”. A forma mais fácil de associar o sangue foi a uma banana, o que, segundo ele, foi uma médica que ensinou.

O desenho também se apresentou como uma forma didática que uma criança usou para ensinar à outra. Embora soubesse que a doença falciforme está no sangue, Virgil (7 anos) desenhou a hemácia arredondada, o que representa as das pessoas sem doença falciforme. Então John (9 anos) mostrou ao irmão a forma correta de desenhá-las.



Figura 3 – Representação da doença falciforme por John. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A explicação dada por John (9 anos) foi: “Eu desenhei aqui, eu. Aí eu fiz aqui um traço amostrando o nosso sangue, que não é um sangue igual aos outros, é um sangue que ele parece tipo uma banana” (John). A característica da doença que predomina nas falas e nos desenhos é o sangue. Para elas, ter um sangue “que não é um sangue igual aos outros” é marcante. Em outro caso de adoecimento, como o apresentado por Diniz (2016), que trabalhou com crianças com HIV/Aids, a pesquisa mostrou que os desenhos que elas produziram também destacam o sangue. Para retratar a doença/infecção, elas usaram expressões como “bichinhos” no sangue e “defeito no sangue”. Isso denota que as crianças conhecem a doença, mesmo nos casos em que ela não é fisicamente aparente.

Os desenhos foram primordiais para que as crianças falassem sobre a doença falciforme e gerasse um debate leve, sem que eu precisasse estimular. Enquanto desenhavam, elas contavam suas experiências em ambiente hospitalares. No final, pedi que falassem sobre o que haviam produzido, e elas, rapidamente, organizaram-se para decidir quem iria falar primeiro e se posicionaram como se fossem fazer uma palestra/seminário para apresentar seus desenhos. Pires (2007, p. 52) enuncia que

[...] os desenhos úteis para a pesquisa antropológica [e/ou sociologia] são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeraram nos comentários. Diferentemente dos psicólogos, os antropólogos não são treinados para inferir qualquer conclusão a partir de um desenho.

As(os) adolescentes também falaram sobre o conhecimento biológico da doença, à qual Jasmine (15 anos) se refere como “pro resto da vida”, por ter sido informada, pela médica que a acompanhava, que aquela era uma doença sem cura. Gerald (15 anos) diz que “tem uma célula em formato de foice, por isso o nome é anemia falciforme”.

A busca por conhecimento é muito recorrente na fala das pessoas com doença falciforme. É comum querer saber sobre a doença que muda tanto sua vivência em seu contexto social. As estratégias usadas para buscar conhecimentos são baseadas nas experiências de cada um. No caso de Gerald (15 anos), a tia ensina o autocuidado, fala o que ele pode e não pode fazer. Porém, para ele, esse conhecimento não é suficiente; ele busca entender como funciona a doença e como viver melhor com ela,



sempre afirmando: “procurei sozinho”. Como trilha de busca, citou: “internet, ler e procurar mais informação”.

Quanto a Jasmine (15 anos), ela procura se informar durante as consultas: “às vezes, eu procuro saber [sobre a doença], quando eu vou no médico, assim... Eu já pesquisei como era a doença, para saber mesmo, assim foi mais com a médica”. Em relação aos conhecimentos adquiridos nas consultas médicas, duas coisas parecem ser angustiantes para Jasmine: o fato de não ter cura e a preocupação de ter um filho com a doença. Sobre ter filhos, ela conversou com a médica e ficou ciente dos riscos; essa característica hereditária da doença a fez repensar esse desejo, e também a fez parar de pedir um irmão à mãe – pois, como é filha única, sempre insistiu nisso. Ao saber que a criança também poderia nascer com a doença, mudou de ideia.

No caso das crianças, a principal fonte de conhecimento sobre a doença também são as(os) médicas(os), perguntas e informações que são passadas durante a consulta. Nas entrevistas para a pesquisa, eram os pais que explicavam mais sobre o cuidado e o autocuidado que as crianças precisam ter para que a doença não se agrave.

As crianças e as(os) adolescentes são informadas(os) sobre como as doenças atuam em seus corpos, as restrições e os cuidados necessários. Porém, isso não quer dizer que apenas reproduzem o que as(os) adultas(os) falam; pelo contrário, agem e interagem com os contextos e as pessoas que fazem parte de suas vivências no processo de adoecimento, negociando sentidos.

A Sociologia e a Antropologia da Infância e da criança interpretam que as crianças – e aqui incluo adolescentes – “assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa¹⁰ de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011, p. 19). O termo “interpretativo” contempla aspectos próprios de sentido “inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31). Sendo assim, as crianças e as(os) adolescentes interpretam o que é dito ou vivido socialmente e não apenas reproduzem.

¹⁰ Corsaro (2011) usa o termo partindo de uma perspectiva social psicológica.



CONCLUSÃO

A busca por informações sobre a doença é um processo contínuo, que começa na infância e perdura na adolescência. Durante as consultas, as crianças e os adolescentes fazem muitas perguntas sobre o adoecimento. Outra fonte de pesquisa, como a Internet, foi citada também como meio de busca. Elas(es) procuram saber o que é a doença, se tem cura, os motivos das restrições e como conviver melhor com a doença. As restrições pontuadas para evitar que a doença se agrave são alvo de muitas críticas. A partir das respostas encontradas/obtidas, as crianças e as(os) adolescentes vão construindo seu próprio entendimento sobre a doença falciforme.

A questão racial do adoecimento não foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa. Em alguns casos, apareceu de forma livre, como já foi dito. Porém deve ser abordada nos estudos sobre a doença falciforme, como forma de visibilizar essa população e de lutar pela melhoria das políticas públicas voltadas para a saúde da população negra. A pesquisa mostrou que, em sua maioria, as famílias que têm crianças e adolescentes com a doença falciforme, além de serem negras, não exercem trabalho formal, o que mostra a sua fragilidade econômica.

Sobre as questões metodológicas em estudos com crianças, não existiu roteiro de entrevista diferente para elas e as(os) adolescentes. O desenho como técnica de pesquisa auxiliou, mas não precisou de uma metodologia específica para as crianças. É importante pontuar que a doença falciforme pode retardar o desenvolvimento das crianças e fazer com que tenham outro ritmo/tempo, como a fala, por exemplo. Então, nos dois casos das crianças com 3 anos de idade, a pesquisadora ainda não compreendia suas falas. As mães normalmente têm mais facilidade de compreender o que dizem. Nesses casos, é necessário mais observação do que diálogo, porque elas não expressam verbalmente as questões relativas à doença. No caso de Lilo (3 anos), os irmãos (de 7 e 9 anos) contribuíam falando sobre o comportamento da irmã que presenciavam em momentos de crise. Quanto a Moana (de 3 anos), a mãe citou algumas experiências que teve com ela.

As entrevistas com adolescentes eram mais curtas, e a presença dos pais ou responsáveis intimidava. Jasmine (15 anos), que parecia tímida, dialogava muito pou-



co e, sempre de cabeça baixa, mexia no celular. A distração que o uso dos aparelhos eletrônicos causa é uma barreira a ser enfrentada. Moana distraía-se com os desenhos que passavam na TV. Com Gerald (15 anos), no segundo encontro, a entrevista foi realizada na sala da casa, enquanto a tia estava na cozinha, um dos raros momentos em que consegui ficar só com a criança ou adolescente. Mesmo assim, dava para a tia ouvir de onde estava. Em certo momento da entrevista, ela interferiu para reclamar com Gerald porque ele estava usando o celular durante a entrevista. Ele quis parar a entrevista, respeitei seu momento, agradeci, e voltou a mexer no celular, que passou a entrevista toda na mão dele.

Os eletrônicos têm conquistado também esse público e, nem sempre, seu uso é controlado. As crianças e a adolescente que participaram com a produção de desenhos conseguiam se desprender totalmente dessas distrações, o que facilitou as entrevistas, que aconteceram de forma mais fluida e duraram um turno inteiro, como uma conversa, e com poucos momentos de silêncio. Isso mostra a eficácia da técnica.

Nos casos em que só foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas, houve mais distrações. Como estava no ambiente de conforto das crianças e dos adolescentes, não me senti à vontade para interferir em seus hábitos, então fui respeitando o tempo e a vontade de cada uma(um) de participar.

É importante ressaltar que, assim como as(os) adultas(os) podem exercer o direito de escolher e decidir participar de pesquisas e/ou entrevistas, crianças e adolescentes também o têm, e a autorização dos pais ou responsáveis não deve se sobrepor à sua decisão, porque suas vontades devem ser respeitadas, e a pergunta sobre querer participar também precisa ser feitas a elas(es).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/&pid=enm=iso>>. Acesso em: 6 jul. 2019.
- ALVES, Paulo César. A experiência da enfermidade: considerações teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.263-271, set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**: padrões da cultura japonesa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1946.
- CANESQUI, Ana Maria; BARSAGLINI, Reni; MELO, Lucas Pereira de. Adoecimentos e sofrimentos de longa duração: contribuições das Ciências Sociais e Humanas em Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 354, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.14782017>>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- CASTELLANOS, Marcelo E. P. Cronicidade: questões e conceitos formulados pelos estudos qualitativos de Ciências Sociais em saúde. In: CASTELLANOS, Marcelo E. P. et al. (org.). **Cronicidade**: experiência de adoecimento e cuidado sob a ótica das ciências sociais. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 35-60. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/309716039>>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- CHRISTENSEN, Pia Monrad; JAMES, Allison. **Research with Children**: Perspectives and Practices. Londres: Falmer Press, 2000. 272 p.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 371 p.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.15-24, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/56789/178>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- DINIZ, Debora; GUEDES, Cristiano. Confidencialidade, aconselhamento genético e saúde pública: um estudo de caso sobre o traço falciforme. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p.747-755, jan. 2005. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csp/2005.v21n3/747-755/pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- DINIZ, Jannine Jolanda Araújo. **“Elixir Forten” faz a gente viver bem**: redes de cuidado e as experiências de crianças que vivem com hiv/aids. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216639>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- FLEISCHER, Soraya; FRANCH, Mónica. Uma dor que não passa: Aportes teórico-metodológicos de uma Antropologia das doenças compridas. **Política & Trabalho**: Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, v. 1, n. 41, p.13-28, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/>. Acesso em: 05 jun. 2021.



G1 PARAÍBA (Paraíba). **Cerca de 150 pessoas na PB recebem tratamento para anemia falciforme.** 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/paraiba/noticia/2014/07>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GUEDES, Cristiano; DINIZ, Debora. Um caso de discriminação genética: o traço falciforme no Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 501-520, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/F3STSK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GUIMARÃES, Cíntia Tavares Leal; COELHO, Gabriela Ortega. A importância do aconselhamento genético na anemia falciforme. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, 1733-1740, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000700085>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GUIMARÃES, Tania M. R.; MIRANDA, Wagner L.; TAVARES, Márcia M. F. O cotidiano das famílias de crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, Campinas, v. 31, n. 1, p.9-14, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbhh/v31n1/aop0209.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LAGUARDIA, Josué. No fio da navalha: anemia falciforme, raça e as implicações no cuidado à saúde. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 243-262, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a13v14n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LANGDON, Esther Jean. **A doença como experiência:** A construção da doença e seu desafio para a tica médica. UFSC. Palestra oferecida na conferência 30 anos Xingu, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 1995.

LOBO, Clarisse; MARRA, Vera Neves; SILVA, Regina Maria G. Crises dolorosas na doença falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 247-258, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-84842007000300011>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. E quando a doença crônica é das crianças e adolescentes? Contribuições sobre o artesanato de pesquisas sob a perspectiva da sociologia da infância e juventude. In: CATELLANOS, Marcelo E. P. et al. (org.). **Cronicidade:** experiência de adoecimento e cuidado sob a ótica das Ciências Sociais. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 125-155.

NEVES, Ednalva Maciel. (Des)continuidades entre sociedade e genômica desigualdades, políticas e experiências de vida com a doença falciforme. **Áltera**, Revista de Antropologia, João Pessoa, v. 1, p. 190-214, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/49069/31353>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. João Pessoa: EdUFPB, 2011.

PIRES, Flávia Ferreira. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/GpwnFNBP>>. Acesso em: 20 jun. 2021.



RODRIGUES, Carmen C. M.; ARAÚJO, Izilda E. M.; MELO, Luciana L. A. família da criança com doença falciforme e a equipe enfermagem: revisão crítica. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 257-264, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-84842010005000079>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Recebido em: 29/06/2021

Aceito para publicação em: 05/01/2022





**PESQUISA COM CRIANÇAS MOÇAMBICANAS:
ÉTICA, CONSTRUÇÃO E RELAÇÕES**

***Research with Mozambican children:
ethics, construction and relationship***

Marina Di Napoli Pastore
Docente no curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional do Instituto Superior de Ciências de
Saúde, Maputo, Moçambique
E-mail: marinan.pastore@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 245-266, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

No âmbito do debate sobre ética na pesquisa com crianças, este artigo busca apresentar uma discussão a partir de experiências de pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2018 em comunidades localizadas ao sul de Moçambique. Sob uma perspectiva relacional e de criação de vínculos, este artigo objetiva refletir sobre vivências e partilhas, ampliando o debate sobre consentimento, assentimento e participação. A reflexão sobre os processos é apresentada a partir de narrativas e cenas, em que as crianças são chamadas ao cerne do discurso. Por fim, consideram-se as crianças e suas vozes no momento do fazer pesquisa e na devolutiva, processos essenciais para um percurso que se considera ético e se disponibiliza a olhar a criança como agente participativo e participante.

PALAVRAS-CHAVE:

Pesquisa com crianças. Ética na pesquisa. Moçambique. Etnografia.

ABSTRACT:

In the context of the debate on ethics in research with children, this article seeks to present a discussion based on research experiences conducted between the years 2014 to 2018 in communities located south of Mozambique. From a relational perspective and the creation of links, this article aims to reflect on experiences and sharing, expanding the debate about consent, nod and participation. The reflection on the processes is presented from narratives and scenes, in which children are called to the heart of the discourse. Finally, children and their voices are considered at the time of research and in the return, essential processes for a path that is considered ethical and is available to look at the child as a participatory and participant agent.

KEYWORDS:

Research with children. Ethics in research. Mozambique. Ethnography.



INTRODUÇÃO

Adultos nem sempre oferecem às crianças uma escuta atenta e interessada. Isso vale frequentemente para o campo acadêmico, sendo raras as indicações de que são consideradas parte do campo socioantropológico de temáticas em análise. Ao longo dos últimos anos, os estudos das infâncias têm dialogado com as crianças e construído, em suas perspectivas, narrativas cujo percurso ético as considera como sujeitos de direitos e agentes participativos. Escutá-las, validar o que têm a dizer, o que e como contam suas observações, afetações e o que produzem são pressupostos que passam a permear as discussões recentes que envolvem as pesquisas com crianças (PIRES, 2007; COHN, 2013; PUNCH, 2015; TISDALL; PUNCH, 2012; SEN, 2019).

Este trabalho parte do encontro casual e contínuo com crianças moçambicanas, desde o ano de 2012. O objetivo deste artigo é apresentar as vivências e reflexões éticas em pesquisas sobre as crianças e infâncias ao sul de Moçambique e trazer ao cerne do debate outros caminhos a serem explorados no fazer pesquisas com as crianças moçambicanas.

Foi em um encontro despretenso, a partir de um trabalho social em uma ONG na cidade da Matola, em Maputo, Moçambique, que os caminhos da pesquisa começaram a se mostrar. Não foi, porém, de forma despretenso que as relações se mantiveram, e tampouco é assim o modo como venho compreendendo o fazer pesquisa com/sobre/para crianças: há que se pensar em percursos éticos que as considerem enquanto sujeitos de direitos e deveres, participantes e participativas, dentro de lógicas, saberes, racionalidade e culturas contextualizadas, próprias, e que necessitam do encontro e da presença para ganharem forma, conteúdo, expressão, expressividade, liberdade, contornos.

Ao assumir as crianças como produtoras de culturas e colaboradoras ativas desse processo, inscrevo uma ética relacional de valorização da criança, de seus valores e de suas expectativas. Nessa ética, a relação dialógica, ancorada na teoria freireana, permite a construção de conhecimento em relações horizontais entre as pessoas nele implicadas (FREIRE, 1987).



Na relação dialógica é preciso se colocar perante a criança enquanto pessoa, em uma relação de democratização do poder, em que o pesquisador vai se “identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações de ‘existir no mundo’. Fazendo a história com a criança” (FREIRE, 1989, p. 13). Nestes processos de encontros e pesquisa, foi necessária uma ação crítica, criativa, reflexiva e participativa de ambas as partes – pesquisador e criança.

Ao fazer emergir tais questões, partindo de estudos etnográficos multissituados e longitudinais (MARCUS, 1995), este artigo aborda os procedimentos éticos em pesquisas com crianças moçambicanas localizadas ao sul de Moçambique durante os anos de 2014 a 2018, em pesquisas realizadas presencialmente.

Um dos pontos importantes a serem destacados é que essas investigações se ancoraram nos princípios éticos da ABA; e, compreendendo ser esta uma pesquisa realizada em dois países¹, foi preciso buscar também o comitê ético que rege as pesquisas em ciências humanas e sociais em Moçambique².

A construção deste artigo apresenta as narrativas e vivências com as crianças em reflexões sobre ética, com dados produzidos em campo e em análise posterior, através de relações plurais que implicaram suas perspectivas enquanto as de seres políticos, ativos e agentes de suas histórias e de seus percursos, que desvelam dimensões culturais significativas, além de implicações econômicas e sociopolíticas.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Segundo o último censo realizado em Moçambique (2017), o número total de habitantes é de 27.909.798 (aumento populacional de 35% comparado ao último censo de 2007, num total de 7.277.398 pessoas), com predominância do sexo feminino

¹ Pesquisas inseridas dentro de Programas de Pós-Graduação da UFSCar e da UFPB, Brasil, e pesquisa de campo em Moçambique.

² O departamento de sociologia da Universidade Eduardo Mondlane e o UNICEF Moçambique criaram, em 2017, um Curso de Curta Duração em Ética na Pesquisa Social, do qual participei já na primeira turma, e cujo objetivo principal foi “capacitar acadêmicos e profissionais que actuam no campo da pesquisa social para gerir de forma ética todo o processo, desde o desenho da investigação até a publicação e divulgação dos resultados” (UNICEF, 2017, s/p).



(52% dos habitantes totais). Com relação à idade, 53.1% da população é constituída por crianças, consideradas de 0 a 17 anos e 11 meses de idade. Ou seja, Moçambique é um país jovem, cuja maior parte da população é constituída por crianças na faixa etária entre 0 e 10 anos (INE, 2019).

Moçambique é um país localizado ao sul do continente africano, na chamada África Austral. É constituído por uma superfície de 833.128km² e tem densidade demográfica de 33,5. O país é composto por onze províncias, sendo a Cidade de Maputo a capital.

Dentre as províncias, três compõem as pesquisas realizadas neste estudo: Cidade de Maputo, Província de Maputo e Inhambane, todas localizadas ao sul do território moçambicano. O total do número de habitantes das províncias é de 1.120.867 habitantes na cidade de Maputo, 1.968.906 na Província de Maputo, e 1.488.676 habitantes em Inhambane. O número de habitantes por localização ainda não foi divulgado oficialmente, havendo estimativas, que serão trazidas a seguir. Dentre suas comunidades, três foram escolhidas para que a pesquisa fosse desenvolvida: Mabutine, na Cidade de Maputo; Matola A, na Cidade da Matola – Província de Maputo; Nhandlovo, no distrito de Massinga, na Província de Inhambane.

Em todos os lugares, a relação construída se deu ao longo do tempo, dos anos; através de relações e criação de vínculos com as crianças, seus responsáveis, seus entornos, e da disposição a estar com elas e a compreender os modos como viviam, estavam e brincavam. A contextualização dos lugares e o reconhecimento desses espaços foram essenciais, bem como o meu papel como pesquisadora.

Era comum as pessoas ainda desconhecidas (por mim, ou vice-versa), me chamarem de *mulungu*³, e logo eram repreendidas pelas crianças ou mesmo os adultos, que diziam “*ih-na milungu. Ih pssoa*” que, em changana, significava “ela não é mulungu. Ela é pessoa”. Como afirma Pires (2010), resalto que meu intento era ser assimilada pelas crianças como alguém de confiança,, e pelos adultos como um alguém que poderia estar presente e fazer parte daquele cotidiano. A ética na pesquisa também

³ *Mulungu* é um termo em *changana*, língua materna moçambicana, que significa branco. É usada para se referir ao estrangeiro.



passa pelo reconhecimento que as crianças dão à pesquisadora e pelas formas como compreendem o fazer pesquisa.

Na Matola, eu tinha então meu papel colocado: era mana Marina, que fazia pesquisa com as crianças. No final de 2014, Nhanguito disse que eu não poderia mais ser chamada de Marina, pois “esse é seu nome do B.I. Seu nome agora é Marlen, que é seu nome de casa”. Na época colonial, os nomes registrados e que seriam levados no B.I. (bilhete de identidade) seguiam uma regra segundo os nomes portugueses permitidos, e nomes fora de uma lista que havia nos cartórios não eram permitidos. Isso fazia com que as pessoas acabassem tendo dois nomes: o do registro, geralmente português, e o de casa, que remetia aos antepassados e ancestrais e era escolhido em rituais. Quando eu recebo um nome de casa, eu ganho um estatuto não apenas de qualquer pessoa, mas de uma pessoa de casa, que tem história, tem família e é assim conhecida.

De 2014 aos tempos de agora, a pesquisa também só foi possível pelos vínculos firmados com as crianças, com os adultos e com as famílias. Em Mabutine, em grupos que realizei no projeto Munthi Wa SwiVanana (um projeto social, de cunho educacional na comunidade que existe desde 2013), passei da “tia” colaboradora a “tia Marina”, que estava com as crianças e as “deixava desenhar do jeito que queremos”. Estar ali só foi possível pelo vínculo que criei com os professores do departamento de sociologia da Universidade Eduardo Mondlane, cuja fundadora, a professora Nair Teles, permitiu minha participação. Desde então, tenho ido e estado com o grupo de crianças que acompanhei desde 2014 e que foram entendendo também o meu papel ali.

Assim, foi no campo e pelo fazer em campo que passei de um status de mulher a Marlen, de alguém sem história e com posição de superioridade a alguém contextualizado, situado, numa posição de horizontalidade, dentro do possível na pesquisa. Em conformidade com esse status, fui incorporando os modos de ser e estar, e as questões políticas, culturais, históricas, econômicas e éticas que permeiam o estar em relação, principalmente em uma pesquisa com crianças.



“É PERTENCENDO QUE SE COMPREENDE”: FAZER PESQUISA É MAIS QUE APENAS PERGUNTAR E OBSERVAR

Ao longo dos anos, nas mais diversas pesquisas que realizei com as crianças em Moçambique, aprendi que o vínculo era o principal fator para estar e continuar nos espaços que me foram ofertados. Foi pelo vínculo, também, que pude desbravar novos espaços e continuar uma pesquisa, mesmo que à distância. O vínculo foi o responsável pela minha participação e pela participação das crianças e de seus familiares nos percursos que foram trilhados.

Em 2014, ao perceber que a ONG na Matola havia fechado, o primeiro sentimento foi de desacreditar. “E agora, terei que ir embora?” – era meu questionamento. Em um momento em que paro para respirar, escuto algumas crianças dizerem: “não é a tia Marina?”. E, ao me virar, vejo-as acenando em minha direção. As crianças me explicaram que a ONG estava fechada e que a escola primária estava funcionando, que eu poderia ir até lá. Uma das mães, Virginia, passa e diz “estou indo lá, te levo”; e, antes que eu pudesse perceber, estava reconhecendo as ruas e as pessoas. Cheguei à escola e fui recebida por duas professoras com quem trabalhei na ONG, Lucia e Emilia. Foram elas que me apresentaram ao diretor, com a frase “nós a conhecemos. Ela é das nossas. Podes ouvir o que tem a dizer”. O então o diretor me recebeu, escutou sobre a pesquisa e em tom amigável, me disse “se as professoras, mães e crianças te conhecem, quem sou eu para negar”.

Para poder estar com as crianças foi preciso que elas validassem a minha pessoa como alguém confiável, e, depois, que minha pesquisa fizesse sentido. Após ter o apoio delas, fui buscar o dos professores, reconhecendo a escola como um ponto de encontro, e de suas famílias. O vínculo e as relações que foram criadas se tornaram o ponto de apoio e continuidade para as buscas e construção dos dados.

Em Mabotine, a relação também foi se estabelecendo a partir das idas e permanências no projeto e na constante relação com as crianças nos espaços da comunidade. Com o avançar do tempo e a ideia de também realizar o campo da pesquisa lá, passei por algumas etapas de validação: o aceite da coordenadora do projeto, o aceite das crianças, depois dos pais das crianças e, por fim, da associação dos mora-



dores, que representavam um grupo de moradores responsáveis pelas decisões coletivas. Na Matola, o processo também passou por uma validação das crianças e seus familiares, da escola e dos professores e, antes de iniciar formalmente a pesquisa, pela ciência do chefe de comunidade e do secretário do bairro.

Em Moçambique, nas comunidades em que pesquisei, há uma hierarquia tradicional que deve ser considerada nos momentos em que se vai a campo. O chefe de quarteirão é um cargo dentro da Constituição da República de Moçambique, compreendido como um chefe comunitário que representa as quarenta casas em que se constitui um quarteirão. Esse chefe é nomeado pelo presidente do Conselho Municipal, e seu mandato tem duração de 5 anos; ele é subordinado do secretário do bairro, e também deve residir no quarteirão de sua responsabilidade. Dentro de suas funções, estão dinamizar os trabalhos no quarteirão; realizar reuniões com os moradores e chefes de dez casas (a cada dez casas, um chefe é nomeado para facilitar o entendimento e concentrar as questões referentes ao seu aglomerado habitacional), visando a solucionar os problemas que atingem as famílias e a comunidade; acolher sugestões e contribuições dos moradores sobre melhoria do quarteirão e levar ao secretário do bairro, entre outras. Deve ser morador do quarteirão há, no mínimo, dois anos e meio, ter mais de 25 anos de idade e prestar contas aos moradores trimestralmente, e ao secretário do bairro mensalmente (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2012).

O secretário do bairro é um cargo, de igual modo, contido na Constituição da República de Moçambique, e a pessoa que exerce tal posição tem a função de líder comunitário, que responde a questões políticas, sociais e de mobilizações. É eleito por indicação do partido que está no governo. Para ser eleito, tem que ser morador do bairro há, pelo menos, cinco anos, ter mais de 30 anos de idade e ter nacionalidade moçambicana. Dentre suas competências estão dirigir e controlar as atividades do bairro; garantir a construção e manutenção das infraestruturas do bairro; garantir o horário de comércio do bairro; divulgar as leis, deliberações e outras informações sobre o município para os moradores do bairro; garantir a ordem e a segurança do bairro; entre outras (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2012).

Se nas áreas urbanas, a permissão para iniciar a pesquisa seguia ordens de relações e hierárquicas, em Nhandlovo (área rural), não era diferente. Em 2018, du-



rante o campo do doutorado, o processo de permissão se deu de forma diferenciada e mais complexa: não era apenas estar ali, era preciso que a minha vivência ali, junto com a pesquisa, fosse validada e permitida pelos chefes tradicionais e autoridades locais, para que, então, eu pudesse estar com as crianças. Passei por alguns chefes tradicionais, durante um período de quinze dias, a saber: chefe das dez casas; chefe de quarteirão; chefe da comunidade; chefe da célula; chefe da localidade. O processo foi longo e foi preciso trabalhar com paciência.

Após as formalidades, eu estava apta a estar com as crianças. Em cada espaço, o consentimento inicial para poder estar ali e para, depois, realizar a pesquisa se deu de forma particular, mas, em todos, foi preciso “pedir licença”. Por pedir licença compreendo, aqui, que é a primeira relação que estabeleci com as pessoas, com os lugares e com a convivência, antes mesmo de falar da pesquisa. Em um diálogo com seu Carlos (2018), chefe da localidade de Guma, em Nhandlovo, ele me disse que havia vários tipos de fazer pesquisa e de ser pesquisador, e um fato chamou atenção:

como é estrangeira, íamos pedir a credencial. Mas como sabemos onde você está, que é a casa do seu Bento dentro do povoado, se ocorrer algo na comunidade, mesmo se for depois assim, sabemos aonde ir para recorrer. Não há problema, pode fazer tudo que desejar (CARLOS, 2018).

Pedir licença foi a primeira coisa a se fazer; depois, ser reconhecida pelas crianças como potencial pesquisadora e, então, poder dialogar com elas e negociar a participação ou não na pesquisa. Passei por uma atenção e averiguação dos pais, professores e, então, chefes diversos das comunidades. Pesquisar com crianças em Moçambique leva a uma constatação importante e que requer do pesquisador um cuidado especial: a criança em Moçambique nunca é um ser único, individual, mas coletivo e em comunidade (COSTA 2004, 2009; PASTORE, 2015).

Se ao vivo e presencialmente era assim, a lógica virtual não escapava tanto, embora a ordem fosse outra: primeiro a autorização das mães, depois das crianças. Então, fazíamos ligações para conversar, e, se elas achassem que “tá bem, vou te ajudar com o TPC” (tarefa para casa), as entrevistas ocorriam. Tiveram momentos de muitos silêncios, de não atendimentos às chamadas, de brincadeiras que não eram comigo. Mas, como “com pressa não se chega a lugar nenhum”, compreendi que o



tempo da pandemia só corre para nós; as crianças iam achando jeitos e tempos próprios, e ética na pesquisa é também isso: validar e respeitar os tempos todos...

Após as permissões, as crianças me permitiram participar dos momentos com elas. Elas foram me chamando para algumas atividades do seu cotidiano, como ajudar a lavar pratos, comer, brincar, ir ao rio, fazer TPC, estudar, dormir. Mas não eram em todos os momentos que elas me deixavam participar.

Certa vez, quando estava com as crianças a caminho do rio, em Nhandlovo, Paixito (11 anos) e Basílio (10 anos) conversavam sobre um pássaro chamado “verve”. Falavam em matsua⁴ e, quando questionei sobre o que conversavam, disseram-me que era sobre a história de um pássaro, em seguida retornando a falar em matsua. Quando questionei sobre o que era a história, eles me disseram que “é mais engraçada em matsua. Em português não faz sentido”, e não traduziram. Esse fato não foi isolado, e as crianças, por várias vezes, contavam segredos em língua que eu não entendia ou falavam sobre coisas que eu não acessava. Em um episódio semelhante, Gina (7 anos) brincava com sua tia Manzura (16 anos), e, quando passei, elas riram e falaram algo em changana, mas que verbalizava meu nome. Ao perguntar sobre o que falavam, responderam “se fosses para saber, falaríamos em português”.

Ao pontuar aquilo que eu podia participar, como estar presente nos diálogos e nas brincadeiras, mas não fazer parte deles, as crianças expressavam seus desejos e vontades, e até incômodos, com o ser pesquisadora e com as dinâmicas dessa relação. As crianças exerciam seu poder de escolha e de participação na pesquisa, bem como eu. Luciana Hartmann (2015) discute sobre as performances das crianças em atos narrados e como a escolha pela tradução, ou não, pode ser compreendida como modo de desenvolver sua responsabilidade e independência, assumindo a responsabilidade por aquilo que o pesquisador alcança. A nós, pesquisadores, cabe a leitura do sutil e da delicadeza de compreender esses hiatos e não insistir quando as crianças verbalizam o não, em suas mais variadas formas.

No percorrer com as crianças, compreendi que não era tão simples participar: era preciso pertencer. Do mesmo modo era com os chefes das comunidades. As hierarquias existem, são validadas, e precisei passar pela autorização de cada um:

⁴ Língua materna falada na região.



primeiro das crianças, depois dos pais ou responsáveis, do chefe das dez casas, chefe do quarteirão, chefe da comunidade, secretário do bairro, chefe da localidade... O permitir é mais que o sim ou não inicial: é compreender toda uma lógica interna, cultural, da qual as crianças não estão por fora. Ética na pesquisa com crianças é também validar isso, e esperar. “O tempo é quem mostra. Tenha calma, com pressa não se faz nada”, foi o que mais ouvi nos primeiros dias em cada uma das comunidades.

Estar em uma pesquisa com crianças requer de quem pesquisa o entendimento e a compreensão do sensível, assim como a aceitação de que, em muitos momentos, as crianças não querem um adulto no meio de suas brincadeiras. Dialogando com Pires (2007), ser adulta e pesquisar crianças é passar por relações em que há uma autoridade colocada, mas que, muitas vezes, é negociada e considerada de acordo com os interesses também das crianças. Por exemplo, quando elas queriam brincar no rio ou com fogo, era preciso que tivesse um adulto perto, e, nesses momentos, eu sempre era convidada para a brincadeira; mas, em momentos em que as crianças faziam algo mais perigoso e arriscado, e que, possivelmente, alguém que não fosse da mesma faixa etária que elas não faria, como subir numa árvore, eu era deixada de lado. “Espera lá que já havemos de voltar” era a frase que eu mais escutava nestes momentos.

Esse consentimento que as crianças nos dão de poder participar não significa participar o tempo todo. Há outros momentos em que elas nos convidam a brincar, mas não que isso signifique brincar com elas. Nas pesquisas de campo realizadas de forma presencial, constantemente as crianças me chamavam para brincar com elas e, a depender da brincadeira, eu era o alvo a ser perseguido ou com quem elas se escondiam junto. Na pesquisa virtual, as crianças me convidavam para vê-las brincar e, em um dado momento, desapareciam do alcance da minha visão – diversas vezes havia sido esquecida ou deixada ali, enquanto elas foram fazer outras coisas. Os métodos que escolhemos também acabam por permitir aproximações mais constantes ou nem tanto com as crianças, o que se torna também desafio ao pesquisador.

Todo esse processo, que também foi se desenvolvendo no campo e produzido pelo campo, faz parte de como tenho conduzido a pesquisa. Tenho atentado para um modo sensível de fazê-la, no qual a relação com as pessoas e a criação de vínculos



passa por todas as partes, e em que a relação de pesquisador-pesquisado passa a ser, também, de pessoa-pessoa. A dialogia e a polifonia estiveram presentes em todo o momento, multiplicando os sentidos das observações e os estilos das representações (CANEVACCI, 2013).

Quando passei a pertencer, as crianças me chamavam para diversos eventos, o que me possibilitou estar em vários ambientes, como festas de casamento, de aniversários, eventos sociais, entre outros. Na pesquisa virtual, as crianças passaram a pedir para jogar comigo, ou mesmo desenhar; havia aquelas que me ligavam para saber como havia sido minha semana e se eu tinha contraído o vírus. De participante de uma pesquisa, elas passaram a me entender, em um período determinado de tempo, como alguém que pertencia ao seu cotidiano e com quem era possível fazer diversas trocas. As mães e famílias também validaram esse papel, o que tornou as aproximações mais constantes.

Manuela Ferreira (2010) tem discutido o quanto a pesquisa com crianças passa por um entendimento e uma permissão maiores que o consentimento de participar e permitir essa participação, mas sim por um assentimento, isto é, quando as crianças visualizam o pesquisador como parte daquilo que vem sendo desenvolvido e validam essa relação. Fazer pesquisa e contar com uma linha ética, para além do consentimento, é compreender que o aceite inicial não é o único que tem que ser levado em conta, e que, no caso das crianças, há sutilezas e delicadezas dos pesquisadores que devem estar presentes, não forçando as situações ou agindo de maneira distinta do que foi pedido.

Um desses exemplos pode ser imaginado caso eu insistisse para as crianças me traduzirem o que falavam em changana ou em matsua. Mas compreendi, no fazer do campo, que quando falavam em suas línguas maternas, era exatamente para eu não participar, e insistir seria um modo de romper o que me foi permitido e o que não foi, quase como que “vir, ir embora e não dizer nada a ninguém”, ou mesmo ultrapassar o limite que foi me dado. De igual modo, quando as crianças nos contam segredos, o que fazemos com eles? Os meus ficaram guardados ou viraram vento, mas foi quase um dilema comigo mesma. Ética na pesquisa é compreender o valor do contado e do pedido, explícito ou nas entrelinhas, e saber que palavra dita não volta atrás.



Foram com essas pesquisas que aprendi que consentir é diferente de assentir. Assentir foi quando as crianças voltaram do rio correndo e me buscaram, pois “estávamos brincando e lembramos que a tia tinha que brincar junto”, enquanto consentir foi quando as crianças permitiram a minha presença ali, mas as falas em changana não me deixaram participar: “ah tia, é que estamos a falar de si. Quando puderes ouvir, havemos de falar em português. Acalma”. Ética na pesquisa com crianças é conseguir captar as sutilezas – às vezes nem tão sutis –, e esperar.

É preciso que consideremos as crianças e suas falas, silêncios, vivências, famílias, histórias, culturas, sonhos e medos. É atentar para o que nos é mostrado e para o que é escondido. É, através da etnografia, possibilitar um encontro e fazer, do fazer sensível, uma realidade. Ética envolve respeito, compromisso, trocas e valores que, estando dispostos, aprendemos com as crianças e seus entornos.

Os caminhos trilhados no mestrado, doutorado e pós-doutorado têm tentado dialogar com as crianças e suas especificidades a partir de um entendimento sócio-histórico e cultural, em que as histórias passada e presente do país são consideradas. Compreender a etnografia como a arte do encontro, fazer sensível, é considerar todos os vieses que permeiam os cotidianos das crianças, debruçar-se sobre histórias passadas e presentes e sobre a construção de histórias futuras, narradas e vivenciadas pelas crianças – e não só.

Ir ao encontro de outrem é acessar aquilo que nos é permitido, num diálogo constante que, muitas vezes, não ocorre em palavras: são sinais, são “sumiços”, são os “não” ditos e não ditos, são olhares. Fazer pesquisa com crianças é atentar-se ao todo, naquele momento individual, e pensar o coletivo. Um dos fatos importantes é considerar que a vida comunitária permeia a vida das crianças moçambicanas com as quais trabalho, e, se pretendo fazer uma pesquisa ética, preciso atentar-me a isso.

A ética na pesquisa vai além do “sim”, do “não” e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido – livre e esclarecido para quem, numa sociedade em que o português, embora língua oficial, não é falado pela maioria e em que a oralidade tem mais valor? O que é assinar um papel que não se sabe nem ao certo o que diz? Em 2014, nos primeiros movimentos da pesquisa, escutei Januar, com 11 anos, me dizer “tia, se você diz que quer saber sobre nós e que, no Brasil, acham que somos



explorados, por que o que eu te digo não vale? Assim, por que tem papel? O que dizemos não basta?” Essa indagação não foi isolada e me fez questionar para quem e para que criamos termos – não seria mais fácil usarmos da palavra?

Em um trabalho com crianças, cabe ao pesquisador atentar e cuidar destas questões que estão permeando e perpassando a pesquisa em todos os momentos. Em diálogo com essa tese, foi necessário “inverter o olhar e conhecer a realidade social a partir da infância e das crianças” (FERREIRA, 2010, p. 154). Temos que pensar não apenas em metodologias participativas, mas em formas alternativas de consentimentos que as crianças compreendam e com as quais se sintam à vontade para questionar; formas que validem seus entendimentos e contextos, principalmente em sociedades em que a oralidade é a principal via de comunicação.

Um dos principais desafios encontrados está, talvez, na pesquisa em tempos pandêmicos, com as inovações ético-metodológicas. Para além da forma como pensamos o consentimento, outras situações acabam interferindo na relação pesquisador-criança, como a mediação de algum adulto, geralmente a mãe, nas entrevistas realizadas; os fatores de acesso e acessibilidade; as traduções e transcrições de questionários respondidos por escrito; quais crianças acessam essa forma de fazer pesquisa e quais são aquelas que ficam de fora; como fazer com que as crianças que têm menos acesso às tecnologias e à internet não fiquem de fora não apenas das pesquisas, mas das infâncias pesquisadas? Embora não tenha resposta para tais apontamentos, penso como as situações interferiram na pesquisa do pós-doutorado e, conseqüentemente, nos modos como os dados foram analisados e transcritos.

Fazer pesquisa em tempo de caos é compreender as nuances sensíveis e os diversos modos de participação ou exclusão de crianças e infâncias. Há um cuidado que deve ser pensado sobre o consentimento, assentimento, participação e pertencimento. Luciana Hartmann nos coloca que “esse olhar, contemporâneo, sensível, inclusivo e politizado é que permite que criemos estratégias metodológicas adaptadas aos contextos específicos nos quais nós e nossos alunos vivemos e nos relacionamos” (HARTMANN, 2015, p. 235-236).

Pensar uma investigação participativa, como tem sido feito nos últimos anos os estudos com infâncias e crianças, não significa, de fato, caracterizá-la como partici-



pativa e, de igual forma, ver as crianças (e os adultos) como participantes. A pesquisa, em todos os lugares em que ocorreu e nas formas como aconteceu, foi conversada, acordada e autorizada, em uma busca, com as crianças, de viagens, imaginação, criação e transformação. Tratou-se de fazer-se presente não apenas em escrita, mas em diversos jeitos de participar e pertencer.

O DEBATE SOBRE ÉTICA, CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO

Estar em uma pesquisa com crianças requer de quem pesquisa o entendimento e a compreensão do sensível. É preciso entender que, em muitos momentos, as crianças não querem um adulto no meio de suas brincadeiras, por mais que este adulto não seja como a maioria dos adultos que convivem com elas e exercem uma autoridade sobre elas (GAIVA, 2009; PRADO, 2018).

Dialogando com Pires (2010), ser adulta e pesquisar crianças é passar por relações em que há uma autoridade colocada, mas que, muitas vezes, é negociada e considerada de acordo com os interesses também das crianças. Como já exemplifiquei, quando as crianças queriam brincar no rio ou com fogo, era preciso que tivesse um adulto perto e, em brincadeiras assim, eu sempre era convidada; mas, em momentos em que as crianças queriam fazer algo mais arriscado, que alguém mais velho não faria, como subir numa árvore, eu era deixada de lado.

Estar numa pesquisa relacional e com crianças é compreender, também, que o consentimento de estar com elas não significa estar o tempo todo. A presença deve ser negociada com as crianças a todo momento da relação, bem como com os adultos responsáveis (NUNES, 1999; THOMAS; O'KANE, 2006; FERNANDES, 2016).

Por mais que a relação com as crianças, em sua maioria, decorra desde 2012, o contrato verbal e consensual de estar com elas era constantemente refeito, revisto, reavaliado e, muitas vezes, recomeçado. Do mesmo modo era com os seus pais, seus familiares, professores, diretores, chefes de quarteirão, de comunidade, e todos os envolvidos nas comunidades e na vida das crianças.

Na pesquisa, também foi importante perceber que a relação contratual sem-



pre exerce uma relação de poder, por mais que a intenção de quem pesquisa não seja essa (como não era a minha, no caso). Mas o fato de ser estrangeira, branca, mulher, em uma pós-graduação e fazendo pesquisa sobre aquelas realidades instituía um poder e uma posição diferenciada. Foi preciso negociar essas posições e poder fazer uma reflexão sobre o lugar da pesquisa, das pessoas; uma reflexão minha enquanto pesquisadora e sobre o que aquilo trazia para as comunidades (NUNES, 2003, 2011).

De igual modo, foi necessário refletir sobre o que a minha presença trazia para as pessoas que a aceitavam: uma noção de poder perante os demais; a possibilidade de fazer uso da minha presença para acessar espaços não-permitidos, como as reuniões dos chefes superiores ou mesmo das crianças no rio; a percepção de que, quando eu estava presente, os professores não faziam uso de força física com as crianças, o que me fazia ser convidada constantemente para assistir aulas com elas; a diminuição do trabalho nas *machambas*⁵ quando o sol estava forte, porque eu não tinha condicionamento para elevadas temperaturas, entre outras situações.

A relação de pesquisa é sempre de interesse, que pode se dizer mútuo. Embora o objetivo aqui não seja o de estender tais questões, sinto que seja importante ressaltar que fazer pesquisa etnográfica, com trabalho de campo e técnicas associadas, requer uma reflexividade de quem a faz, cuidando para não cair em um jogo de inocência e de superioridade, bem como para que haja uma relação de igualdade entre pesquisador e pesquisado.

O lugar no campo e nas relações deve ser sempre negociado, repensado e baseado em reflexões e nas relações, constituindo uma ética na pesquisa que se inicia no pensar do projeto e vai adiante. Por ser um processo de pesquisa de longa duração, com nuances e amplitude de lugares e olhares, foi preciso uma reconsideração conceitual, como afirmam as autoras Denise Dias Barros e Esmeralda Celeste Mariano (2019, p. 4): “em meio a percepções fugidias que encontram ancoradouro mais seguro em linguagens complementares como é aqui o campo das imagens em contextos etnográficos. [...] Parte do trabalho conceitual não poderia prescindir do esforço de partilha sensível e imagética”.

⁵ *Machamba* é um termo em *changana* que se refere às plantações. Geralmente, são plantações de agricultura familiar, de subsistência.



Canevacci (2013, p. 76) defende que, quando um determinado contexto de pesquisa “exprime uma multiplicidade de mensagens e de fontes, se deve desenvolver um método adequado, isto é, que multiplique os pontos de vista, de observação, levantamento e transcrição do objeto”. Pactuando com essa ideia, Barros e Mariano escrevem que

a construção da reflexão pela construção de narrativas fílmicas, fotográfica ou desenhada permite a composição e a justaposição, também, na escrita, pluraliza o texto e amplia os campos de aproximações entre etnografias realizadas em temporalidades e espacialidades distintas (2019, p. 3).

Estar ancorado com as permissões éticas e teóricas não significa fazer, na prática, uma pesquisa ética. Roriz e Padez afirmam que “a etnografia é uma conversa sustentada com outros, que inclui o diálogo, a observação e a participação ao longo de um período de tempo” (2017, p. 86). Ou seja, é necessário colocarmos em evidência as particularidades da etnografia e do modo como conduzimos a pesquisa, uma vez que, segundo os autores, “toca diretamente a forma como produzimos conhecimento” (BARROS; MARIANO, 2019, p.3).

Quando buscamos as relações éticas na pesquisa etnográfica, é preciso ter em mente que é algo emergente, que surge na prática, no decorrer da investigação. Para os autores, os “dilemas éticos que encontramos no trabalho de campo são, nesta medida, diferentes das preocupações éticas espelhadas nos procedimentos de revisão ética formais (RORIZ; PADEZ, 2017, p. 83-84). Com crianças, é o caso de pensar que aceitar participar não significa querer, o tempo todo, estar em participação.

Nas pesquisas, temos discutido bastante sobre os processos iniciais e de desenvolvimento, mas esquecemos de dialogar, muitas vezes, com a sua finalização. Sair do campo é, de igual modo, parte do processo, e um percurso que requer delicadeza e sensibilidade do pesquisador em relação às crianças. Temos pensado nas crianças ao finalizar a pesquisa?

No meu percurso, um dos modos de devolver às crianças e suas famílias parte dos resultados foi a construção de álbuns de fotografias. Ao pensar que as fotografias foram um recurso importante de aproximação, vinculação e construção de dados, devolvê-las, a partir da escolha das crianças e em construção conjunta, foi



também um modo de pensar uma saída cuja ruptura não fosse feita de forma abrupta e tivesse os mesmos cuidado e ética que os encontros propiciados no decorrer da pesquisa. Mesmo na saída do campo, as crianças colocaram seus desejos e vontades na forma de criar e construir os álbuns, desde a capa até a última página, devolvendo a mim outros elementos de análise, como participação e autoria naquilo que criavam.

É na experiência das relações que a vida acontece; e é nessas mesmas relações, principalmente entre as crianças, que algumas noções vão sendo entendidas e construídas. No percurso do pós-doutorado, por sua vez, as trocas têm sido com desenhos: as crianças têm pedido para que eu desenhe algo de que elas gostam, e eu envio, em formato de foto, pelo aparelho celular. Alguns pais têm pedido que eu envie a análise da pesquisa, e, com essa finalidade, enviei-lhes o link de acesso a um artigo publicado (PASTORE, 2020) e coloquei-me à disposição para dialogar sobre ele com quem tiver interesse. Terminar a pesquisa não significa não entrar mais em relação, mas ter um cuidado que vá ao encontro do que temos proposto como percurso metodológico e ético no fazer pesquisa com crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar com as crianças e interagir com seus mundos foi essencial para que o presente trabalho pudesse ocorrer, ao partilhar o dia a dia, não só nos ambientes institucionais, mas também nos lugares não formais. Paulo Freire (1989), nessa direção, afirma que, para que o trabalho estabelecido possa ser configurado em parceria com aquele que se estuda, a dialogia deve estar não só presente como atuante. Nesta forma de interação forma-se um campo ético “respeitando-se a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo opção e aliança” (FREIRE, 1989, p. 13).

Conceber um estudo com pessoas e, principalmente, com crianças é sempre delicado. Delicado no sentido de que a relação que se estabelece, a todo momento, é passível de modificações quanto à participação e aos modos de estar e de querer, ou não, permanecer na pesquisa. Com isso em vista, a relação de consentir foi, de



forma contínua, negociada. A participação – sua permanência ou interrupção – foi construída em constante diálogo e em respeito às decisões, buscando uma pesquisa que entendesse, de fato, as crianças e as pessoas participantes enquanto sujeitos e atores sociais, com poder de decisão.

Os desafios, dilemas e possibilidades de pesquisar com e sobre crianças devem considerar o fato de a pesquisa e os resultados serem para elas. É necessário que nossa leitura, como pesquisadores, etnógrafos, curiosos e interessados nos estudos das infâncias seja repleta de significado e sentidos que ultrapassem os momentos da pesquisa, mas que envolvam todo um conceitual sociocultural e comunitário que circula na vida das crianças em Moçambique. Lidar com as complexidades da pesquisa é compreender os modos de viver de cada criança singular e coletiva, em particularidades e pluralidades, em um momento amplo de saber-fazer, criar, partilhar, coproduzir, pesquisar.

Por fim, pontuo a importância dos estudos que dialogam com essas perspectivas e reflexões, e atento ao fato de que trabalhar com crianças é estar em tempos outros, não lineares, e que envolvem um cuidado da sua idealização à concretude. Há uma delicadeza que deve ser considerada, sem que o pesquisador seja ingênuo e afastado das realidades tantas que circundam o mundo das crianças. Fazer pesquisa com crianças, em tempos reais, é atentar a todos os pontos e encontros, seja presencial ou de modo virtual, enfaticamente em tempos pandêmicos. Fazer pesquisa com crianças é aguçar a criatividade e tornar as distâncias mais próximas, pessoais, relacionais e humanas, produzindo sentidos e vida, enfaticamente nos aspectos éticos.



REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. Children as Researchers. The Effects of Participation Rights on Research Methodology. In: JAMES, Allison; CHRISTENSEN, Pia (ed.). **Research with Children**. Perspectives and Practices. London/New York: Falmer Press, 2000.

BARROS, Denise Dias. Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-97. 2004.

BARROS, Denise Dias; MARIANO, Esmeralda Celeste. Experiências que tangenciam o (in)visível e a mobilidade: etnografias em diálogo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n366982>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view-File/15478/10826>. Acesso em: 20 mai. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 60 p. (Coleção passo-a-passo).

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood**. London/New Delhi: Thousand Oaks/Pine Forge Press. 2005.

COSTA, Ana Bernard da. Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0339136.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

COSTA, Ana Bernard da. As crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo. **Etnográfica**, v. VIII, n. 2, 2004, p. 335-354. Disponível em: https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/3698/1/Etnogr%E2%80%Aofica%20vol_viii_N2_335-354.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FERREIRA, Manuela. ‘– Ela é a nossa prisioneira!’ Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e educadores de rua**. Uma abordagem crítica. Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá, Colombia: UNICEF, 1989. (Série Metodológica).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.



GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, Brasília, n. 17, v. 1, p. 135-46, 2009. Disponível em https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/85/88. Acesso em 12 jun. 2020.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **Revista VIS**, Brasília, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/vis.v13i2.14504>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARCUS, George E. Ethnography in/off the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995.

NUNES, Angela. Infância, Migrações, Identidade e Diversidade Cultural: as crianças na diáspora portuguesa. *Boletim da FAPA*, p. 12-13, 2011.

NUNES, Angela. **‘Brincando de ser criança’**: Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2003.

NUNES, Angela. **A sociedade das crianças A’uwe-Xavante**: por uma antropologia da criança. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.

PASTORE, Marina di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: entrelaçando pluriver-sos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PASTORE, Marina di Napoli. ‘Só se vive de verdade no campo’: notas etnográficas de uma pesquisa com crianças num povoado rural em Moçambique. **Temáticas**, Campinas, v. 26, n. 51, p. 149-178, 2018. DOI: 10.20396/tematicas.v26i51.11620. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11620>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PASTORE, Marina di Napoli. **‘Sim! Sou criança eu’**: dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. 2015. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PASTORE, Marina di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: entrelaçando pluriver-sos 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.

PASTORE, Marina di Napoli; PIRES, Flávia Ferreira. Crianças moçambicanas em tempo de distanciamento. **Revista África(s)**, Alagoinha, v. 7, n. 13, p. 289-310, 2020.

PIRES, Flavia F. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/xsshmHTcZvj3M7y64TPwVQx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021.



PIRES, Flavia F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropol**, São Paulo, v. 50, n. 1, jun. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PRADO, Renata L. C.; VICENTIN, Maria Cristina G; ROSEMBERG, Flávia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão de literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr., p. 43-70, 2018. Disponível em: DOI: 10.12957/childphilo.2018.30542. Acesso em: 12 jun. 2020.

PUNCH, Samantha. Possibilities for learning between childhoods and youth in the Minority and Majority worlds: Youth transitions as an example of cross-world dialogue. In: WYN, J.; CAHILL, H. (ed.). **Handbook of Children and Young Adulthood**. Singapore: Springer, 2015, p. 689-701.

PUNCH, Samantha. Multiple Methods and Research Relations with Children in Rural Bolivia. In: LIMB, M.; DRUYER, C. (ed.), **Qualitative Methods for Geographers**, London: Arnold, 2001, p. 165-180.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Secção I do artigo 7. **Boletim da República de Moçambique**, de 23 de janeiro de 2012.

RORIZ, Marta; PADEZ, Cristina. Research ethics regulations and its pitfalls for ethnographic practices. **Etnográfica**, Lisboa, v. 21, n. 1, p.75-95, 2017.

SEN, Hia. Do the ‘mollycoddled’ act? Children, agency and disciplinary entanglements in India. In: ESSER, F. et al. **Reconceptualising Agency and Childhood: new perspectives in Childhood Studies**. London: Routledge, 2019. p. 197-210.

TISDALL, E. Kay M.; PUNCH, Samantha. Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. **Children’s Geographies**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 249-264, ago. 2012.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Programa Educação: para cada criança, educação**. Maputo, Moçambique, 2017.

Recebido em: 15/06/2021

Aceito para publicação em: 26/01/2022





**O LUGAR DAS CRIANÇAS COMO COPESQUISADORAS:
REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES**

***The place of children as co-researchers:
reflections and provocations***

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Doutora em Ciências Sociais - Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Wanessa Maciel Ferreira Lacerda
Mestra em Educação - Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: wa_maciel@hotmail.com

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza
Mestre em Educação - Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 267-290, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O artigo busca dar continuidade a reflexões já colocadas por pesquisadores/as no campo da investigação com crianças, sobretudo quando estas são tomadas como copesquisadoras em investigações científicas. Dialoga com concepções produzidas pela Sociologia, Antropologia e Pedagogia da Infância. Para estas, as crianças são sujeitos ativos e plenos, capazes de produzir suas próprias culturas infantis em relação com pares, adultos e objetos, sendo a infância compreendida como uma categoria social. Esse modo de compreender crianças e infância abre espaço para pesquisas que buscam produzir conhecimento *com e sobre* as crianças. Reconhece-se que já há um conjunto de reflexões que evidenciam diversos modos de se realizar investigações nessa direção. No entanto, considera-se que aprofundar o debate sobre o que já se encontra estabelecido, problematizando consensos, muitas vezes naturalizados, deve continuar sendo um dos papéis dos/as pesquisadores/as que investigam sobre/com crianças e suas infâncias.

PALAVRAS-CHAVE:

Crianças. Infâncias. Pesquisa. Ética.

ABSTRACT:

The article seeks to continue the reflections already put forward by researchers / the ones in the field of research with children, especially when they are taken as co-researchers in scientific investigations. It dialogues with conceptions produced by Sociology, Anthropology and Childhood Pedagogy. For these, children are active and whole subjects, capable of producing their own childhood cultures in relation to peers, adults and objects, when childhood is understood as a social category. This way of understanding children and childhood opens space for research that seeks to produce knowledge with and about children. It is recognized that there is already a set of reflections that shows different ways of carrying out investigations in this direction. However, it is considered that deepening the debate on what is already established, problematizing consensus, often naturalized, must continue to be one of the roles of researchers / those who investigate about and with children and their childhoods.

KEYWORDS:

Kids. Childhoods. Research. Ethics.



INTRODUÇÃO

O presente texto reflete acerca do crescente reconhecimento das crianças enquanto copesquisadoras, em investigações nas ciências humanas e sociais. No contexto das pesquisas educacionais, em especial, é cada vez mais recorrente a compreensão de que as crianças são sujeitos históricos, de direitos, protagonistas e de múltiplas linguagens. Assim, pensar sobre a criança no âmbito da pesquisa científica e das práticas cotidianas nos contextos coletivos é urgente e necessário, uma vez que, historicamente, não obstante o aumento da produção de conhecimento sobre elas e com elas, paradoxalmente, continuam a ser invisibilizadas e silenciadas (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2007; QVORTRUP, 2010; JAMES, 2019).

Para tanto, é fundamental problematizarmos a partir de quais concepções pautam-se nossas reflexões e considerações neste texto, tendo em vista o objetivo de refletir sobre o lugar da criança nessas pesquisas e sobre a relevância de desenvolver metodologias de pesquisa que as evidenciem e respeitem como participantes ativas e protagonistas do seu próprio processo investigativo. É importante ressaltar que movimento semelhante tem sido realizado por pesquisadores/as das áreas basilares que fundamentam teoricamente nossas reflexões – Antropologia, Sociologia e Pedagogia da Infância (CARVALHO; NUNES, 2007; CORSARO, 2011; ROCHA, 2013).

Na contemporaneidade, é corrente a compreensão da infância como uma fase da vida dotada de especificidades e de fundamental importância para a constituição da identidade humana, tanto do ponto de vista subjetivo, quanto social. No campo educacional, tal compreensão tem levado educadores/as a dedicar esforços na busca por ampliá-la e estabelecer propostas educativas que considerem a especificidade da criança no âmbito de uma infância historicamente determinada (ROCHA, 2013).

Kramer (2006) aponta que vivemos um paradoxo: possuir conhecimento teórico sobre a infância e ter dificuldade em lidar com as populações infantis. Assim, refletir sobre esse paradoxo atualmente parece ser condição para se planejar o trabalho docente na creche e na escola. Além disso, a pesquisadora faz questionamentos fundamentais: como as crianças são percebidas pelos adultos? Na atual sociedade, qual o papel da infância? Como trabalhar com as crianças considerando seus contex-



tos de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, que são direitos sociais de todos?

Nessa direção, fazemos neste texto uma abordagem às concepções de infância e criança, entendendo ser de fundamental importância a compreensão destas, e por acreditarmos que é a maneira como a sociedade enxerga as crianças que irá definir a forma de concebê-las e lidar com elas.

Salles e Faria (2012) apontam a criança como como sujeito sócio-histórico e cultural, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, criar, inventar, se manifestar desde cedo nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, na sua fala. As leis educacionais vigentes, por exemplo, fomentam e asseguram direitos que devem ser iguais para todas as crianças do nosso país. Aqui, destacamos alguns desses marcos legais, tais quais: a Constituição Federal (CF/1988); a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN/ 2013); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/ 1990); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS/ 2009); e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI/ 2017).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ DCNEI (2009), encontramos a seguinte definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A partir disso, admitimos que, do ponto de vista legal, há conquistas importantes no que tange ao olhar e à concepção de criança, que tem o direito de viver suas experiências conforme diferentes culturas, interferindo e reinterpretando-as, interagindo entre pares e com os adultos, brincando, imaginando, investigando, vivenciando experiências a partir dos elementos culturais.

No entanto, concordamos com Rosemberg e Artes (2012) quando afirmam que ainda existe uma grande contradição reveladora de que as políticas sociais para as crianças brasileiras estão fortemente tensionadas entre uma legislação avançada e um cenário de desigualdades de acesso aos bens materiais e às riquezas nacionais para os mais diversos grupos sociais, “o que dificulta, na prática, o reconhecimento e



usufruto do direito à plena cidadania por crianças de até seis anos de idade” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16-18).

Concernente à infância, sabemos que o interesse dado a esse momento da vida humana é relativamente recente, pois o sentimento de infância nem sempre existiu. Ou seja, algo que parece ter se dado de forma natural foi, na verdade, constituído e produzido culturalmente e socialmente ao longo do tempo (ARIÈS, 1981), e continua a sê-lo nos dias atuais. Isso nos leva a entender e assumir uma concepção dinâmica de infância, que se faz numa categoria social e geracional, constituída pelas próprias crianças, através das relações delas entre si e com os adultos (COHN, 2005; QVORTRUP, 2010).

Entretanto, vale ressaltar que as concepções de criança como sujeito dinâmico e de direitos e de infância como categoria social nem sempre foram consideradas nos marcos legais e no senso comum. Após vastas e permanentes lutas, promovidas por movimentos sociais e por investigadores/as das infâncias de diversas áreas do conhecimento, algumas conquistas foram, aos poucos, contribuindo para que se reconheça que a criança precisa ser vista e tratada à luz de cuidados, atenção, valorização e acesso a direitos que lhe são assegurados em leis (BUJES, 2001).

Os estudos sociológicos e antropológicos da infância, bem como estudos desenvolvidos no âmbito educacional, têm caminhado no sentido de considerar e acolher as vozes das crianças, contribuindo para sua visibilidade, interessando-se por seus mundos sociais e culturais e apresentando seus modos singulares de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Essas diferentes perspectivas, até pouco tempo, eram silenciadas e pensadas a partir de uma concepção única e universal de criança e infância (BORBA, 2006).

Segundo Sarmiento (2007), as representações da infância são geralmente caracterizadas pelos traços negativos, de ausência, incompletude e negação de características de um ser humano “completo”. Destaca-se assim a infância como a “idade do não”, isto é, do indivíduo que não pensa, não fala e não participa, o que é um ato simbólico que expressa o adulto-centrismo que atravessa a nossa sociedade historicamente.

Permeadas por subjetividades, as crianças possuem diferenças e diversida-



des; são completas, têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar (BARBOSA, 2014). Ou seja, elas estão imersas no mundo da cultura com suas formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver, que são peculiares e ricos, de acordo com cada contexto e regionalidade (BUJES, 2001).

Tais compreensões acerca das crianças são cada vez mais compartilhadas e defendidas por pesquisadores/as das Ciências Humanas e Sociais, que procuram superar métodos tradicionais engessados de pesquisa. Ou seja, aqueles em que a criança é vista apenas “na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35).

Entretanto, vale ressaltar que não há e nem é possível haver um abandono ou uma negação das pesquisas que tomam as crianças como objetos, pois se assim ocorresse, não haveria possibilidade de alcançarmos respostas para tantas questões que envolvem as crianças e suas infâncias. O que se defende é que a criança seja reconhecida também como sujeito que pesquisa, e não somente de pesquisa. Cabe considerar que, no caso das pesquisas que as envolvem, as crianças possuem algo original para partilhar, explicitar e contribuir. Algo que os adultos não podem ofertar, por já não serem mais crianças e estarem afastados de suas infâncias pessoais (CARVALHO; NUNES, 2007).

Nessa mesma perspectiva, Souza e Castro (2008), ao considerarem as crianças como sujeitos de saberes, que precisam e devem ser assim reconhecidas e legitimadas, destacam a importância de se pesquisar *junto às* crianças e não apenas *sobre* elas. Caso contrário, corre-se o risco de, mais uma vez, incorporar as perspectivas adulto-cêntricas. Nesse sentido, no âmbito das pesquisas dessa natureza, é cada vez mais recorrente “a necessidade de um novo olhar, em um contexto de participação e empoderamento, do reconhecimento da importância da perspectiva e voz das crianças, além da valorização da originalidade de suas contribuições” (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014, p. 189).

Para que isso ocorra, talvez importe que o/a pesquisador/a esteja atento a alguns desafios postos nesse processo metodológico, que não é simples de ser desenvolvido, mas necessário. Campos (2008) levanta alguns desses desafios a que pre-



cisamos nos atentar na pesquisa científica com as crianças. São eles: tentar preservar ao máximo as qualidades dos fenômenos originais; elaborar tópicos/questões a partir do que emerge da experiência das crianças levando em conta seus conhecimentos prévios como ponto de partida no seu envolvimento com a pesquisa; e atentar para a relação desigual de poder entre adultos e crianças, que muitas vezes levam essas a darem respostas que considerem “certas” ou “aceitáveis”. Para isso, pensamos na constituição de pesquisadores/as que sejam parceiros/as, que falam de si próprios e desenvolvem um trabalho prévio junto às crianças para que haja uma melhor comunicação no momento da pesquisa.

Nas seções a seguir, iremos aprofundar questões colocadas aqui, com olhar mais voltado às pesquisas com crianças (CARVALHO; NUNES, 2007; FERNANDES, 2015; JAMES, 2019; MACHADO; CARVALHO, 2020). Em um primeiro momento, trataremos de aspectos como a relação entre as concepções apresentadas e o lugar ocupado por elas – desde a construção de objetos de pesquisa até a devolução dos resultados –, considerando, ainda, a ética na pesquisa e suas implicações. Posteriormente, questões tratadas nesta seção são retomadas em sentido provocativo, buscando ir além do que já está consolidado como avanço nas concepções e na pesquisa com crianças, interrogando sentidos compartilhados por pesquisadores/as, como a escuta das crianças e as relações de poder envolvidas nesse processo (SARMENTO; OLIVEIRA, 2020).

PESQUISA COM CRIANÇAS: ENTRE PROPOSITURAS E DESAFIOS

Tendo apresentado as concepções de crianças e de infâncias, passamos a refletir sobre a pesquisa com crianças, que demanda procedimentos metodológicos específicos, como a sua participação efetiva e a consideração dos aspectos éticos concernentes à pesquisas dessa natureza (ALDERSON, 2005).

A partir desses apontamentos surgem algumas questões que podem nos ajudar a pensar sobre os fios teórico-metodológicos que formam a tessitura das pesquisas com crianças, tais como: qual é a coerência entre fundamentos teóricos



e a prática de pesquisas? Qual é o lugar ocupado pelas crianças nos processos investigativos? Quais são as especificidades do percurso investigativo de pesquisas dessa natureza?

A pesquisa com crianças tem como pressuposto reconhecê-las como sujeitos coprodutores de culturas também responsáveis pela construção de diversos modos de infâncias (DELGADO; MÜLLER, 2005; FERNANDES, 2016). Assim, essas pesquisas assumem um compromisso de buscar impulsionar a construção de um movimento investigativo no qual as crianças sejam efetivamente sujeitos *das* e *nas* pesquisas, coparticipantes, que contribuem tanto quanto os adultos. Portanto, há um reconhecimento, uma consideração e uma valorização delas como atores sociais, que percebem, interpretam e (res)significam o mundo (ARENHART, 2016).

Nesse sentido, o que os estudos fundamentados nessa concepção têm proposto é que as crianças passem a ocupar o lugar de copesquisadoras (CHRISTENSEN; PROUT, 2002; KELLET, 2005; CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014; ARENHART, 2016; SOUZA, 2019). Como consequência, mostra-se necessária a criação de novos procedimentos e parâmetros de pesquisa, nos quais as crianças tenham suas vozes e ações consideradas, social e cientificamente – assim como as das demais pessoas envolvidas nas investigações. Considerando isso, destacamos que essa metodologia reúne esforços para tornar a pesquisa um lugar de efetivação da participação e cidadania infantil (ARENHART, 2016).

Diante desse paradigma, é importante destacar a especificidade da dimensão ética que compõe as pesquisas dessa natureza (KRAMER, 2002). A participação de crianças nas investigações sobre temáticas que as envolvem coloca questões complexas, por vezes atreladas aos variados campos de sua vida individual e coletiva. Perguntamo-nos, por exemplo, como concretizar um percurso em que, de fato, sejamos menos adulto-cêntricos, respeitando a potência das crianças, levando em conta que elas podem contribuir cientificamente com as pesquisas, tanto quanto os adultos? Como fazê-lo sem correr o risco de deixar de reconhecer que elas possuem peculiaridades, e que, por isso, necessitam de parâmetros, escutas e disposições adequados e sensíveis para a sua participação em pesquisas?

Christensen, Prout (2002) e Arenhart (2016) ajudam-nos a refletir sobre essa



problemática, a partir do conceito de *simetria ética*, defendendo que os direitos éticos que existem no mundo dos adultos devem encontrar consonância no mundo das crianças, considerando as especificidades de ambos.

Podemos exemplificar a *simetria ética* com o atual uso do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O primeiro é destinado às crianças, após a apresentação do tema, dos objetivos, benefícios e riscos das pesquisas para elas; e o segundo é encaminhado para as famílias das crianças assinarem, autorizando a participação de seus filhos e suas filhas nas pesquisas, caso estes/as tenham aceitado participar anteriormente.

Nesse exemplo, que compõe um dos procedimentos metodológicos das pesquisas com crianças, podemos verificar um esforço para efetivação de uma paridade geracional no percurso investigativo, que não só considera a importância de expor às crianças a proposta de pesquisa antes de iniciar a investigação, como considera suas autorizações ou não autorizações, tão importantes e necessárias quanto a dos adultos. Desse modo, pretende-se contribuir com a constituição de princípios que tornem explícita a compreensão de que pesquisas assim não são espaços de relações de poder assimétricas, mas, cada vez mais, lugares de equidade relacional entre os sujeitos.

Por esse ângulo, compreendemos que a *simetria ética* se faz fundamental para que os/as pesquisadores/as assumam posturas investigativas que promovam a participação das crianças, sem deixar de respeitar suas culturas, seus tempos e ritmos; buscando não oferecer situações de constrangimento ou risco; evitando impor-lhes escolhas; preferindo seguir em diálogo respeitoso com elas; definindo caminhos, enxergando seus olhares, ouvindo-as, pensando propostas juntos/as, silenciando quando preciso; enfim, aprendendo com elas a avançar como pesquisadores/as em permanente formação, a partir das relações estabelecidas nas pesquisas realizadas (PENA; SILVA; LONTRA; TRUGILHO, 2019).

Tais investigações têm se preocupado em considerar as crianças, seus contextos e suas especificidades sociais, culturais, educacionais, raciais, de gênero e outras interseccionalidades. Além disso, durante o percurso investigativo, ao buscar-se tomar as crianças como sujeitos *na* e *da* pesquisa, é feito um movimento de busca pela valorização de uma escuta sensível, respeitosa e coerente das crianças, levando-se



em conta suas peculiaridades, observações e pontos de vista (CASTRO, 2019).

Porém, é necessário frisar que escutar as crianças em contextos de pesquisas sociais e educacionais, assim como na vida em geral, constitui-se em um grande desafio, já que vivemos numa sociedade adulto-cêntrica, que historicamente tem invisibilizado e silenciado as crianças. Reconhecê-lo nos leva a refletir sobre a importância do *como* escutar as crianças e *como* lidar com aquilo que escutamos delas no decorrer das pesquisas das quais elas participam ativamente. Também refletimos que adotar a concepção de *simetria ética* não significa compreender as relações entre pesquisador/a e criança como homogêneas. Os pertencimentos, as trajetórias, enfim, as diferenças não são apagadas. O que se propõe é a equidade nas relações estabelecidas.

As pesquisas têm apontado para a urgência de que o/a pesquisador/a busque elaborar caminhos que considerem os afetos, tempos, brincadeiras e demais aspectos que compõem os modos de ser das crianças, e que estes possam ser valorizados e respeitados durante os processos que antecedem, atravessam e resultam das pesquisas. Diante disso, perguntamo-nos: temos ouvido as crianças durante a busca por construir esses novos e necessários percursos? Como tem se constituído essa escuta? Prado (2011) nos aponta um caminho: essa escuta passa pelo modo como as crianças gostariam de ser escutadas, e devemos descobrir juntos como lidar com aquilo que escutamos.

Percebemos que a construção de um compromisso amplo com as crianças e as questões que as envolvem constitui um pressuposto fundamental para realização de pesquisas *com* elas. Ao atentarmos para problemáticas que impactam suas vidas e convertermos estas em objetos de estudo, assumimos uma postura coerente e ética desde o início do processo investigativo e que repercutirá em todo o restante do itinerário a ser planejado, ajustado e vivenciado (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014).

Assim, ao proporem-se pesquisas com crianças, frisamos a pertinência de buscarmos olhar para os olhares delas, intentando elaborar objetivos gerais e específicos que oportunizem considerar, de fato, suas expressividades, que são carregadas de saberes, percepções, interrogações, significações e hipóteses. O lugar de pesquisador/a que o/a adulto/a ocupa, em parceria com as crianças, reivindica que ele/a esteja



o tempo inteiro em vigilância, pensando com elas formas de estreitar os interesses investigativos de ambos.

De igual modo, surge a necessidade de pensarem-se procedimentos metodológicos que ultrapassem a mera submissão dos projetos de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), bem como assinaturas do TALE e do TCLE. A metodologia precisa se atentar à forma como devemos nos aproximar do campo de pesquisa e dos sujeitos que o compõem, especialmente das crianças, buscando eleger, produzir e fazer uso de instrumentos e estratégias de produção de dados, por meio dos quais as vozes e ações das crianças não deixem de ser alcançadas. Além disso, é importante considerar procedimentos de análise por meio dos quais seja possível tratar os dados produzidos com as crianças copesquisadoras (DORNELLES; FERNANDES, 2015; ARENHART, 2016; SARMENTO, 2011).

Desse modo, o processo passa a diminuir suas lacunas; muito embora devamos reconhecer que elas sempre existirão, em maiores ou menores níveis. Entretanto, percebe-se um cuidado em buscarmos ser leais ao nosso propósito de caminhar com as crianças nas pesquisas, não de maneira sazonal ou figurativa, mas real e significativa. Trata-se de um desafio constante, do qual não nos vemos livres; e devemos encará-lo como uma oportunidade multiplamente formativa.

Ainda destacamos o processo de devolução ou comunicação dos resultados das pesquisas, como uma última especificidade que consideramos significativa de pontuar nesta seção. Refletir sobre o processo de devolutiva é pensar também sobre a necessidade de reconhecer o direito que as crianças possuem – assim como os adultos – de acessar os acontecimentos que ocorrem durante as pesquisas, bem como os resultados finais. Nesse sentido, trata-se de mais uma ocasião em que os/as pesquisadores/as vivenciam uma experiência de pesquisa *sobre e com* as crianças, de maneira cuidadosa, e, simultaneamente, rigorosa (COHN, 2005; KRAMER, 2019).

A partir da próxima seção, aprofundamos questões relacionadas à pesquisa com crianças, no sentido de seguir problematizando nossas concepções e a forma como temos realizado sua tradução em práticas de pesquisa.



PROVOCANDO OUTROS OLHARES: AINDA SOBRE CRIANÇAS E PESQUISAS

Algumas ideias são recorrentes em abordagens que concebem a criança como sujeito ativo, pleno e protagonista das realidades em que se encontra. Essa concepção, como vimos, tem importância nas relações estabelecidas com as crianças e, de modo particular, na maneira de realizar pesquisa nas quais elas são participantes.

Consideramos que a enunciação desse modo de conceber as crianças e suas infâncias tem efeitos na produção de textos teórico-metodológicos que contribuem, por exemplo, no processo de construção do conhecimento sobre elas, em práticas de professores/as e profissionais que lidam com crianças, em investigações científicas e em legislações.

Para além da importância do lugar das crianças em concepções, práticas e legislações, trazemos para esse debate a necessidade de refletir de maneira mais radical sobre o alcance efetivo desses avanços nas pesquisas com crianças, sobretudo naquelas que as elegem como copesquisadoras ou como participantes ativas (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2019). Como sabemos, essas práticas acenam para relações mais compartilhadas no processo de construção de conhecimento em que as crianças estão diretamente envolvidas, afastando-se de uma perspectiva de apenas gerar dados *sobre* elas e se aproximando da ideia de que esses dados também podem ser produzidos *com* elas. Isso ocorre na elaboração das estratégias de produção, na escolha das ferramentas metodológicas mais adequadas às crianças, no consentimento das mesmas para a participação nas pesquisas, e também na análise desses dados.

Todavia, parece-nos ainda necessário refletir sobre aspectos e realidades que se mantêm inalterados ou são relegados mesmo no tocante a esse novo lugar ocupado pelas crianças, apesar dos avanços observados. Em instigante texto produzido por Sarmiento e Pinto (1997), os autores reconhecem que vivemos um momento no qual “as crianças e as problemáticas relacionadas à infância estão na ordem do dia das agendas política, mediática e da investigação” (s/p). Porém, sublinham os paradoxos verificados em relação a essa reconhecida atenção dada às crianças e à infância. Conforme afirmam,



As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população. Este indicador demográfico, particularmente presente nos países ocidentais, por efeito coordenado do aumento da esperança de vida e da regressão da taxa de fecundidade, constitui, na verdade, o principal e decisivo factor da importância crescente da infância na sociedade contemporânea. Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo (SARMENTO; PINTO, 1997, s/p).

Na continuidade de suas reflexões, os autores apresentam paradoxos relacionados ao lugar ocupado pelas crianças nos contextos políticos, conceituais, educacionais e dos direitos. Dos pontos de vista epistemológico e metodológico, eles apontam, no campo epistêmico, a concepção de infância como categoria social capaz de agregar sentidos de homogeneidade desse grupo, e a concepção de crianças como referentes empíricos, que apontam fatores de diferenciação e heterogeneidade. Quanto aos aspectos metodológicos, o foco está em “partir das crianças para o estudo das realidades de infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, s/p). Partir das crianças, no entanto, não deve significar que as crianças, por si mesmas, possam dar conta de todas as questões que lhes atravessam e envolvem, sendo a sua palavra e o seu olhar suficientes em si mesmos. Há que se considerar um conjunto de fatores que lhes são externos e que, embora não anulem as interpretações infantis, exercem influência em seus modos de ser, pensar e agir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Ainda no sentido de evidenciar aspectos que devemos considerar nas pesquisas realizadas com e sobre as crianças, Sarmento e Pinto (1997, s/p) chamam a atenção para o que denominam de “reflexividade investigativa”, que nos fazer pensar sobre o que consideramos importante na produção de dados com as crianças. Segundo eles, tal reflexividade

[...] constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias (SARMENTO; PINTO, 1997, s/p).

A discussão desse princípio nos fala da não neutralidade do/a pesquisador/a quando está em relação com as crianças durante as investigações. Há que manter-se,



permanentemente, uma vigilância metodológica e ética para não reduzir o alcance dos conhecimentos produzidos com as crianças sobre determinados fenômenos ou objetos de pesquisa. Trata-se de um vigiar-se, no sentido de buscar não sabotar os dados produzidos com elas, tirando proveito daquilo que parece coadunar com as hipóteses ou argumentos prévios dos adultos e acolhendo o que de surpreendente possa advir das crianças.

Considerando essas provocações de Sarmiento e Pinto (1997), e articulando-as a questionamentos e reflexões feitos pelos autores deste texto em encontros destinados a pensar em pesquisas com crianças, passamos a apresentar outros aspectos que merecem nossa atenção quando se realiza pesquisa nas quais as crianças são copesquisadoras.

Uma premissa nessas pesquisas é que se escute as crianças, conforme indicamos na seção anterior. No entanto, diante disso, perguntamos: que significados de escutar as crianças estão em jogo nessas pesquisas? Ao escutá-las, apenas recolhemos suas ideias e pensamentos ou vamos às últimas consequências em relação ao conteúdo que elas produzem? Por exemplo, estarão os/as pesquisadores/as preparados/as para recuar ou alterar os instrumentos estabelecidos em seus projetos de pesquisa a partir de um questionamento ou uma recusa das crianças? Ou, ainda, produzir dados com as crianças significa que relações de poder ou hierarquizadas estão anuladas? O que está em jogo nessas relações? Como devemos encarar as crianças concretas e nos encarar, como pesquisadores/as, frente aos desafios?

Arenhart (2007), em pesquisa realizada com crianças de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aponta algumas ideias que nos ajudam a perceber possibilidades reais de consideração das crianças nas pesquisas: a ideia de alteridade e a possibilidade de as crianças participarem das estratégias metodológicas que compõem o trajeto da pesquisa, autorizando as técnicas no decorrer da investigação. Tal prática coloca em evidência relações interpessoais, de diálogo, negociação e permissão, por parte das crianças, de que caminhos traçados antecipadamente pelo/a pesquisador/a possam ser acompanhados e referendados, ou não, por elas. Em relação à alteridade, Arenhart (2007, p. 26) afirma que,



A condição da pesquisadora de ser portadora de uma infância, de ter uma criança registrada em seu corpo histórico e presente em sua humanidade, favoreceu crucialmente a construção de uma relação de alteridade entre ela - adulta - e os sujeitos da pesquisa - crianças.

Para Sarmiento e Pinto (1997), esse movimento diz respeito a uma atitude investigativa que coloca o pesquisador em contínuo confronto entre ele mesmo e a radical alteridade do outro. Para os autores, isto requer “o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, s/p).

No que diz respeito à autorização das crianças, Arenhart (2007) apontou o caminho trilhado para se aproximar delas e do seu cotidiano, na direção de, mediante a sua autorização, fazer uso das técnicas previamente indicadas. Na pesquisa realizada, as crianças não só autorizaram como se envolveram com as técnicas de pesquisa, tendo destaque as entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas. Segundo Arenhart (2007, p. 28), essa técnica foi a que mais motivou as crianças, “uma vez que o gravador passou a ser um instrumento de curiosidade e de brinquedo, pois era suporte para brincadeiras de repórter”.

Nessa atividade dinâmica de pesquisa, relações mais abrangentes com as crianças não deixaram de estar presentes, como é o caso da brincadeira e da ludicidade – linguagens usadas por elas para sinalizar seus aceites em relação à técnica de pesquisa. Essa sinalização foi então compreendida e valorizada pela pesquisadora no jogo de relações vivenciado por ela e as crianças.

Esse relato revela escolhas éticas e posturas nas quais, no plano das interações, pode-se verificar a centralidade das crianças, o respeito aos seus modos de ser e às suas escolhas, bem como a materialização de concepções que as considerem agentes capazes de escolher e decidir, atuando como coprodutoras na pesquisa.

Queremos pensar, a partir desse exemplo, mas também em outras situações, as relações de poder ou hierárquicas que podem estar envolvidas entre pesquisador/a e crianças. Rosemberg (2013) chama a atenção para a necessidade de, ao olharmos contextos específicos, não perdermos de vista as relações macroestruturais que atravessam as concepções. Dialogando com e problematizando diretamente os Estudos Sociais da Infância ou a Sociologia da Infância, a autora observa que não podemos esquecer que estão em jogo conflitos, hierarquias e relações de poder, mesmo em



contextos de pesquisa em que há a opção de acolher, respeitar e considerar as vozes das crianças. Recorrendo a Qvortrup, Rosemberg chama atenção para a idealização da criança e do modo como a enxergamos, fomentada por concepções idílicas e pela não consideração de aspectos estruturais. Conforme o autor dinamarquês,

as discussões sobre estrutura ou ação parecem ser abortivas do mesmo modo. As crianças são naturalmente actores numa diversidade de arenas, mesmo onde não é visível ao olhar etnográfico; porém, elas nascem em circunstâncias económicas e culturais que não podem ser justificadas (QVORTRUP *apud* ROSEMBERG, 2013, p. 274).

Essas reflexões se propõem a contribuir com outros textos que também problematizam questões afins, a exemplo do de Carvalho e Nunes (2007). Quando se fala em pesquisas com crianças, vê-se que algumas compreensões foram convertidas em jargão, de tão repetidas. A afirmação de que suas vozes e suas escolhas serão preservadas e consideradas em uma pesquisa precisa, contudo, ser acompanhada de práticas e reflexões que interroguem, permanentemente, os/as pesquisadores/as sobre a radicalidade da adoção dessa perspectiva, e isso vai muito além de instrumentos encaminhados a comitês de ética e capítulos metodológicos em que essa posição seja adotada e declarada. É uma postura que se conquista no esforço reflexivo e prático permanente de se pensar enquanto pesquisador/a no processo, revisitando e reavaliando concepções teórico-metodológicas, sem perder de vista aspectos micro e macroestruturais que estão presentes na pluralidade dos contextos reais e junto aos sujeitos concretos – nesse caso, as crianças – com os quais pesquisamos.

Ao mesmo tempo em que, academicamente, as pesquisas com crianças tem se constituído gradativamente como importantes fontes de dados, surgem também diversos outros vetores que complexificam pesquisas dessa natureza, por considerarmos a agência das crianças durante as investigações. Nesse caso, isso ocorre por tomarmos a agência infantil não somente nos referindo à participação infantil em pesquisas, mas ao fato de essas participações acionarem questões e respostas que incidem e impactam a vida social, transformando-a.

Falamos da seriedade de um movimento científico que é político e ético, pois quando o/a pesquisador/a se relaciona com esse *outro*, que é a criança, assume a responsabilidade e o compromisso de efetivar nas pesquisas um mecanismo integrador



delas com a sociedade. Trata-se de um esforço no qual se atenta para o específico, mas também para o transversal. Na medida que se propõe a “ir junto” com as crianças em investigações científicas, trabalha-se na luta pela efetivação do seu direito de estar presente produtivamente-reflexivamente-criticamente no mundo dos adultos, e, conseqüentemente, na cooperação para que aquelas sejam reposicionadas numa esfera maior, na sociedade como um todo (CARVALHO; NUNES, 2007; FERNANDES, 2015).

Ao considerarmos a importância do cruzamento entre o micro e o macro, o específico e o transversal, tomamos a ideia de territórios da infância (TEBET, 2018), relacionando-o com o território social maior no qual todos/as estão/estamos inseridos. Por exemplo, as crianças do campo vivenciam, dentre outros aspectos, os desafios do acesso à escola infantil; e são singulares também as práticas pedagógicas que se dão nesse contexto educativo específico, conforme apontam pesquisas desenvolvidas por Lacerda (2019) e Souza (2020).

Lacerda (2019) realizou, em sua dissertação de mestrado, uma pesquisa que teve como objeto de estudo as crianças camponesas, seu direito à Educação Infantil e a perspectiva de suas famílias quanto a essa educação. A pesquisa objetivou levantar e problematizar a demanda por Educação Infantil feita pelas famílias de um assentamento localizado no Cariri Paraibano, analisando as características da oferta da referida Educação nesse contexto. Buscou, ainda, compreender que elementos estavam acionados e articulados naquela realidade, os quais se mostravam determinantes nas relações entre a demanda por escola – feita pelas famílias da comunidade pesquisada – e a oferta de uma Educação do/no Campo para seus filhos. Foi necessário, além de ouvir as famílias e as crianças do contexto específico, compreender aspectos mais amplos, relacionados à realidade social e política do assentamento, à luz de sincronias e diacronias que interferiram de modo decisivo no desenho da demanda em momentos históricos diferentes.

A pesquisa de Souza (2020) considerou as crianças como sujeitos centrais, desde a elaboração do objeto de pesquisa, a escolha do campo teórico da Sociologia da Infância entendido como aquele que poderia dialogar melhor com o contexto e os sujeitos investigados –, passando pela eleição de procedimentos metodológicos que respeitassem as crianças durante a produção de dados. Elencaram-se instrumentos apropriados, como desenhos infantis e rodas de conversas, e optou-se pela teoria de



tratamento dos dados e análise, no caso, a Triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2006). Tal procedimento analítico se dispõe a considerar as falas – verbais e não verbais – de adultos e crianças simetricamente.

Na referida pesquisa, olhou-se para a relação entre as culturas infantis e a Pré-escola do e no campo, objetivando-se compreender como os agentes educativos que atuam profissionalmente nessa etapa naquele contexto específico viam e viviam as culturas infantis das crianças que residem em área rural nas práticas pedagógicas. O ponto de vista das crianças, somado e entrecruzado com o dos adultos, possibilitou identificar que, por mais que haja a assunção de que as crianças possuem modos de ser e de estar específicos, a escola infantil rural reconhece de modo muito restrito esse aspecto como ponto de partida e mesmo como fundamento para as vivências educativas realizadas no âmbito escolar.

As pesquisas de Lacerda e Souza ilustram a complexidade que está na base do trabalho investigativo com e sobre crianças, reconhecendo a necessária articulação entre agência e estrutura, bem como a clareza dos compromissos éticos e conceituais assumidos, na direção de se buscar uma coerência nas relações de pesquisa construídas com os sujeitos, especialmente quando esses são crianças. Ao mesmo tempo, as pesquisas revelam a trama que está em jogo nos contextos investigados, possível de ser visibilizada, tanto com as crianças e suas revelações ao longo dos trabalhos realizados, como na análise do contexto mais amplo, que vai desde o contexto no qual as crianças estão inseridas e se constituem – assentamento e comunidade rural –, até os contextos social, político e econômico que atravessam as realidades estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou problematizar o lugar das crianças como copesquisadoras. Compreendemos que essa discussão vem sendo realizada por pesquisadores/as de várias áreas do conhecimento; alguns consensos já estão estabelecidos e muitas vezes naturalizados. Buscamos provocar (e nos provocar) quando interrogamos significados e sentidos que precisam ser permanentemente revisitados, na direção de que não se tornem suficientes em si mesmos. Nesse sentido, dizer que a pesquisa vai



escutar as crianças garante a escuta delas de maneira radical? Partir do princípio de que o/a pesquisador/a e crianças serão copesquisadores de uma investigação elimina relações assimétricas e mesmo hierárquicas entre eles/as? Garantir relações mais simétricas no âmbito das relações mais contextualizadas é sinônimo de garantia de que essa simetria aconteça também no plano macroestrutural?

Defendemos que desafios dessa natureza devam constar em discussões e encontros acadêmico-científicos, relatos de pesquisa, artigos, dissertações, teses, evidenciando momentos de recuos, retomadas de percursos e reconsiderações dos/as pesquisadores/as a partir do encontro com as crianças e de como elas se colocam em relação às propostas de levantamento e produção de dados. Já vemos movimentos assim ocorrendo, mas eles devem ser mais recorrentes.

As concepções de criança e infância trazidas pelos quadros teóricos da Sociologia, Antropologia e Pedagogia da Infância contribuíram e contribuem, inegavelmente, para um novo lugar social, político e de direitos do sujeito criança. O mesmo se passa com o/a pesquisador/a que se propõe a pesquisar com elas. Tais concepções têm efeitos em várias esferas, como a da pesquisa – objeto maior de reflexão deste trabalho. É desejável que nos aproximemos cada vez mais dos enunciados que enxergam as crianças como sujeitos plenos, ativos e de direitos e que as pesquisas sejam caminhos para concretizar esse objetivo. Por outro lado, que não percamos de vista o fato de que esses sujeitos estão inseridos em contextos mais amplos, sendo estes também definidores de situações e enunciações vivenciadas e apresentadas por eles.

Assim, concluímos este trabalho realizando um convite, com o qual também nos convidamos: que possamos, cada vez mais, colocarmo-nos enquanto pesquisadores/as que entendem a necessidade de se esforçar continuamente, no intuito de tornar cada vez mais efetiva a presença ativa das crianças nas pesquisas que as envolvem. Para tanto, reforçamos a urgência de pensarmos e repensarmos nossas posturas e práticas com elas, não somente no campo científico, mas, sobretudo, na vida, de um modo geral, reconhecendo nossa necessidade adulta de sermos alcançados por suas peculiares percepções, significações e contribuições. E que, ainda, não percamos de vista que conjunturas também estão presentes e atravessam os sujeitos que pesquisam e são convidados a pesquisar com e sobre as crianças.



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; Diana, LEVCOVITZ; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LsqqGyMFBx-PLs9J7n76mqZH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016. 206 p. ISBN: 978-85-326-5294-2.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST** - quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007. 169 p. ISBN: 978-85-98981-66-6.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da Infância. In: ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 17-31. 224 p. ISBN: 978-8521613473.

BARBOSA, Maria Carmen. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**, [s.l.] p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Alter%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%20. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes-curriculares_2012.pdf. Acesso em 25 jun. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do



Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra quê te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Galdis Elise P. da Silva (org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 336 p. ISBN: 978-8573077704.

CAMPOS, Maria Malta. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008. 390 p. ISBN 978-8524914348.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silvine. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 157-238, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/epsic/a/8hxBQdpQ5WvWMBSLQFhc46Q/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CARVALHO, Maria Rosário de; Ângela NUNES. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CASTRO, Liana Garcia. Conhecer os espaços com as crianças: escuta como postura ética. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silva Néli Falcão. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil.** Campinas: Papyrus, 2019. 254 p. ISBN:978-85-449-0327-8.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alen. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568202009004007>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. ISBN 85-7110-855-2.

CORSARO, William. A. Teorias sociais da infância. In: _____. **Sociologia da infância.** 2. ed., v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-40. 384 p. ISBN 978-0-7619-8751-2.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 12 jun. 2021.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l., Portugal], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George (org.) **As cem linguagens da criança: a Experiência de Reggio Emilia em Transformação.** Tradução: Marcelo de



Abreu Almeida; Revisão Técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Pense, 2016. 399 p. V. 2. ISBN 978-85-8429-064-2.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. p. 759 - 779. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 jun. 2021.

FERNANDES, Natália. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação - com implicações na formação de professores?. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015. 352 p.

JAMES, Alisson. Dando Voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 40, p. 759-779, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n40p219>. Acesso em: 29 dez. 2021.

KELLET, Mary. Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? **ESRC**, Southampton, National Center for Research Methods, NCRM/003, 2005. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/7539/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silva Néli Falcão. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. 254 p. ISBN: 978-85-449-0327-8.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Gabriela. (org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. 288 p. ISBN 978-8530805715.

LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira. **A demanda por Educação Infantil do/no Campo: a perspectiva das famílias do assentamento Zé Marcolino, no Cariri paraibano**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Humanidades e Inovação**, Palmas-Tocantins, v. 7, n. 28, 2020. p. 159-175. Disponível em: <file:///C:/Users/Gumercindo/Desktop/2039-Texto%20do%20artigo-15454-1-10-20210224.pdf>. Acesso em: 5 de jan. 2022.

PENA, Alexandra; SILVA, Amanda Izaias da; LONTRA, Pedro; TRUGILHO, Rafaela. Aprender a ser: o encontro do eu pesquisador e do eu professor na pesquisa com histórias de vida. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silva Néli Falcão. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação In-**



fantil. Campinas: Papyrus, 2019. 254 p. ISBN:978-85-449-0327-8.

PIRES, Flávia Ferreira. **Os filhos-ausentes e as penosas de São Sebastiãozinho**: etnografia da Festa da Catingueira - PB. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PIRES, Flávia Ferreira. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, 2008, p. 133-151. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. 210 p. ISBN: 978-85-7496-201-6.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVkg9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p. ISBN 978-85-7727-456-7.

ROSEMBERG, Fúlvia. Narrativas Adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de O. e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 284 p. ISBN: 978-85-8217-155-4.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012. 248 p. ISBN: 9788508155972.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELOS, V.M.R. de. (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidade%20Social%20INF%C3%82NCIA%20INVIS%C3%8DVEL%20.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCl/article/download/56696/51624>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SARMENTO, Teresa; OLIVEIRA, Milena. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1121-1135, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289/6836>. Acesso em:



4 jan. 2022.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira. **Educação Infantil do/no Campo: como a Pré-escola vê e vive as culturas infantis?**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, 2020.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. Mamãe, eu tenho um novo amigo. Ele é grande, mas quer aprender coma gente. In: 39º Reunião Nacional da ANPED, 2019, Niterói-Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_8. Acesso em: 1 jan. 2022.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, S. H. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008. p. 52-76. 390 p. ISBN 978-8524914348.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114>. Acesso em: 5 jan. 2022.


Recebido em: 15/07/2021

Aceito para publicação em: 21/01/2022





ESPAÇO ABERTO



**O PROGRAMA DE PROMOÇÃO AO ARTESANATO DE TRADIÇÃO CULTURAL
(PROMOART): IMBRICAMENTOS ENTRE POLÍTICAS CULTURAIS E SOCIAIS NA
RELAÇÃO COM O MERCADO**

***Program for promoting cultural tradition craftwork (Promoart):
juxtapositions between cultural and social policies and their relation with
market***

Diana Dianovsky
Doutoranda em Antropologia Social, Universidade de Brasília
E-mail: dianamvd@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 292-325, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Neste artigo, reflito sobre o processo estatal de implantação do Programa de Promoção ao Artesanato de Tradição Cultural (Promoart), desenvolvido pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), a fim de compreender a visão de seus gestores sobre os limites e possibilidades do programa. Para tanto, são analisados os relatórios de atividades de três convênios, o relatório de avaliação do programa, os planos de trabalho, as memórias dos seminários de 2011 e 2013, minhas próprias anotações do seminário de 2013, publicações institucionais de divulgação, sítios eletrônicos, além de entrevista com gestoras do CNFCP. Mediando os elementos etnográficos com a antropologia econômica e a antropologia das instituições e das relações e práticas de poder, busco explorar a mútua construção e transformação das ideias de produção, comercialização, modernidade e tradição apreendidas a partir da experiência específica dessa política pública de cultura voltada para o fomento do artesanato de tradição.

PALAVRAS-CHAVE:

Artesanato. Política Pública. Etnografia das Instituições.

ABSTRACT:

In this article I investigate the state process of implementation of the Program for Promoting Cultural Tradition Craftwork (Promoart) developed by the National Center for Folklore and Popular Culture (CNFCP) in order to understand its managers' point of view on its limits and possibilities. For this purpose, I analyze the activity reports of three partnership agreements, the program evaluation report, work plans, the minutes of the 2011 and 2013 seminars, my own notes from the 2013 seminar, institutional publications, websites as well as an interview with two CNFCP managers. Based on these ethnographic elements and inspired by economic anthropology and anthropology of institutions and of power relations and practices, I seek to explore the mutual construction and transformation of ideas of production, trading, modernity and tradition apprehended from the specific experience of this cultural policy focused on promoting traditional craftwork.

KEYWORDS:

Craftwork. Public Policy. Institutional Ethnography.



Louça para jantar, brinquedo de criança, passador de mesa, colcha de cama, cesto, panela de barro, imagens sacras e tantos outros objetos feitos para uso cotidiano, religioso, decorativo ou lúdico estão impregnados de senso estético, sentidos e conhecimentos únicos, especialmente quando confeccionados com habilidade manual desenvolvida coletivamente por gerações. O artesanato já foi objeto (exclusivo ou não) de diversas ações governamentais, por diferentes agentes estatais e da sociedade civil.¹ Para tanto, em diferentes momentos no tempo, determinadas categorias de classificação foram utilizadas para apreender a produção artesanal, seu consumo e sua circulação e assim atuar nela, forjando sujeitos e funções (cf. DANTAS, 2013; CARVALHO, 2011).

Entre as classificações usadas para o artesanato,² há o “artesanato de tradição cultural ou artesanato cultural”, que é aqui tomado etnograficamente³ como o produto feito à mão por homens e mulheres a partir de um saber-fazer enraizado em grupos sociais ou étnicos específicos, compartilhado, transmitido entre as gerações e muitas vezes inserido em relações de parentesco e laços de vizinhança. O artesanato é mais do que uma mercadoria, pois carrega os valores, as crenças e visões de mundo dos que o fazem e, assim, tanto constrói quanto é construído pelas identidades culturais de quem o criou. Seu valor reside nessa capacidade de comunicar seus sentidos e significados ao mesmo tempo individuais e coletivos. São objetos produzidos no ritmo da vida, muitas vezes sazonais, que relacionam culturas, natureza e tempo. Inseridos e reinseridos nessas temporalidades e criatividades, estão em constante

¹ Apenas para citar alguns exemplos dos diferentes atores e ações das últimas décadas: o Programa de Artesanato Brasileiro, criado originalmente pelo Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, que é agora um programa do Ministério da Economia; as diversas ações de fomento realizadas pelo Sebrae em todo o país; o Artesanato Solidário; a Rede Artesol da organização não governamental ArteSol, entre outros.

² Para uma explanação sobre o artesanato, suas variadas classificações e aproximações com a arte, ver Ricardo Lima [s.d.]. O autor argumenta que o termo artesanato passa a ser mais utilizado após a Revolução Industrial para distinguir a produção manual da industrial. Lançando mão de diferentes exemplos hipotéticos, ele apresenta um conjunto de classificações para artesanatos – como arte folclórica, artesanato tradicional, arte popular, manualidades, industrialato, artesanato hippie, design contemporâneo, arte erudita, etc. – que se diferenciam, especialmente, por meio dos contextos socio-culturais de produção e consumo e pela trajetória biográfica dos seus produtores (LIMA, [s.d.] p. 2-4).

³ A definição que se segue foi construída a partir da leitura do material etnográfico reunido para essa análise, especialmente da seção *Artesanato de Tradição Cultural* do site do Promoart, dos artigos de Ricardo Lima (LIMA; KELLER, 2011; LIMA [s.d.]), e das minhas anotações durante o *Seminário de Estudo Artesanato de Tradição Cultural: Bases para uma Política Pública*.



processo de mudança.

Neste artigo⁴, analiso o processo estatal de construção e execução do Programa de Promoção ao Artesanato de Tradição Cultural (Promoart) do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), uma política pública de incentivo ao artesanato cultural, e o faço a partir da percepção de seus gestores. Para tanto, percorro as linhas de relatórios final e parcial de cumprimento de objeto de convênio, o relatório final de avaliação da primeira etapa do programa, os planos de trabalho,⁵ as memórias dos seminários de 2011 e 2013, minhas próprias anotações do seminário de 2013 – de que participei quase acidentalmente⁶ – e as publicações institucionais de divulgação. Naveguei por sítios eletrônicos e, ainda, realizei uma entrevista com duas servidoras, em dezembro de 2017, nas dependências do CNFCP no Rio de Janeiro, além da leitura de uma entrevista publicada com o primeiro coordenador do programa.⁷

Mesmo que tenha me baseado em discursos oficiais para esta análise, buscarei pluralizar as possibilidades de diálogo com essas fontes e tomá-las como elementos etnográficos que permitam entrever o que está dentro e fora desses discursos, procurando “estabelecer conexões criativas entre textos e tropos díspares” (COMA-

⁴ Este artigo foi originalmente escrito como o trabalho final da disciplina Antropologia Econômica (2017/2), ministrada pela Profa. Dra. Kelly Silva no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). Por este motivo, foi redigido entre dezembro de 2017 e janeiro de 2018, passando agora por uma revisão com vistas à sua publicação. Agradeço aos participantes da disciplina pelo debate e troca intelectual que municiaram estas reflexões. Do mesmo modo, agradeço a leitura e os comentários de Beth Costa e Mônia Silvestrin.

⁵ O Promoart foi realizado em três fases (2009-2011, 2012-2013 e 2015-2018) por meio de convênio, um tipo de instrumento de execução orçamentária para políticas públicas que contempla repasse de recurso do governo federal para organizações da sociedade civil ou para estados e municípios. Por volta de 2011, todos os convênios passaram a ser celebrados na plataforma eletrônica SICONV e atualmente na Plataforma +Brasil. Na área de acesso livre do site é possível encontrar todos os relatórios de execução de atividade e de recursos das segunda e terceira etapas do Promoart (Convênios 763217/2011 e 811960/2014). Já aos materiais referentes à primeira etapa, como o Relatório Final de Avaliação, tive acesso graças a uma solicitação ao CNFCP.

⁶ Atuo como Técnica em Antropologia no Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) do Iphan – ao qual o CNFCP é vinculado – e, ainda que nunca tenha trabalhado diretamente no Promoart, eventualmente tomava conhecimento de algumas de suas atividades. No caso desse seminário, fui indicada pela então diretora do DPI para acompanhá-la, pois na época participava de debates sobre propriedade intelectual. É preciso observar que me são familiares muitas categorias, expressões e práticas utilizadas e relatadas pelas gestoras que entrevistei, por serem comuns na administração. Dessa forma, foi no cotidiano compartilhado de trabalho que me interessei em refletir sobre o Promoart. Todavia, a despeito do meu vínculo profissional, a análise que se segue não representa uma visão da instituição.

⁷ O Promoart foi coordenado, em diferentes momentos, por Luciana Carvalho, Ricardo Lima e Elisabeth Vicari. A entrevista publicada a que me refiro foi concedida por Ricardo Lima (LIMA; KELLER, 2011).



ROFF, Jean; COMAROFF, John, 2010, p. 52). Entendo que a experiência do Promoart possibilita não apenas debater como tecnologias de governo (FOUCAULT, 1979) operam a fim de administrar pessoas e incentivar uma determinada economia de mercado relacionada ao artesanato, mas como, concomitantemente, vivências de trabalho diversificadas e diferentes visões de mundo informam e transformam essas práticas governamentais e multiplicam a concepção de mercado.

Sendo assim, procuro me situar nas intermediações entre a antropologia das instituições e das práticas de poder (cf. TEIXEIRA; CASTILHO, 2020) e a antropologia econômica. Esse exercício requer analisar o Estado não como um dado, mas uma construção social em permanente formação e transformação; construção realizada por meio de dimensões performáticas, ações simbólicas e relações de poder que “fazem” o Estado (CASTILHO; SOUZA LIMA; TEIXEIRA, 2014). É necessário também pensar a economia como um conjunto de procedimentos de produção, troca, circulação, consumo e redistribuição de pessoas e coisas que contribuem para a reprodução social (SILVA, 2017). Dessa forma, adoto um olhar a partir do holismo metodológico com o qual fenômenos econômicos são etnograficamente entendidos em sua vinculação a vários outros fenômenos, como sociais, culturais, políticos, etc.

Ademais, na perspectiva de uma antropologia histórica crítica, como sugerem Jean Comaroff e John Comaroff (2010), procuro perceber o “ponto de vista nativo” – no caso, o de agentes estatais –, não como uma declaração literal da experiência empírica, mas a partir de sua relação com diferentes contextos, nos seus processos temporais, e atentando-se para as condições materiais, históricas e simbólicas dos eventos. Isso não significa reduzir a história à busca por estruturas expressas em eventos determinados, tampouco rejeitar a compreensão das estruturas das análises antropológicas de processos e práticas cotidianos e simbólicos. O que sugere essa atitude é perceber o imbricamento de estruturas e práticas, e assim “capturar a simultânea unidade e diversidade dos processos sociais, a incessante convergência e divergência das formas dominantes de poder e significado” (COMAROFF, Jean; COMAROFF, John, 2010, p. 46). Nesse sentido, multiplicam-se causalidades e interligam-se diferentes elementos na leitura de fenômenos sociais.

Norteada por essas questões, primeiro situarei o Promoart no contexto das



políticas culturais e sociais para, então, enraizá-lo nos processos governamentais de ações mais amplas voltadas para a cultura popular e engendradas por um órgão específico do governo federal, o CNFCP – ele também com suas historicidades. Depois de detalhar o escopo geral do programa, sua institucionalidade e os atores envolvidos, passarei em revista como são articuladas as noções de produção, comércio e divulgação e as de produto, pessoa e mercado. Por fim, nessa imersão, busco explorar a mútua construção e transformação dos conceitos de modernidade e tradição apreendidos a partir da experiência específica de uma política pública de cultura voltada para o fomento do artesanato de tradição cultural.

POLÍTICAS CULTURAIS E SOCIAIS⁸

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), ao ampliar os direitos culturais, segundo Silva, Ellery e Midlej (2009), reconhece, implicitamente, duas dimensões da cultura. Uma se refere às liberdades de expressão, de crença, de religião e ao pluralismo cultural – e por isso, parte do rol dos direitos políticos e civis. A outra dimensão está relacionada aos direitos sociais fundamentais e preconiza o pleno exercício dos direitos culturais. A relação entre políticas culturais e políticas sociais é reforçada pelo próprio texto constitucional, ao inserir a cultura na seção das políticas sociais.

Entretanto, não existe um conceito único para políticas sociais; ele tende a variar de acordo com o recorte dado pelo analista e pelo conceito de “social” utilizado. Segundo Luciana Jaccoud (2009), é comum indicarem-se como políticas sociais as áreas de saúde, educação, previdência, assistência social e trabalho, enquanto as áreas mais transversais como habitação, cultura e igualdade racial, em geral, não são abordadas. Além de cobertura de riscos, os objetivos das políticas sociais são amplos e contemplam também “a equalização de oportunidades, o enfrentamento das situações de destituição e pobreza, o combate às desigualdades sociais e a melhoria das condições sociais da população.” (JACCOUD, 2009, p. 60, grifo meu)

Sob essa perspectiva, a cultura pode ser vista como uma política social capaz

⁸ Esta seção é uma versão revisada e reduzida de parte da minha monografia de Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social (DIANOVSKY, 2013).

de promover oportunidades e resultados, impactando o combate à pobreza e às desigualdades. Silva, Ellery e Midlej (2009) também apontam algumas possibilidades de desenvolvimento social a partir de políticas culturais. Uma delas seria a ampliação das capacidades individuais e de oportunidade, uma vez que a cultura viabiliza o enriquecimento simbólico da vida pessoal e social dos cidadãos. Outra seria a geração de renda e oportunidades, podendo se associar a dinamismos econômicos. A terceira seria a promoção da autoestima, indissociável dos princípios de igualdades, liberdade, oportunidades e equidade, ao se alinhar com outras instituições básicas de educação, políticas de renda e trabalho. Essas mudanças de concepção e de premissas para a atuação das instâncias estatais brasileiras no campo da cultura, que estão indicadas no texto constitucional, não apenas informam “sobre” o discurso oficial, como informam as instituições estatais sobre os princípios e diretrizes a seguir no desenho de suas ações. Entretanto, a articulação, na prática, dessas três dimensões pode desvelar nuances de processos em curso, em especial, ao se levar em consideração a multiplicidade de visões de mundo, disputas de poder e relações de força cotidianamente engendradas nas ações estatais pelos mais diversos atores. Dessa maneira, políticas concorrentes são postas em curso, por vezes se fortalecendo, por vezes ocasionando sombreamentos que as tensionam.

O fato de diversas políticas públicas tratarem questões econômicas, sociais, culturais e políticas com relativa separação não significa que, no fluxo do mundo, ocorram dissociadas. Em uma perspectiva mais substantiva da economia (POLANYI, 2000; GREGORY, 1982), a esfera econômica é percebida no seu enraizamento cultural, na intensa relação com as esferas políticas e sociais e no entrelaçamento das instituições da sociedade. Portanto, o dispositivo constitucional “Da Ordem Social” possibilita uma revelação, como se novidade fosse: o entrelaçamento entre social, cultural e econômico.

Em um programa de governo como o Promoart, isso se torna ainda mais evidente: é uma política pública de uma instituição da pasta da cultura voltada para a atuação com um artesanato qualificado como “de tradição cultural”, que visa à promoção da produção de bens e à reprodução social de grupos produtores, a partir da comercialização daquele e de geração de renda. Ou, como expresso em folder de



divulgação, o Promoart visa à “promoção de um mercado que reconheça esse valor [dos saberes tradicionais], oferecendo condições dignas de sobrevivência aos artesãos e estimulando a expressão de sua arte” (PROMOART [s.d.]). Contudo, é preciso ir além da visível correlação e procurar iluminar os processos e práticas que possibilitam a vivência desses imbricamentos.

O CNFCP E SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Não apenas os princípios constitucionais respaldam o desenho do Promoart como uma política pública de cultura, mas também a trajetória da sua instituição promotora influencia a abordagem dada ao tema do artesanato ou da arte popular. Desde fins de 2003, o CNFCP é uma unidade do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Antes fora vinculado, em ordem decrescente, à Fundação Nacional de Artes (Funarte), ao Ministério de Educação e Cultura e ao Ministério de Relações Exteriores. Não é incomum, no governo federal, que instituições e funções sejam reorganizadas em diferentes posições do organograma geral da estrutura administrativa. Essas mudanças podem ser ocasionadas por diversos motivos, entre eles, a perda da centralidade dessa função na perspectiva de ação estratégica de governo. Um exemplo disso consta na etnografia do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: como Carla Costa Teixeira e Andrea Lobo (2018) comentam, as trocas de lugares ocasionaram uma percepção, nos servidores, de que houve perda de prestígio e centralidade da instituição nos processos governamentais, além de um descompasso entre o seu lugar formal e o seu papel.

No caso do CNFCP, parece-me que as trocas de posições ao longo das décadas estiveram associadas – inclusive cronologicamente – às transformações no conceito de folclore, cultura popular e patrimônio cultural imaterial (cf. ROCHA, 2009; CAVALCANTI, 2001; FONSECA, 2003, 2005; SANT’ANNA, 2003). Essa trajetória, que se inicia no período do pós-guerra a partir da proposta da recém-criada Unesco para que os seus Estados-partes constituíssem instâncias voltadas para os conhecimentos populares e folclore, se desenrola localmente com suas próprias vicissitudes e institucio-



nalidades (VILHENA, 1997). A leitura dos diversos programas e projetos que o CNFCP desenvolve permite entrever todas essas camadas temporais ainda ecoando. Priorizando o apoio direto às expressões culturais, o órgão executa atividades de pesquisa e documentação, incentivo à produção a fim de possibilitar as condições necessárias para continuidade dessas práticas, estímulo à pesquisa científica e difusão (FERREIRA, 2001). É também a partir desse acúmulo de experiência com as manifestações da cultura popular que foi possível construir o desenho específico de um programa para o artesanato de tradição cultural.

Ainda que o Promoart tenha começado a ser planejado em 2007 pelo CNFCP e iniciado em 2009, sua realização só foi possível devido a experiências anteriores. Ao longo dos anos, ouvi servidores do CNFCP falarem sobre o Promoart, e, em todas essas ocasiões, a narrativa se iniciava nos anos de 1980. Durante a entrevista que realizei, em dezembro de 2017, não foi diferente. Em 1983, a nova diretora do então Instituto Nacional do Folclore, Lélia Coelho Frota, “fez uma grande revolução aqui, mexendo com a questão do folclore” a partir de uma “virada antropológica” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017). Alterou-se assim a atuação da instituição, reorganizando-se estratégias, abordagens e conceitos, a começar pela forma como se comercializava o artesanato – antes comprado em viagens institucionais e vendido nas lojas da Funarte sem qualquer documentação sobre a peça ou o artesão.⁹

As servidoras seguiram me contando que, “com uma preocupação de ir a campo mesmo e [...] atuar” (ênfase na fala), o CNFCP desenvolveu duas políticas que forneceram as bases para o Promoart: a Sala do Artista Popular (Sap) e o Projeto Piloto de Apoio ao Artesão. A primeira, uma proposta de difusão da arte popular a partir da realização de uma exposição museográfica individual ou coletiva informada a partir de pesquisa de campo (que subsidia a produção de um catálogo etnográfico) e conjugada com a venda dos produtos exibidos. Portanto, uma venda qualificada pela documentação sobre as peças a respeito da dimensão simbólica, comunidades e artistas envolvidos, tecnologia empregada, etc. Uma estratégia de comercialização que não só ressignificava os objetos de artesanato para arte popular, mas também

⁹ As informações para esse histórico foram reunidas principalmente no *Relatório final da avaliação do Promoart*, além da entrevista que realizei.



requalificava as formas de troca mercantis das peças com os artesãos, estipulando seus preços, realizando novos contatos e encomendas. Até hoje a Sap é realizada e se tornou também uma das ações recorrentes dentro dos projetos do Promoart. As interlocutoras avaliaram que a Sap proporcionou a vivência que evidenciou as necessidades locais e a importância de ações de apoio direto à produção, e não apenas à comercialização e difusão.

Nessa época, foi realizada uma experiência inicial com o Projeto Piloto de Apoio ao Artesão na tentativa de estruturar centros de produção de artesanato em Juazeiro (CE) e Paraty (RJ) com o apoio das Secretarias Municipais de Cultura. Em 1994, é pensado, ainda no papel, o Programa de Apoio às Comunidades Artesanais (Paca), mas, sem os recursos financeiros necessários para iniciar sua execução, ele permanece na gaveta por, aproximadamente, três anos. Até que, em fins de 1990, a antropóloga e primeira-dama Ruth Cardoso, que organizava o programa Comunidade Solidária com diversas linhas de atuação, expressa a vontade de neste incluir o artesanato. Sua equipe, então, procurou o CNFCP devido à sua experiência com artesanato e ao seu trabalho direto com artesãos, pois não queria trabalhar a partir de uma perspectiva assistencialista (LIMA; KELLER, 2011, p. 205). A perspectiva da Comunidade Solidária e depois do Artesanato Solidário (ArteSol) era, principalmente, a de geração de renda. A metodologia esboçada para o Paca foi adotada no programa do Artesanato Solidário, que, junto com o CNFCP, trabalhou em 26 comunidades.

Já durante o governo Lula, outra oportunidade para desenvolver ações com o artesanato de tradição cultural se apresentou. O Ministério da Cultura (MinC)¹⁰ também passava por sua “virada antropológica” ou, como dizia o ministro Gilberto Gil, o “do-in¹¹ antropológico”. Com essa metáfora, o ministro Gil buscava enfatizar uma guinada na maneira de se pensar as políticas culturais, agora como políticas públicas de cultura. A partir de uma concepção mais antropológica de cultura, o MinC dessa gestão procurava construir políticas públicas que descentralizassem a produção cul-

¹⁰ Cabe observar que o Ministério da Cultura foi criado em 1985 e extinto em 2019. Transformado em Secretaria Especial da Cultura, encontra-se vinculado ao Ministério do Turismo, assim como as outras instituições vinculadas à área da cultura.

¹¹ *Do-in* é uma forma de automassagem baseada na medicina tradicional chinesa por meio da qual se estimulam os pontos dos meridianos energéticos no corpo a fim de curar e prevenir doenças.



tural geograficamente, espalhando-se para além do Sudeste, e que tivesse um impacto na sociedade brasileira, garantindo o direito à cultura de todos e não apenas como repasse de recurso para produtores culturais (DIAS, 2014). O MinC então começou a incentivar programas que efetivassem o que estava posto na CF/88, e ia além. Não só pretendia articular as dimensões sociais, culturais e econômicas das políticas culturais, como visava fazê-lo ao investir em ações com a sociedade civil, os estados e municípios, para atuar mais localmente. O MinC indagou suas instituições vinculadas a respeito da existência de ações que se alinhassem com essa perspectiva, e o Iphan apresentou o trabalho do CNFCP para o artesanato de tradição cultural. Com recursos financeiros do Programa de Desenvolvimento da Cultura da Secretaria de Políticas Culturais e a supervisão e o engajamento político do programa Mais Cultura da Secretaria de Articulação Institucional,¹² o CNFCP mais uma vez se voltou para um programa de apoio à produção, comercialização e divulgação do artesanato de tradição cultural, agora com o nome de Promoart.

O PROMOART, SUA INSTITUCIONALIDADE E ALGUNS DE SEUS ATORES

Se, no final dos anos de 1990, foi a perspectiva de geração de renda da população que mobilizou as demais instâncias governamentais a buscar programas voltados para o artesanato cultural no CNFCP, no fim da primeira década do século XXI, o que norteou as ações foi a perspectiva do desenvolvimento social por meio de uma economia da cultura com bases locais em que o público-alvo fosse o cidadão, além do artista.

O Promoart foi desenhado especificamente para apoiar o artesanato de tradição cultural e os artesões no desenvolvimento de sua produção e na construção de um mercado que os valorizem pela expressão de sentidos e significados culturais. Essa valorização mercadológica que respeita sua dimensão cultural é entendida como a consequência da valorização dos conhecimentos tradicionais que o artesão detém para feitura do seu produto e sua inter-relação com processos identitários, visões de mundo, territorialidade, entre outros. Ao apoiar as atividades de produção,

¹² Para maiores informações sobre o programa Mais Cultura, ver Silva e Abreu (2011).



comercialização e distribuição e divulgação, o programa se propõe também a promover condições dignas de sobrevivência e estímulo à expressão artística de artesãos e artesãs (RELATÓRIO FINAL [s.d.]).

O Promoart ocorreu em três etapas: de 2009 a 2011, de 2012 a 2013 e de 2015 até 2018. Está organizado em três grandes eixos de ação: (a) apoio à produção; (b) apoio à comercialização e distribuição e (c) apoio à divulgação. Dentro de cada um desses eixos existe uma gama de ações que ele apoia. O CNFCP contou também com diversos parceiros ao longo das três etapas do Promoart. A Associação Cultural de Amigos do Museu de Folclore Edison Carneiro (Acamufec) foi a instituição executora desse programa, além do Museu do Índio nos polos indígenas, por meio de uma parceria firmada com o CNFCP. Já na primeira etapa, houve o apoio financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e nas etapas subsequentes, da Vale. Além dessas instituições – cada qual com suas próprias participações, expectativas e percepções sobre o que deveria ser o programa –, o CNFCP e a Acamufec promoveram dois seminários, em 2011 e 2013, a fim de realizar, no primeiro, a avaliação dos resultados do programa e, no segundo, articular com diversas instituições e parceiros a construção de uma política (não mais programa) estruturada para a promoção do artesanato de tradição cultural. Nesta seção, justamente, explorarei o desenho do programa e os caminhos de sua institucionalidade.

A primeira etapa, realizada entre 2009 e 2011, visava ao apoio principalmente à produção, depois, mais pontualmente, à comercialização e à promoção e difusão. Nesse período, o Promoart trabalhou com 65 polos de produção de artesanato de tradição cultural e mobilizou um recurso em torno de R\$ 6.600.000,00 sem a soma do rendimento, sendo R\$ 1.200.000,00 de aporte do BNDES e R\$ 5.400.000,00 do programa Mais Cultura do MinC (RELATÓRIO FINAL [s.d.]).

A sua segunda etapa, de 2012 a 2013, foi desenhada a partir dos resultados da pesquisa de avaliação da primeira etapa do programa. Ela visava a consolidar ações relacionadas à produção, comercialização e divulgação em dezenove dos 65 polos, com um investimento de R\$ 1.291.000,00, sendo R\$ 250.000,00 de recurso da Vale, R\$ 1.000.000,00 do CNFCP/Iphan, fora os rendimentos da aplicação (Plataforma +Brasil, Convênio 763217/2011).



A terceira etapa, iniciada em 2015 e finalizada em 2018, possuía um escopo de ações voltado exclusivamente para a comercialização e o fortalecimento dos canais de escoamento da produção viabilizados pelas etapas anteriores, e contou com o investimento total de R\$ 1.886.644,87, sendo R\$ 1.450.000,00 do CNFCP/Iphan, R\$ 362.500,00 da Vale, fora os rendimentos da aplicação (Plataforma +Brasil, Convênio 811960/2014).

No final da segunda etapa, em 2014, estimava-se que o programa tinha abrangido 158 comunidades de 75 municípios, estabelecido relações com 93 associações e cem parceiros locais e beneficiado mais de quatro mil artesãos e artesãs de diferentes tipologias artesanais. Esses artesãos e artesãs, homens e mulheres adultos entre 30 e 60 anos em média, estavam localizados na periferia de grandes cidades ou em municípios do interior, sendo em torno de 60% nas regiões Norte e Nordeste do país (RELATÓRIO TÉCNICO [da segunda etapa, s.d.]).

Essas cifras talvez não pareçam de vulto se comparadas às de diversos programas do governo federal para a área social, a inclusão produtiva, entre outros. Contudo, para a área da cultura elas são muito expressivas, principalmente para o CNFCP. Durante a conversa que realizei com as servidoras do CNFCP, ao comentarem sobre a estrutura de equipe da primeira etapa do projeto e as dificuldades para sua execução, elas ressaltaram que a “Associação lidava com orçamento que era maior que o do CNFCP: R\$ 5.400,00. O Centro nunca teve nem metade!” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017). De fato, o montante de recurso referente à execução orçamentária do Centro, em 2013, foi empenhado o valor de R\$ 999.397,00, em 2015 de R\$ 1.825,822 e em 2017 chegou a R\$ 1.007,688 para todos os demais projetos e ações que realizaram, como a Sap, o Prêmio Sílvia Romero e outros.¹³

Essa comparação numérica é importante para compreender o investimento de recursos financeiros, trabalho e tempo para a realização desse programa. Ademais, revela o descompasso entre as necessidades de operacionalização desse programa, o potencial de impacto que possui e a estrutura de seus executores – apesar de deterem o conhecimento técnico necessário, como reforçado em vários relató-

¹³ Dados levantados no painel especialista do sistema Siga Brasil, um portal do Senado Federal para acompanhamento e informações sobre o orçamento público federal.

rios. Tratou-se de um programa amplo, que colocou em diálogo diversas instituições e visões de mundo.

A forma de execução financeira utilizada foi o convênio. Esse instrumento de parceria entre governo federal e organizações da sociedade civil requer uma contrapartida financeira de 20% do valor total do projeto. Então, na primeira etapa de execução do Promoart, o CNFCP e a Acamufec buscaram esse aporte no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O banco de investimento tinha como foco de atuação a inclusão socioproductiva e a geração de renda, não a esfera cultural. O BNDES, mais acostumado a financiar compra de maquinário, por exemplo, não compreendia as especificidades de se trabalhar com pequenas comunidades rurais e arte popular.

A equipe contratada para fazer a avaliação do programa após a sua primeira etapa indicou que “eram, claramente, [...] duas percepções institucionais diferentes que encontravam dificuldade para se conhecer” (RELATÓRIO FINAL, [s.d.] p. 7). Como as interlocutoras também me disseram, “o contexto das comunidades mais afastadas dos centros urbanos era muito difícil para eles entenderem”; ou ainda: “até nas coisas pequenas. A gente queria comprar tinta. Eles queriam três propostas para o preço da tinta. A gente dizia: só tem 1 loja na região. Ou não tem loja” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

O BNDES avaliava que o projeto estava muito envolvido com um “valor intangível” e procurava construir formas de metrificação e indicadores pautados em aquisição de itens, coisas mensuráveis. A impressão era que havia uma certa descrença sobre a capacidade de execução do CNFCP e a viabilidade do projeto:

para eles, a gente não conseguia dizer que ia comprar tantos tijolos porque a gente ia construir e aí a construção era um puxadinho aqui, um negócio ali. Então deu um trabalho fenomenal para a gente poder fazer as coisas. [...] eles não conseguiam entender o tipo de trabalho que a gente faz (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

Essas diferentes lógicas de atuação causaram estranhamentos, atritos, renegociações dos planos de trabalho. Apenas a etapa de adequação do plano de trabalho levou quase dois anos para ser finalizada, entre 2007 e 2009, para, enfim, a ação ser iniciada.



Nesse período de ajustes, os servidores do CNFCP realizaram viagens a campo para construir os diagnósticos das necessidades dos polos que seriam beneficiados. Contudo, devido à demora na negociação com o BNDES, as ações que haviam sido demandadas pelas comunidades deixaram de ser prioridade alguns anos depois: “eles [artesãos] diziam: ‘Não, a gente não quer mais o galpão, não. A gente acha que é melhor fazer a loja’ ou ‘A gente não quer mais nenhuma dessas duas coisas, a gente quer o forno’” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

Quando o projeto iniciou, novas readequações de planos de trabalho tiveram que ser realizadas, pois o Promoart se pauta pelo não direcionamento das ações pelas instituições estatais, mas a partir do diálogo com os artesãos, identificando assim as linhas e formas de atuação específicas para cada polo a partir de um conjunto amplo de possibilidades que são apresentadas para as comunidades (LIMA; KELLER, 2011, p. 205).

Com a finalização da primeira etapa, em 2011, foi contratada uma pesquisa de avaliação do programa para aferir seus resultados. A pesquisa realizou entrevistas com parceiros, dinamização de grupos focais e visitas locais a polos artesanais, a fim de avaliar resultados e fragilidades de execução em cada um dos três eixos do programa e uma apreciação geral do Promoart. Em resumo, no relatório de avaliação, entre as fragilidades e insuficiências do programa, a questão administrativa para execução orçamentária é mencionada enfaticamente como inadequada para ações em pequenas localidades. Da mesma forma, menciona-se o descompasso entre a grande dimensão da etapa (que contemplou 65 dos cem polos identificados pelo Centro) em relação ao tempo limitado de atividade e as descontinuidades e rotatividades dos recursos humanos contratados, tanto nas coordenações do projeto, quanto dos profissionais nas localidades, devido a baixos salários, sobrecarga de trabalho, etc. O relatório avalia ainda que houve lentidão no atendimento das demandas dos grupos devido aos procedimentos administrativos, pouca infraestrutura dos contextos locais e centralização administrativa do programa no Rio de Janeiro. Por último, menciona desgastes internos no próprio CNFCP com seus diferentes setores. Como pode-se notar, todos os pontos elencados como insuficiências e fragilidades se referem aos processos estatais: estrutura estatal, planejamento e execução orçamentária.



Já entre os pontos positivos e ganhos do programa, entre os treze pontos mencionados no relatório de avaliação, quatro se referem às questões administrativas ou institucionais e nove se referem ao impacto nas comunidades de artesãos ou apreensão de seus contextos locais. Entre as questões institucionais estão a vivência de uma parceria direta com o Ministério, a ampliação da experiência do Centro com o seu campo de trabalho, o cumprimento da missão institucional, capacidade de resposta às dificuldades de execução administrativa e financeira. No que se refere aos ganhos para as comunidades ou na relação com elas, enfatiza-se que “os ganhos obtidos pelas comunidades artesanais de tradição cultural, merecedoras de uma atenção especial do poder público, justificaram o imenso esforço despendido” (RELATÓRIO FINAL, [s.d.] p. 39). Além da adequação da metodologia de trabalho com as comunidades, indica-se: o grau de aproveitamento e satisfação dos artesãos com os recursos disponibilizados e as mudanças efetivadas em relação às condições de trabalho, comercialização, visibilidades e valorização; a identificação da carência de formação adequada dos produtores em relação a gestão e comercialização; a atualização da situação socioambiental das comunidades de forma a indicar sua relação com outras dimensões de projetos de desenvolvimento socioeconômico; a identificação das prementes necessidades de ação de comercialização; a possibilidade de releitura da diversidade dos contextos locais; e a confirmação da necessidade de instituição de política pública de vulto voltada para essa área devido à importância e centralidade das comunidades de artesanato de tradição cultural para o país.

Esses resultados foram apresentados em um seminário em fins de 2011 com a participação de representantes de alguns polos artesanais, do MinC, do Iphan, do BNDES, da Acamufec e do Museu do Índio, além dos gestores do projeto que trabalharam tanto na coordenação, quanto nos polos. Pela leitura da memória do seminário, é possível perceber que, além da apresentação dos resultados e das dificuldades enfrentadas, o tom geral das falas é de valorização da diversidade cultural brasileira e dos artesãos e de contundente crítica à estrutura burocrática que, desenvolvida para atuar majoritariamente em centros urbanos ou áreas rurais de investimento agropecuário, na percepção dos gestores, dificulta e quase inviabiliza determinadas ações com pequenos grupos artesãos. Há, em diversas intervenções, um tom de clamor



pela “flexibilização” da legislação de execução orçamentária que possibilitasse o desenrolar de programas como Promoart.

Todas essas questões foram tão evidenciadas ao fim do programa – seu potencial de impacto e a dificuldade de sua execução no contexto institucional – que o representante do BNDES, no seminário, realizou uma fala que denominou de “provocativa”. Suas considerações consistiam em ampliar o financiamento do banco, aumentar o tempo de execução do programa para quatro ou seis anos e, por fim, tentar, no banco e com o apoio já firmado de seus diretores, flexibilizar ou ao menos “relativizar” alguns procedimentos administrativos para a construção de um programa mais “robusto”.

Ademais, no seminário, é reforçada a importância de institucionalizar o programa no MinC devido ao escopo e objetivo da ação e à necessidade de intersectorialidade que esse tipo de ação demanda. De fato, a expectativa do CNFCP era que o êxito do programa ocasionasse maior engajamento dos demais parceiros para a construção de um programa permanente, especialmente o Ministério:

É política pública para o país. A gente faz essa política, mas quem institui essa política está acima da gente. É o Ministério. Então a gente queria que o Ministério incorporasse esse conceito de política para o artesanato de tradição. A gente queria que eles se assenhorassem disso. E a gente não conseguiu. [...] e [a gente] foi fazer o que a gente sabe fazer. A gente reduziu a expectativa. [...] desisti do que estava posto lá no Planejamento Estratégico de que, idealizadamente, de que todos estariam envolvidos para o bem comum do artesanato e a gente começou a baixar a bola. E aí a gente pensou nessas pernas que o programa tem e qual seria o ataque da gente agora. (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

Entretanto, o MinC não o institucionalizou na sua estrutura, e a continuidade do programa ocorreu com recursos do próprio Iphan, que se comprometeu a mantê-lo, como afirmaram durante o Seminário. No dia seguinte ao evento, a Vale procurou os gestores do Promoart com a proposta de ser o parceiro na continuidade, apoiando a Acamufec com aporte de 20% para a contrapartida necessária para realização do convênio. Mesmo com a proposta “provocativa” de continuidade pelo BNDES, o CNFCP e Acamufec optaram pela Vale. Assim, “esse último convênio [segunda e terceira etapas] teve a parceria da Vale também, mas a gente não conseguiu azeitar uma relação produtiva e a Vale atua em lugares que a gente podia conversar. Houve alguns



ensaios de... Mas houve muita mudança na Vale também” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

Da mesma forma, na época do Paca, em fins dos anos de 1990 e início de 2000, os parceiros (Petrobrás e Eletrobrás) não se envolveram como o BNDES havia se envolvido. Seria necessário investigar melhor qual o motivo dessa diferença de envolvimento, mas talvez se deva a uma percepção distinta sobre a ação. Enquanto, para as empresas públicas ou privadas, esse tipo de ação representa uma estratégia do chamado marketing cultural, para um banco de investimento é uma ação atrelada a sua missão institucional, que, segundo o site do BNDES, consiste em “promover o desenvolvimento sustentável e competitivo da economia brasileira, com geração de emprego e redução das desigualdades sociais e regionais” (BNDES [s.d.]).

Como já comentado, a segunda etapa se concentrou na consolidação de ações em dezenove polos que o CNFCP considerou ainda precisarem de acompanhamento, ou onde não tinha sido possível concluir alguma das ações planejadas na primeira etapa. Novamente, ao fim do projeto, foi realizado um seminário, em 2013, do qual participei. Nesse Seminário esteve presente uma maior variedade de atores, representantes de diversas instituições governamentais e da sociedade civil, não apenas aqueles que participaram do Promoart. A proposta do CNFCP era construir articuladamente linhas norteadoras que dessem as bases para uma ampla política pública para o artesanato.

Queríamos que o MinC tivesse uma política para o artesanato de tradição, diferente do Pab [Programa do Artesanato Brasileiro] que era do MDIC [Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio] e agora está na Secretaria de Microempresa. [...] Olha a escalada. A gente fazia a Sap e não podia intervir. Aí conseguimos o Paca, conseguimos o Promoart para fazer intervenção. No que a gente faz intervenção, a gente descobre que o Ministério da Cultura não dá conta. Que tem que conversar com Ministério da Agricultura, com o Ministério da Previdência, com o Ministério da Educação, como é com Bem Registrado [como patrimônio cultural imaterial]. As demandas... você tem que chamar a turma de outros ministérios e que muitas vezes tem políticas contraditórias ou, pelo contrário, congruentes e não se conversam. Então, a gente tem demanda de energia elétrica, demanda de estrada, demanda de não sei o quê. Então, uma das propostas era juntar essa turma toda para ver que tem que ter uma transversalidade nos ministérios porque a gente está atendendo a mesma população. (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).



Assim, após uma mesa de abertura, os participantes se dividiram em três grupos de trabalho e depois em uma plenária final. Na última folha das minhas anotações desse evento, está anotado, como a mensagem final da plenária, tão simplesmente: “rede de pressão”. A perspectiva geral era de buscar os caminhos para a intersetorialidade. As questões apontadas no primeiro seminário voltaram a ser colocadas, principalmente a necessidade de articulação institucional em torno da produção do artesanato de tradição. Como indicou Lygia Segalla, presidente da Acamufec, era preciso flexibilização dos instrumentos de gestão, pois a estrutura da burocracia atual é excludente e não permite um diálogo com o diferente. Outros pontos foram agregados e se relacionavam com preocupações dos outros órgãos presentes, como a necessidade de criação de fóruns para discutir com os artesãos os projetos de lei para regulamentação da profissão ou ainda a de aprofundar a discussão sobre os instrumentos de reconhecimento, como Indicação Geográfica referente à propriedade intelectual e o Registro de bens culturais imateriais referente à salvaguarda do patrimônio.

A leitura das memórias dos dois seminários e dos dois relatórios finais transparece a urgência pela revisão das práticas de governo de forma geral e a urgência para o atendimento às demandas dos grupos produtores de artesanato de tradição cultural – e que são distintas das demandas gerais do artesanato, já atendidas pelo Pab (Programa do Artesanato Brasileiro). Na multiplicidade de estrutura, processos e visões da administração pública brasileira, existem algumas áreas que procuram estratégias distintas para intervenção. Uma tecnologia de governo como o Promoart, para ser implantada, requer seu alinhamento com outras tecnologias de governo, e nisso parece haver um nó. Então, qual seria essa outra economia que se pretende estabelecer e que os atuais instrumentos do Estado não viabilizam? No que consiste esse “diferente” que Segalla mencionou, por exemplo? Parece-me estar além do reconhecimento e acolhimento, na estrutura estatal do “outro”, de outras formas de viver que as comunidades de produtores de artesanato de tradição vivenciam.

No primeiro seminário, há uma fala que me parece indicar esse caminho, a de Célia Corsino, então diretora do Departamento de Patrimônio Imaterial do Iphan:



Ainda mais quando dá certo, quando a gente vê essas experiências exitosas. Isso faz com que as pessoas acreditem que uma ação de governo pode ser uma ação *partilhada*, *compartilhada*, e pode ser uma ação que vai chegar no seu tempo a uma ação efetiva, não só de relatório. Uma ação efetiva e não só de relatório tem só um nome: *compromisso*. A gente estabelece um compromisso, um compromisso não de governo, um compromisso de Estado... (CORSINO in RELATÓRIO FINAL, [s.d] p. 56, grifo meu).

Essa fala me chamou atenção, pois não qualificou o programa como uma “política participativa”, a expressão comum para denominar ações que levam em consideração as formas de viver dos grupos. Nesse caso, “uma ação partilhada, compartilhada”. Uma ação que divida, distribua e o faça com alguém específico. Talvez seja apenas uma palavra; talvez indique um outro caminho.

A noção de partilha foi trabalhada por James Ferguson (2015) ao analisar as políticas de redistribuição de renda direta do sistema de proteção social na África do Sul. Ele propõe entender a partilha (*share*) como um outro regime de troca que não é nem o regime de troca de dádivas¹⁴, nem tampouco o de troca de *commodities* (FERGUSON, 2015, p. 175-178). No caso da partilha, o regime de propriedade que orienta a troca é distinto do de dádiva, pois a propriedade da coisa recebida é da pessoa que recebe, com base em uma ética do direito. É uma troca não cerimonial, realizada a partir da demanda de partilhar. Ferguson chega a afirmar que “ninguém está dando nada a ninguém” (2015, p. 178, tradução da autora, grifo no original), apenas recebendo sua parte naquilo que lhe pertence. Nesse sentido, há uma propriedade coletiva no *sharing* que permite inclusive que o receptor reclame do que recebeu ou faça exigências.

Portanto, essa forma de troca não cria vínculos sociais por “dívidas” compulsórias e livres como a troca de dádivas, pois não é baseada em relações sociais interpessoais. Sendo mais impessoais, são também menos condicionantes. Na lógica do *sharing*, o potencial político face a face é de menor alcance entre as partes. Por outro lado, fortalece um sentimento de pertença ao Estado nacional, uma vez que é justamente a riqueza nacional que é redistribuída e partilhada por ser de direito de quem recebe. Já em políticas assistencialistas ou paternalistas, o Estado se impõe nas

¹⁴ Para as bases da teoria sobre a dádiva, ver Mauss (1974); para uma discussão sobre as relações entre regimes de dádivas e *commodities*, ver Gregory (1982).



relações com a população, mais próximas de uma relação de troca de dádivas.

À primeira vista, um programa como o Promoart talvez não possa ser aproximado ao que Ferguson (2015) propõe, uma vez que, para ele, o regime de partilha comporta uma crítica ao paradigma produtivista segundo o qual apenas o trabalho assalariado seria o caminho para aquisição de recursos. A partilha, por sua vez, indica a valorização de outras formas de trabalho, como os voltados para a produção e reprodução de pessoas. Contudo, ainda que o Promoart tenha uma proposta produtivista, busca-se valorizar outras formas de trabalho e de tempo por meio da produção, comercialização, distribuição e divulgação de produtos artesanais de tradição cultural que colaboram para a reprodução social de diversos grupos.

Ao longo do debate sobre as dificuldades de execução do Promoart, foram muito sublinhados os problemas referentes aos instrumentos de repasse, gestão e execução financeira. Contudo, esses instrumentos não se mostram tão problemáticos para outras políticas públicas a ponto de se tornarem quase impeditivos da realização da ação. Assim, talvez o problema não seja o instrumento em si, mas sua utilização para uma política como essa. O diferencial do Promoart, em relação a outras políticas para artesanato e outras políticas de forma geral, está no seu conteúdo e nos princípios voltados para a valorização do conhecimento tradicional, das formas de vida e visões de mundo locais implicadas na produção do objeto tradicional, além do entendimento de que é direito dessas populações terem sua reprodução social garantida. Aproxima-se, assim, da ideia de um regime de partilha. Entretanto, a forma de executá-lo na prática é por meio de instrumentos de governo desenhados para outros regimes.

Além disso, para ter efeito concreto, Célia Corsino (in RELATÓRIO FINAL, [s.d] p. 56) sugere outro elemento: “compromisso, um compromisso não de governo, um compromisso de Estado”. Portanto, não se trata de ações transitórias que partam de determinados grupos ocupantes transitoriamente de cargos de poder; não se trata de relações interpessoais nesse sentido. Essa perspectiva requer o reconhecimento de que é obrigação do Estado atuar na promoção do artesanato de tradição. Quiçá a tal “flexibilização” de que tanto falam seja uma outra via: nem regime de troca de dádiva (como políticas assistencialistas ou paternalistas), nem regime de troca de



mercadorias (como políticas de concessão de microcrédito). Um outro regime, em que seja possível partilhar aquilo que é de direito desses artesãos e artesãs, a divisão da riqueza nacional. Uma divisão que também não seria por meio de redistribuição de renda, como no caso de Ferguson (2015), mas de promoção às suas práticas econômicas locais e que viabilize as condições necessárias de sua existência e reprodução social.

PRODUÇÃO, COMÉRCIO, DIVULGAÇÃO

Uma aproximação com o regime de partilha: me parece ser a relação que essas instituições estatais pretendem estabelecer com os artesãos e artesãs. Porém, cabe ainda refletir sobre a forma de intervenção direta que elas utilizam e em quais regimes de trocas os próprios produtos artesanais estão inseridos. Há uma rede de interdependência entre práticas políticas e economia de mercado, uma vez que tecnologias de governo são implantadas a fim de se estabelecer uma economia (POLANYI, 2000; GREGORY, 1982).

Para isso, procurarei explorar as intervenções a partir dos eixos de ação do programa. Não pretendo me ater a nenhuma ação específica ou detalhá-las. Nesse sobrevoo, espero construir um mapa geral do que implica essa intervenção, levando em consideração também que uma das diretrizes norteadoras dos gestores do programa é que “no artesanato brasileiro tradicional, você tem que interferir sem ferir, tomar cuidado de nunca desrespeitar os valores, os princípios das comunidades produtoras” (LIMA; KELLER, 2011, p. 194).

O “apoio à produção” foi um dos eixos de maior investimento na primeira etapa e teve também investimentos na segunda. Consiste nas seguintes ações:¹⁵ “Melhorar as condições de produção e trabalho dos artesãos e artesãs” por meio de: ações de adequação do local de trabalho com pequenas reformas, como pintura, reforma de rede elétrica, hidráulica, telhados, instalações sanitárias, entre outros; aquisição, fabricação ou conserto de ferramentas e equipamentos de trabalho, como teares,

¹⁵ Compilado a partir *Relatório final da avaliação do Promoart* da primeira etapa, do *Relatório técnico final* da segunda etapa e do *Plano de trabalho* da terceira etapa.



fornos, bastidores. “Contribuir para garantia do acesso à matéria-prima do artesanato e de seu manejo sustentável” com: implantação de planos de manejo de recursos naturais; apoio ao investimento inicial para compra de matéria-prima; e aquisição, reparo ou frete de veículos para transporte de matéria-prima, como reparo de canoa, compra de burro para carroça, compra de motor de barco, entre outros. “Fortalecer a organização dos grupos de artesãos e artesãs e qualificar sua gestão de modo a promover a autonomia” por meio de: intercâmbio entre os grupos; oficina de capacitação de repasse de saberes, cultura e identidade local, gestão e associativismo, técnicas, produtividade e condições de trabalho (qualidade do produto) e manejo ambiental.

Na análise de processos econômicos, a reprodução social é um conceito central, pois produção, consumo e distribuição de coisas articulam-se em conjunto na construção das condições necessárias para o *auto replacement* de pessoas e coisas. Nessa perspectiva, é interessante considerar que produção também é consumo de coisas, assim como consumo também é produção de pessoas (GREGORY, 1982). Isso fica claro, por exemplo, ao perceber que, para apoiar a produção de produtos artesanais, foi necessária a compra de diversas ferramentas, materiais de obra, veículos, etc. Uma política de incentivo ao artesanato como a executada pelo Promoart visa justamente a essas condições necessárias que viabilizam a reprodução social. Em particular, porque o CNFCP entende o objeto artesanal para além da geração de renda e “como resultado de relações sociais que exprimem uma visão de mundo singular e dependem, para sua continuidade de determinadas condições” (FERREIRA, 2001, p. 5), atuando no fortalecimento dessas condições e em todas os momentos do ciclo produtivo.

O eixo “apoio à comercialização e distribuição” foi realizado nas três etapas e priorizado na terceira. Visa a “contribuir para a autonomia dos artesãos e artesãs no acesso ao mercado aprimorando e ampliando os canais de venda dos produtos” por meio de: estruturação de pontos de escoamento do artesanato; adequação de espaços de comercialização com a aquisição de material permanente, como aquisição de equipamentos de informática e mobiliário para exposição, armazenamento de matéria-prima e estoque; apoio à participação em mercados, mostras e feiras. “Fortalecer



a gestão da comercialização do artesanato visando à sustentabilidade econômica” por meio do desenvolvimento de *software* de vendas.

O eixo “apoio à divulgação” foi realizado nas três etapas e tem por objetivo “contribuir para o reconhecimento social do artesanato de tradição cultural e dos saberes a ele associados pelo seu valor artístico e cultural” alcançado por meio de: produção de exposições e mostras em geral, como por exemplo a realização da Sala do Artista Popular com os polos artesanais; produção de documentários audiovisuais para registro da produção artesanal e divulgação em feiras; e pesquisa e produção de material de apoio sobre formas de transmissão de saberes tradicionais; desenvolvimento de sistema de banco de dados sobre comunidades. “Contribuir para a valorização econômica do artesanato de tradição cultural como diferencial de mercado” graças a: produção de embalagens especiais; produção de etiquetas; produção de material de divulgação como catálogos e folders; e criação de identidade visual.

Com a apreciação dessas ações percebe-se que elas não estão voltadas necessariamente e apenas para a maior comodificação dos produtos artesanais. Esses artesanatos já foram comodificados ao longo de décadas por ações estatais anteriores e às vezes até de séculos, como no exemplo da renda irlandesa (DANTAS, 2013) e no caso das cuias de Santarém (CARVALHO, 2011).¹⁶ Talvez a comodificação desses produtos possa significar o esvaziamento dos sentidos e significados atribuídos pelos produtores. Entretanto, percebo que a proposta do Promoart é desenvolver ações que, ao contrário, permitam a ressignificação e reapropriação desses bens pelos artesãos. Um dos principais diferenciais desse programa em relação a outros voltados para o artesanato está na valorização da diversidade cultural e criatividade dos seus produtores (FERREIRA, 2001, p. 6) para um público mais amplo por meio de oficinas de identidade cultural, qualificação das peças em exposições museográficas, documentação sobre a forma de produção e divulgação com documentários e catálogos.

Em um contexto etnográfico distinto, Gregory (1982) analisa a coexistência de regimes de troca de dádivas e bens. Sugere que é possível ocorrer uma retroali-

¹⁶ O artigo de Luciana Carvalho (2011) é especialmente interessante para perceber como as políticas públicas de cultura impactam as realidades sociais em que atuam para além dos resultados práticos das ações estatais, uma vez que ela discute especialmente como as ações do Promoart modificaram também as formas de organização social e política das artesãs.



mentação entre esses regimes em que os excedentes do regime de *commodity* foram integrados ao de dádiva. Por outro lado, foi o regime de dádiva que proporcionou as condições políticas e sociais para se instaurar a economia de mercado. Isso é especialmente relevante devido a outro elemento que Gregory apresenta, o da reversibilidade da dádiva e do *commodity*. Assim, economias de dádiva e mercantis são vistas como concomitantes, contínuas e não excludentes.

De modo geral, a produção de objetos artesanais de tradição cultural se situa na interseção dos regimes de troca de dádiva e bens e opera uma constante reversibilidade. Os produtos artesanais de tradição cultural são, em geral, utensílios domésticos ou decorativos e sua produção visa ao consumo doméstico ou às trocas em relações de vizinhança com circulação mais restrita, e muitas vezes a partir de regimes de dádivas. Eram os seus excedentes que passavam a ser comercializados em regimes de trocas mercantis, primeiro em circulação local, depois regional, nacional e até internacional, e com isso gerando renda para seus produtores (DANTAS, 2013; LIMA; KELLER, 2011; FERREIRA, 2001, p. 6). Nesse sentido, poderia haver aqui também um elemento de reversibilidade e fortalecimento mútuo entre os dois regimes de troca e reversibilidade.

PRODUTO, MERCADO E PESSOA

Principalmente a partir das últimas décadas, a cultura se tornou um recurso a partir da expansão crescente da indústria cultural para o desenvolvimento econômico e turístico num fluxo global que, em um de seus movimentos, busca em comunidades locais o conteúdo para esse consumo (YÚDICE, 2006). Contudo, muitas políticas voltadas para a valorização das culturas populares e o patrimônio imaterial “respondiam” a essa tendência com ações mais voltadas para as relações sociais internas das comunidades e grupos, como oficinas de transmissão de saberes, ou de difusão cultural, como criação de centros de referência e pesquisa e documentação, por exemplo. Então, meu interesse inicial em analisar o Promoart partiu da impressão de que esse programa conseguia articular comercialização com valorização dos conhecimentos tradicionais e culturas locais.



A comercialização desses produtos artesanais, no atual contexto supracitado, é incontornável – e talvez não deva ser contornada. Ferguson (2015) propõe uma instigante percepção a respeito do mercado de bens. Para ele, a inserção nesse mercado pode ser positiva, pois não são apenas espaços de depredação das relações sociais, uma vez que viabilizam a distribuição de riquezas e criam codependência entre os sujeitos. O gasto financeiro e a compra de produtos são também uma atividade social que permite acesso a determinadas interações, e pessoas sem recursos não conseguem se engajar nessas relações sociais. Nesse sentido, a desigualdade seria associal (*associal inequality*) e excluiria os sujeitos das relações sociais. Portanto, a geração de renda ou a redistribuição de riquezas reinsere essas pessoas na sociedade.

Durante a entrevista, iniciei a conversa com essa questão e minhas interlocutoras se mostraram desconfortáveis, afirmaram repetidamente que existem “pruridos” em relação à comercialização e que atuam “a partir” das comunidades. Enquanto outros agentes ou mesmo empresas de design procuram os artesãos e artesãs demandando alterações nos seus objetos a partir de um suposto desejo do mercado ou de seus próprios sentidos estéticos (como pedir para rendeiras utilizarem cores fortes e vibrantes no lugar do branco e bege), para os gestores do Promoart o movimento deve ser o contrário: “temos que formar o mercado para o objeto artesanal, o mercado é que tem que perceber que esses objetos não são mera mercadoria, que há uma cultura embutida neles” (LIMA; KELLER, 2011, p. 193). Assim, “não é dizer para o artesão que o barco que ele está fazendo de buriti tem que ser vermelho ou amarelo porque é o que o mercado quer. A gente quer criar os quereres do mercado” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

A construção desses quereres, dessa sensibilização ocorre a partir da realização de seminários sobre o tema, constituições de uma rede de colecionadores, exposição museográfica, produção de material documental e audiovisual. Somada a tudo isso, a grande preocupação em construir documentação etnográfica contribui para que o artesanato seja valorizado “pelo o que é: é arte”, segundo as interlocutoras. Da mesma forma, “quando você lê um livro como o do Becker sobre o mundo da arte que você vê que a valorização daquela peça de arte vem de mídia, curadores, seminários, tudo cria aquele conceito de que aquilo vale muito” (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).



Na sociedade ocidental e urbana, os folders, livros, vídeos, exposições em museu são formas de comunicação extremamente codificadas e até ritualizadas. É nesse sentido que procuro aproximá-las com a análise que Webb Keane (1997) realizou sobre as formas de consumo, circulação e produção de tradições orais ritualísticas na Indonésia. Keane (1997) indica a profunda inter-relação entre os objetos que circulam e as tradições orais que os acompanham, na medida em que ambos se constituem mutuamente. Dessa forma, ele destaca o poder dos objetos na construção das subjetividades coletivas e individuais, além da construção dos objetos pelas subjetividades. Mais do que desempenhar uma função na organização social do mundo da arte ou transmitir informação a fim de educar o público, as estratégias do Promoart para sensibilização do público podem ser entendidas como constituição de subjetividades coletivas que reconheçam determinados objetos como representações de valores artísticos.

Segundo minhas interlocutoras, enquanto as ações variam muito de polo para polo, sendo desenhadas a partir da demanda e necessidade específicas de cada local, duas ações são recorrentes em todos: a oficina de identidade cultural e a produção de uma identidade visual por meio de logomarca e impressão de etiquetas, cartões de visita e demais materiais. Além da sensibilização do público, os agentes do Promoart também se empenham na sensibilização dos produtores para a importância do conhecimento que detêm:

uma das primeiras ações do Promoart quando a gente vai nos polos é uma oficina que a gente dá chamada identidade cultural. É muito no sentido de aumentar a autoestima, entendeu, saber que aquilo que elas [artesãs] estão produzindo é muito bom e que elas detêm um conhecimento que se paga uma fortuna para ter porque é de geração em geração, não é de acesso a todo mundo, muitas vezes extrativista, então o manejo de conhecimento tradicional, que não é fácil de repassar, que você tem que crescer com aquilo. (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

No contexto atual de valorização de produtos culturais, em que diferentes atores buscam os artesãos para confecção de peças por designers, esse trabalho ganha grande proporção, pois

Recebem encomenda de vários estilistas, então fazem. Elas fazem bolsa, elas fazem roupa, tudo de buriti. Aí teve uma hora que a artesã disse assim: “a que a gente mais gosta é alpargatas”. Aí a gente falou, “mas por quê?” Porque elas dizem: “a gente quer a coleção verão e não dizem como é que tem que ser feita, a gente é que cria”. Ah! Não é muito bom isso? Porque os



outros dizem: “quero assim, quero assado”. Então é mão de obra, entendeu? Elas ficaram numa felicidade, então elas fazem a coleção de verão no maior prazer porque é *delas* [ênfase na fala], elas que estão criando. Essa coisa, assim, de você fazer entender que são artistas, que detém um conhecimento que tem um valor muito grande, a gente começa trabalhando nesse tipo de oficina. (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017).

Além de ações em relação à construção e percepção de um mercado e ações de valorização do conhecimento tradicional, os agentes do Promoart também realizam intervenções no produto artesanal. São intervenções voltadas para a garantia da qualidade do objeto a partir de observações sobre acabamento de pintura ou ainda ações para resgate de padrões gráficos tradicionais que estavam desaparecendo. Procuram, assim, não intervir na criação estética ou na forma do bem, mas novamente na valorização da peça, como elas indicaram ao comentar que

Há duas Saps [Sala do Artista Popular] atrás a gente fez cerâmica de São Gonçalo Beira Rio. Vendeu a rodo. Sabe o que ficou? Todas em que estava escrito “Cuiabá – MT”. O público vem [na Loja do Artesão] e não quer comprar aquilo. Aí a gente falou com as artesãs: “isso é souvenir, eles não querem souvenir; eles querem a sopeira, a farinheira, a travessa e que não está escrito ‘Cuiabá-MT’ porque não é uma lembrança de viagem; é uma peça de arte que eu coloco na minha casa”. Mas alguém tinha dito para elas que deveriam escrever “Cuiabá – MT” porque diz: “os turistas vêm aqui e vão levar de souvenir”. A gente não quer souvenir, a gente quer outra coisa. Então esse tipo de intervenção a gente faz. [...] Quer gravar? Põe no fundo da sua... Registra que é seu [com o nome da artesã no fundo da peça]. (Entrevista com servidoras do CNFCP, 2017)

Assim, o programa atua na produção de um mercado para a arte popular e não no incentivo de consumo de produtos de *designers* com conteúdo cultural. Empenham-se, não na inclusão produtiva de mão-de-obra, mas na valorização da artesã-artista – ainda que muitas vezes essas mulheres e homens não possuam essa identidade ou a articulem e a manipulem com diversas outras (CARVALHO, 2011; LIMA; KELLER, 2011). Os materiais de divulgação e as etiquetas trazem o conhecimento tradicional e o modo de vida dessas comunidades para o diálogo com um possível consumidor de arte. Em certo sentido, essas ações humanizam o produto artesanal e objetificam o saber-fazer a fim de transformar o espaço em que são operadas as trocas dos *artesanatos de tradição cultural*.

A MODERNIDADE DA TRADIÇÃO, A TÍTULO DE CONCLUSÃO

As ideias de tradição e modernidade parecem subjazer a toda essa discussão. Tomo-as etnograficamente, como sugerem Jean Comaroff e John Comaroff (2010). O conceito de desenvolvimento também pode ser múltiplo, mas comumente está associado a um discurso ideológico e político que justifica a realização de grandes empreendimentos que podem causar impactos em comunidades locais (ESCOBAR, 2008). É um investimento de esforços para alteração do presente com vistas a um futuro promissor e à construção de uma perspectiva atual de modernidade. No caso do programa do Promoart (e de outras políticas públicas de cultura também), o que se pretende, em última instância, é ressemantizar a própria concepção de desenvolvimento, pois, segundo Luiz Fernando Almeida, então presidente do Iphan,

a importância do programa para o país que vem crescendo com a predominância de uma visão de desenvolvimento que imagina que nos rincões desse país não tem desenvolvimento, não tem uma cultura, não tem uma organização social. Precisamos trabalhar com uma visão mais ampla de país. (ALMEIDA in RELATÓRIO FINAL, [s.d.] p. 45).

Portanto, o apoio à promoção da produção, comercialização e divulgação do artesanato de tradição cultural não se refere a um projeto desenvolvimentista para expansão de formas hegemônicas de produção. Desenvolvimento, aqui, refere-se à valorização da possibilidade de produção a partir de outras formas de trabalho postas em prática há gerações. Segundo Ricardo Lima, então coordenador do programa,

A visão de desenvolvimento desse país tem que passar por uma reflexão grande. Não se pode trabalhar exigindo o rigor da lei que valoriza mais o CNPJ de que a fala de uma mestra nas artes. Essas coisas têm que ser flexibilizadas se a gente quer, realmente, fazer política pública. Valorizar o que estrutura aquela produção e não negar tudo isso em função de um CNPJ. A grande frustração: ver negar o valor que essas coisas têm. (LIMA in RELATÓRIO FINAL, [s.d.] p. 48).

Valorizar o conhecimento de mestres e mestras nas artes tampouco significa seu congelamento no passado. Em documentos infralegais do Iphan, órgão ao qual o CNFCP está vinculado, entende-se “tradição no seu sentido de ‘dizer através do tempo’, significando práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do



presente com o seu passado” (IPHAN, 2006), e eu acrescentaria: se projetando para o futuro. Refletir sobre modernidade e tradição é, principalmente, uma consideração sobre o tempo, sobre rupturas e conexões em temporalidades distintas.

Keane (1997) explora densamente a dimensão temporal da vida social. No contexto etnográfico que analisa, as práticas orais são descritas e entendidas por esses sujeitos como “sombras” e reminiscências incompletas de uma habilidade mais poderosa de seus ancestrais. As imperfeições do presente ficam, assim, separadas temporalmente de um passado idealizado que os distancia cada vez mais de um mundo melhor. Keane ressalta ainda que toda ação sempre carrega, em si, um perigo: a possibilidade do infortúnio, do inesperado e da falha. A consciência do risco e o reconhecimento da dimensão temporal das ações indicam que nem a memória das pessoas, nem os eventos do futuro são fixos. Aqui, o presente se projeta para o futuro na percepção do acaso.

Essa leitura sobre temporalidades e ação aproxima-se bastante da noção de tradição com que as políticas culturais trabalham. Contudo, no campo da cultura popular e do patrimônio imaterial, a possibilidade de mudança estaria, principalmente, na criatividade performática dos atores; o elemento transformador se encontra na agência de reinvenção dos sujeitos (ROCHA, 2009). Unindo essas perspectivas, da coexistência da criatividade do sujeito e da falha na interação social, encontra-se a possibilidade de mudança social.

Essas mudanças sociais não necessariamente significam a ruptura com o passado, tampouco a crescente comodificação de produtos culturais significa modernidade. Para Brenner (1998), a concepção de modernidade não se confunde com a de capitalismo, pois opera tanto por conjunção, quanto por disjunção com ele. Brenner argumenta que a noção de modernidade é um significante variável e relaciona-se à narrativa moral, em um determinado contexto social e histórico, de distinção e positividade do presente e do futuro em relação ao passado. Logo, a noção de modernidade se torna mais porosa aos pressupostos nativos, e a memória pode ser entendida como uma comodificação coletiva, um bem que dá sentido ao modo de vida. Nessa perspectiva, existe um potencial de agência do passado que pode tornar a tradição em algo moderno e, assim, a modernidade é perpetuamente recriada. Ademais, Bren-



ner afirma que está cada vez mais claro que existem muitas outras experiências de modernidade distintas da modernidade ocidental.

Matizadas as noções de modernidade e tradição, é possível identificar que o Promoart propõe algumas positavações, mudanças e rupturas. Na vida social, processos de permanência e transformação interligam-se sem necessariamente se anularem, e esse sentido global pode ser revelador (CAVALCANTI, 2001, p. 6). No que se refere à relação do produto artesanal com o mercado, é possível entrever esse duplo movimento. Por um lado, existe uma proposta de transformação do mercado consumidor a fim de que aprecie os elementos do passado a partir do seu valor estético e cultural, e não como símbolo de uma vida rural. Por outro lado, existe uma preocupação em agregar alguns símbolos e códigos vinculados ao trabalho moderno (como identidade visual por meio de logomarcas, embalagens adequadas, sacolas e cartões de visita) que comunicam uma certa adesão à concepção urbana de modernidade – que valoriza o artesanato aos olhos do público consumidor – sem, contudo, representar alterações no saber-fazer tradicional.

Já no que se refere às questões administrativas e legais, o Promoart reivindica a “flexibilização”, ou seja, a ruptura com os procedimentos burocráticos consolidados afim de atender às demandas de um grupo de cidadãos específicos e assim valorizando seus modos de vida. Ao mesmo tempo, o programa estudado incentiva a modernização de algumas práticas por meio de oficinas de gestão cultural (preenchimento de planilhas de preço, utilização de *software* para gestão de vendas, etc.).

Desta forma, o Promoart tensiona as práticas de todos os atores envolvidos: artesãos, gestores do Ministério, funcionários do banco, das empresas e também o consumidor. Assim, acaba por sinalizar ou efetivamente realizar mudanças nessas práticas econômicas e da mesma maneira corrobora certas permanências. Uma proposta que não é de adesão a um modelo de modernidade capitalista ocidental, nem tampouco de manutenção do passado. Quiçá uma projeção para um outro ponto histórico em que ainda não nos encontramos e que possibilite a construção de uma alternativa à concepção hegemônica de modernidade.

REFERÊNCIAS

- BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). **Quem somos**. Rio de Janeiro: BNDES. Disponível em: < <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/quem-somos>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BRENNER, Suzanne. **The domestication of desire: women, wealth and modernity in Java**. Princeton: Princeton University Press, 1998.
- CARVALHO, Luciana Gonçalves de. Artesanato e mudança social: sobre projetos e comunidades em Santarém. In: CARVALHO, Luciana Gonçalves de. (Org.). **O artesanato de cuias em perspectiva – Santarém**. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2011.
- CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; SOUZA LIMA, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Carla Costa. Introdução. Etnografando burocratas, elites e corporações: a pesquisa entre estratos sociais hierarquicamente superiores em sociedades contemporâneas. In: CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; SOUZA LIMA, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Carla Costa. (Org.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: ContraCapa; Faperj, 2014.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 147, p. 69-78, 2001.
- COMAROFF, Jean; COMAROFF, John. Etnografia e imaginação história. Trad. Iracema Dulley e Olívia Janequine. **Revista Proa**, Campinas, n. 2, v. 1, p. 1-72, 2010.
- DANTAS, Beatriz Góis. Dos baús às passarelas: trajetória e desafios da renda irlandesa de Divina Pastora. In: FIGUEIREDO, Wilmara; ZACCHI, Marina (Org.). **Divina Pastora: caminhos da renda irlandesa**. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2013.
- DIANOVSKY, Diana. **A formulação da política federal de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial: aproximações e tensões entre mercado e bens culturais imateriais**. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2013.
- DIAS, Caio Gonçalves. **Da “Antropologia Filosófica” ao “Do-In Antropológico”**: um estudo crítico da ideia de políticas culturais no Brasil (1985-2013). 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ESCOBAR, Arturo. **Territories of difference: place, movements, life, redes**. Durham: Duke University Press, 2008.
- FERGUSON, James. **Give a man a fish: reflections on the new politics of Distribution**. Durhan & London: Duke University Press, 2015.
- FERREIRA, Claudia Marcia. Cultura popular e políticas públicas. In: SEMINÁRIO PATRIMÔNIO CULTURAL E IDENTIDADE NACIONAL, Câmara dos Deputados, 2001, Brasília. 10 p.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Iphan, 2005.



FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 59-79.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GREGORY, Christopher A. **Gifts and commodities**. London: Academic Press, 1982.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Resolução nº 001, de 03 de agosto de 2006. Determinar os procedimentos a serem observados na instauração e instrução do processo administrativo de Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de março de 2007.

JACCOUD, Luciana. Proteção Social no Brasil: debates e desafios. In: BRASIL (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Unesco/MDS, 2009, p. 57-86.

KEANE, Webb. **Signs of recognition: powers and hazards of representation in an Indonesian society**. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1997.

LIMA, Ricardo Gomes. Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?. In: CNFCP. **Arte e Artesanato**. Rio de Janeiro: CNFCP, [s.d.]. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LIMA, Ricardo Gomes; KELLER, Paulo. Artesanato em debate: Paulo Keller entrevista Ricardo Lima. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 8, p. 187-210, 2011.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. v. 2. São Paulo: EPU, 1974, p. 37-184.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Plataforma +Brasil**. Acesso livre. Brasília: Ministério da Economia, jul. 2019. Disponível em: <<https://antigo.plataformamaisbrasil.gov.br/acesso-livre>>. Acesso em 25 ago. 2021.

PLANO de trabalho com ajustes e aditivos [do Promoart 3ª etapa]. Rio de Janeiro: Acamufec, jan. 2018. Disponível em: <<https://antigo.plataformamaisbrasil.gov.br/acesso-livre>>. Acesso em 25 ago. 2021.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PROMOART. **Artesanato de Tradição Cultural**. Rio de Janeiro: CNFCP, 2010. Disponível em: <<http://www.promoart.art.br/content/artesanato-de-tradi%C3%A7%C3%A3o-cultural>>. Acesso em 25 ago. 2021.

PROMOART. **Programa de Promoção ao Artesanato de Tradição Cultural** [Folder]. [Rio de Janeiro: Acamufec, s.d.] 6 p.

RELATÓRIO FINAL da avaliação do Promoart. Rio de Janeiro: CAPINA- Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa, [s.d.].

RELATÓRIO TÉCNICO final do Promoart de maio 2012 a ago. 2013 [2ª etapa]. Rio de



Janeiro: Acamufec, [s.d.]. Disponível em: <<https://antigo.plataformamaisbrasil.gov.br/aceso-livre>>. Acesso em 25 ago. 2021.

ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 218-236, 2009.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 49-58.

SENADO FEDERAL. **Siga Brasil**. Perfil Especialista. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>>. Acesso em 25 ago. 2021.

SILVA, Frederico Barbosa A. da; ABREU, Luiz Eduardo. **As políticas públicas e suas narrativas: o estranho caso entre o Mais Cultura e o Sistema Nacional de Cultura**. Brasília: IPEA, 2011.

SILVA, Frederico Barbosa A. da; ELLERY, Herton; MIDDLEJ, Suylan. A Constituição e a Democracia Cultural. **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 17, p. 227-281, 2009.

SILVA, Kelly. Managing resources, people and rituals: economic pedagogy as government tactics. In: VIEGAS, Susana M.; FEIJÓ, Rui Graça (Org.). **Transformations in independent East Timor: dynamics of social and cultural cohabitations**. Hong Kong: Routledge, 2017, p. 193-209.

TEIXEIRA, Carla Costa; CASTILHO, Sérgio. Etnografia em organizações e instituições: sobre o que estamos falando? In: TEIXEIRA, Carla Costa; CASTILHO, Sérgio. (Org.). **Etnografia de uma instituição: entre pessoas e documentos**. Brasília: ABA publicações; AFIPEA, 2020, p. 19-71.

TEIXEIRA, Carla Costa; LOBO, Andréa de Souza. Pesquisa como função de Estado? Reflexões etnográficas sobre uma instituição *in between*. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 235-277, 2018.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: FUNARTE; FGV, 1997.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

Recebido em: 27/08/2021

Aceito para publicação em: 12/01/2022



**TRAÇANDO ROTAS DE (DES)CASOS: EXPERIÊNCIAS DE EXISTÊNCIA DE
MULHERES VIVENDO COM DOENÇA FALCIFORME**

***Tracing neglect routes:
life experiences of women living with sickle cell disease***

Nádja Silva

Mestranda em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: silvanadja.96@gmail.com

Ednalva Maciel Neves

Professora de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação
em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba

E-mail: ednalva.neves@academico.ufpb.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 326-347, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

O artigo aborda a experiência da doença falciforme a partir das narrativas de duas mulheres vivendo com essa doença na Paraíba, enfatizando impactos da enfermidade genética nas trajetórias de vida, marcadas por desigualdades de raça, classe e gênero. Empregamos entrevistas aprofundadas com duas mulheres paraibananas vivendo com a “anemia falciforme” na região metropolitana de João Pessoa. Emergem duas ordens de implicações: uma relacionada à corporeidade, à enfermidade e ao autocuidado e, outra, relacionada à vida pessoal, à profissão e à afetividade. Para elas, o desafio é sobreviver às “crises” e à ausência de cuidados nos serviços de saúde, resultado do desconhecimento dos profissionais e do racismo institucional, refletindo assim nos direitos reprodutivos e nos abortos sucessivos. A trajetória pessoal é agravada pela precariedade decorrente das condições de vida, resultando em baixa escolaridade, prejuízos à trajetória profissional e à vida afetiva. As narrativas sustentam que a doença falciforme é grave, negligenciada pelo Estado brasileiro e invisível para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Doença falciforme. Mulheres. Racismo institucional. Narrativas da enfermidade.

ABSTRACT:

The article revolves around the experience of two women who carry sickle cell disease in Paraíba, emphasizing the impacts of this genetic disease throughout their lives, smudged with both racial and gender inequality and social stratification. It was employed in-depth interviews with these two women suffering with sickle cell anemia in the metropolitan region of João Pessoa. Two implications emerged: one related to corporeality, illness and self-care and the other related to personal life, profession and affectivity. For them the challenge is to survive when they are having a crisis and the absence of health services, a result of the lack of knowledge the professionals seem to have, but also institutional racism, reflecting on reproductive rights and successive abortions. The personal trajectory is aggravated by the precariousness from their living conditions, resulting in low level of schooling, damage to their professional trajectory and affective life. The narratives sustain that Sickle Cell Disease is serious, but neglected by the Brazilian State and invisible to society.

KEYWORDS:

Sickle cell disease. Women. Institutional racism. Sickness narratives.



INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste trabalho¹ é a experiência de adoecimento de mulheres vivendo com a doença falciforme (DF), uma doença genética comum² na população brasileira (MAIA, 2020; GUEDES; DINIZ, 2007). Contudo, tanto o senso comum, quanto os profissionais da saúde desconhecem a gravidade e as implicações da doença. Tal desconhecimento resulta na invisibilidade da DF³ e no descaso dos serviços e profissionais da saúde frente ao sofrimento corporal e social causado pelas “crises falcêmicas”⁴.

Cabe esclarecer que estas reflexões são orientadas por narrativas de duas mulheres, que deixaram conhecer suas trajetórias delicadas de vidas e experiências com a enfermidade. São narrativas que lançam luz sobre a experiência no estado da Paraíba, especificamente de mulheres, quando são poucos os estudos que abordam a doença falciforme e as mulheres, a exemplo de Silva (2021). Com efeito, a temática torna-se relevante na medida em que, pensando em mulheres, as relações de gênero são ponderadas como um sistema agravante, considerando a atribuição social do cuidado às mulheres, quando, de fato, são elas que carecem de cuidados. A partir das histórias que protagonizam e narram, elas descrevem a vulnerabilidade, a ne-

¹ Este artigo é um desdobramento do trabalho de conclusão de curso intitulado *Experiências falciformes de existência de mulheres de João Pessoa/Paraíba* (SANTOS, 2020). O TCC, por sua vez, foi fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB), desenvolvida entre 2018 e 2019, a partir do projeto *Biomedicina, adoecimento genético e cidadania: estudo antropológico sobre a doença falciforme, práticas de saúde e lutas por cuidados/direitos em saúde no estado da Paraíba, Brasil*, coordenado pela professora Ednalva M. Neves. Portanto, agradeço ao CNPq pela bolsa concedida, viabilizando a pesquisa, e às mulheres por se disporem a contar suas histórias de vida, viabilizando esta e outras publicações (SANTOS, 2020).

² Em termos epidemiológicos, utiliza-se as expressões “prevalente” ou “prevalência”, que se referem ao número de casos novos e antigos de uma doença existente em determinada localidade em um ano (BRAGA, 2020).

³ A expressão mais comumente utilizada por nossas interlocutoras foi “anemia falciforme”, por ser a anemia o evento clínico mais evidente, provocando palidez da pele. No entanto, usaremos a sigla DF para nos referirmos à doença falciforme, pensando nas experiências com outras enfermidades ligadas ao sangue, como as chamadas talassemias, como nos lembra a Associação Paraibana dos Portadores de Anemias Hereditárias/ASPPAH (<https://aspah.wordpress.com/>).

⁴ Como constataremos, as chamadas crises falcêmicas provocam dor intensa, emergindo como períodos de agudização da doença. Atingem principalmente os braços, as pernas e as costas. Outros acontecimentos comuns são: icterícia, feridas nas pernas, atraso no crescimento, aumento do baço. Já as complicações são: acidente vascular cerebral, problemas oculares, o chamado sequestro esplênico, alterações no funcionamento de órgãos como o coração, os pulmões e os rins.



gligência e o racismo institucional como processos que enfrentam cotidianamente (CARNEIRO, 2003; BRAH, 2006).

O encontro com elas integrou uma pesquisa socioantropológica, de cunho qualitativo, de maneira que lançamos mão de entrevistas aprofundadas, nos termos de Beaud e Weber (2007). As mulheres são aqui chamadas Ivone e Leila⁵, residentes da Região Metropolitana de João Pessoa (PB). As entrevistas foram realizadas no ano de 2019.

Ivone é uma mulher de 38 anos, casada há cerca de vinte anos, e não exerce nenhuma atividade laboral fixa. Apesar disso, afirma que, quando aparece alguma oportunidade, trabalha em casa como cabeleireira, manicure e/ou boleira. A sua principal fonte de renda é o “benefício do amparo social”⁶, que obteve alguns anos atrás com muita dificuldade. Ela é evangélica, tem relações bastante estreitas com a igreja de que faz parte e com a comunidade que se forma em torno desta. Ivone é uma mulher de origem humilde, da chamada classe popular; além disso, é alguém com pouca escolaridade e que não conseguiu alcançar o ensino superior.

No que tange a Leila, ela é uma mulher de 50 anos, casada há pouco tempo, quatro anos, e sem filhos, embora tenha engravidado duas vezes no passado, em outros relacionamentos. É aposentada e atua no centro espírita de que participa, exercendo trabalhos voluntários como professora de cursos relativos à doutrina espírita. Leila também tem origem humilde, relata ter vindo de uma família que valoriza a educação, tendo sido uma criança que gostava de ler. Assim, conseguiu chegar ao ensino superior, graduou-se em Pedagogia e em Ciências das Religiões, tendo também dado início a um mestrado, que não concluiu. Segundo ela, não encontrou dificuldade quando deu entrada no pedido de aposentadoria, relatando ter sido um processo bastante rápido. Atribui esse fato à época em que se aposentou, cerca de quinze anos atrás. A nossa segunda interlocutora aposentou-se como bancária, o que significa dizer que

⁵ Todos os nomes usados neste trabalho são pseudônimos, visando a preservar a identidade das sujeitas desta pesquisa, de suas famílias e das pessoas que elas citam, assim como assinaram o TCLE, após apresentação dos objetivos e da sua autonomia em participar ou não da pesquisa. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde (CCS) UFPB, com CAAE de nº 889950.9.0000.5188.

⁶ Trata-se de termo nativo para se referir ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é um benefício concedido pelo governo federal cujo objetivo é assegurar uma renda mínima mensal a pessoas com deficiência ou idosos sem qualquer tipo de renda (STOPA, 2019).



ascendeu socialmente para uma classe média, e durante algum tempo, depois de aposentada, atuou como professora de escolas da rede privada de João Pessoa (PB).

Refletir sobre a DF nos dá a oportunidade de realizar um exercício de alteridade, de modo que tem sido um desafio para nós, enquanto pesquisadoras, o estudo dessa temática, por vários motivos. Dentre eles, o fato de a “falciforme”, como é comumente chamada pelas interlocutoras, ser uma doença atravessada por problemas de ordem econômica, social, cultural e política, como narrado pelas mulheres entrevistadas. Isso abrange desde as suas condições de existência (desigualdade social e racial) às políticas de saúde e relações de cuidados nos serviços de saúde.

Além disso, essa é uma doença que fragiliza gradativamente o corpo das pessoas, por ser uma doença multifatorial, atingindo as diferentes dimensões da vida pessoal e social das pessoas. A rigor, a complexidade do *mundo vivido* (INGOLD, 2015) pelas mulheres nos encaminhou para o conhecimento de vivências de sofrimento que eram alheias às nossas experiências sociais e nos remetiam a uma reflexão em torno das *políticas da vida* (FASSIN, 2012) e *biologias locais*, como nos lembra Lock (2012), em sua tentativa de superar a dicotomia natureza e cultura.

Partindo das narrativas, deparamo-nos também com a ausência de políticas públicas locais voltadas para essa população, com o desconhecimento de profissionais da saúde sobre a “falciforme” e com o estigma com que as pessoas com DF sofrem. Como se trata de uma doença que acomete majoritariamente pessoas de ascendência negra, e estas, no Brasil, ocupam os estratos mais baixos da sociedade (GUEDES; DINIZ, 2007; SILVA, 2014, 2018), as políticas públicas de saúde assumem configurações variadas em cada localidade (estado ou município), a depender da permeabilidade da gestão administrativa aos movimentos sociais (SILVA, 2014; ARAÚJO, 2017; NEVES, 2020).

Aqui, abordaremos a experiência das mulheres com DF, analisando os impactos que os processos de adoecimento têm em suas vidas, passando pela ausência de políticas públicas específicas voltadas à enfermidade e às mulheres. Como veremos a seguir, a gravidade e letalidade da falciforme não se relaciona “apenas” com a severidade da doença e dos agravos que esta impõe ao corpo, mas também com o descaso, por parte do Estado brasileiro e dos serviços de saúde, que fragiliza ao extremo sujeitos já demasiadamente vulnerabilizados.



AS EXPERIÊNCIAS FALCIFORMES DE EXISTÊNCIA DE IVONE E LEILA

“Eu vejo que eu tenho bagagem. Que eu poderia [...] ter feito um bom concurso, [...] ter um bom emprego, uma boa remuneração, né? [...] E a anemia falciforme me podou disso, [...] então anemia falciforme me podou de crescer profissionalmente” (Leila, 2019).

A radicalidade da experiência com a doença falciforme começa no corpo, como nos contam as mulheres. Em seguida, não há só o corpo em sofrimento, mas também se envolvem as pessoas das quais elas dependem para, em última instância, sobreviver a mais uma “crise falcêmica” – que, muito provavelmente, não foi a primeira, mas corre o risco constante de ser a última. Essa é a realidade das pessoas que vivem com a doença falciforme: são vidas marcadas pelo sofrimento, por idas periódicas aos serviços de pronto atendimento⁷ e pela dependência de profissionais da saúde para que tenham o mínimo de qualidade de vida, e, sobretudo, para que sobrevivam às “crises” e aos agravos causados pela enfermidade. O risco de ter uma morte prematura figura entre os principais medos dessas pessoas – e dados apresentados em estudos da área biomédica mostram que esse receio não é sem razão (LOUREIRO; ROZENFELD, 2005).

Cabe esclarecer que o estado da Paraíba não conta com uma rede de serviços de referência destinado às pessoas vivendo com DF, embora esta seja uma reivindicação da ASPPAH. De modo geral, os Hemocentros são serviços que atendem adultos, enquanto as crianças são encaminhadas ao Complexo Pediátrico Arlinda Marques, em João Pessoa. Dois municípios se destacam na oferta de atenção à saúde da pessoa com DF: João Pessoa e Campina Grande. Campina Grande registra a maior participação da ASPPAH no Conselho Municipal de Saúde e a cidade tem realizado o Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema, com alguma regularidade (2015, 2018, 2019), interrompido após a crise sanitária da Covid-19.

Já o município de João Pessoa conta com o Hemocentro da capital para o atendimento aos adultos e o Complexo Pediátrico para as crianças e os adolescentes, sendo o Hospital Santa Isabel e o Hospital Universitário Lauro Wanderley (UFPB) os principais

⁷ São as Unidades de Pronto Atendimento (UPA) responsáveis por fazer o atendimento de casos de urgência e emergência, e que, a depender da gravidade, podem ser solucionados na própria UPA, estabilizados e/ou encaminhados para outros hospitais ou de volta para as Unidades Básicas de Saúde (UBS). Ou seja, as UPAs atuam na classificação de risco dos pacientes e atendem a casos de baixa e média complexidade (UCHIMURA et al., 2015).



serviços de referência em situações graves da enfermidade. No entanto, não há um Centro de Referência no estado para o acompanhamento regular dessas pessoas vivendo com a DF, no qual hematologistas e outros especialistas possam assisti-las com a regularidade que merecem e, assim, evitar ocorrências de agudização – “crises falcêmicas” e outras intercorrências – que põem em risco a vida das pessoas (LOUREIRO; ROZENFELD, 2005).

Falando sobre a *vida vivida*, Ivone relata ter medo de morrer a cada nova interação, afinal, foi assim que o seu irmão, Ícaro, faleceu. Ela teve o diagnóstico de forma tardia, aos 9 anos de idade, após a internação e o diagnóstico da DF em seu irmão, que à época tinha 6 anos. Atualmente, com a Política Nacional de Triagem Neonatal, os recém-nascidos contam com o teste do pezinho, que inclui a doença falciforme e tem sido uma referência para o sistema estadual de saúde, devido à identificação e à busca ativa de bebês com DF.

Já Leila não compartilhou a experiência de vida com DF com nenhum familiar, ela apenas tem um irmão que “é saudável”, não possui nenhuma doença crônica. A esse respeito, Leila expressa revolta pelo descaso que atravessa a DF, por ter que explicar frequentemente o que é a doença aos profissionais que deveriam conhecê-la. Sobre isso ela afirma que:

[...] Eu tenho que dizer o que me revolta é o que eu digo o meu esposo “eu não aguento mais”, porque toda vez eu tenho que explicar [a] um médico o que eu tenho. Eu tenho que dar uma aula a um médico formado. Olha, eu sou paciente do Hemocentro da Paraíba, sou portadora de anemia falciforme. Tá aqui, olha. Eu preciso ser hidratada agora. Eu preciso ir para o soro agora [...] (Leila, 2019).

O desconhecimento da falciforme por parte dos profissionais foi uma das razões de seu diagnóstico tardio, que só veio a acontecer em Porto Alegre (RS). Antes do diagnóstico de DF, os sintomas da patologia eram tratados como sinal de hepatite pelos médicos de João Pessoa, em função da icterícia que Leila apresentava na pele e nos olhos. Nesse sentido, Leila afirma que:

Eu precisei fazer a cirurgiazinha com laser, que na época aqui em João Pessoa não tinha, veio chegar aqui em João Pessoa há uns vinte anos atrás. Para vocês terem ideia do atraso que a medicina aqui tem ainda. E aí a médica me enviou para fazer no outro estado, eu fui fazer em Porto Alegre. Aí na época os médicos de Porto Alegre, no Hospital Universitário de Porto Alegre, foi que diagnosticaram a minha anemia (Leila, 2019).



Embora tenham perfis sociais diferentes, Ivone e Leila têm pontos de convergência importantes em suas experiências de adoecimento. Ambas convivem com a invisibilidade da enfermidade desde o início de suas vidas. As duas têm em comum o diagnóstico tardio, uma vez que descobriram a doença quando já tinham passado da primeira infância, tendo Ivone 9 anos e Leila 12 anos. E tratando-se da doença falciforme, pode-se dizer que viveram em risco de vida durante alguns anos. Isso porque o índice de mortalidade na infância é consideravelmente alto, cerca de 80% das crianças que nascem com a DF e permanecem sem diagnóstico antes dos 5 anos vêm a óbito (FÉLIX et al., 2010). Outra similaridade entre suas histórias de vida diz respeito ao desconhecimento do histórico familiar da doença, pois as duas não têm ideia se a doença apareceu em suas famílias materna ou paterna em gerações anteriores, tampouco “de onde vêm” o traço e a doença falciforme.

Um dado digno de nota, que aparece na narrativa das duas, é que, antes de seu diagnóstico de DF, em contextos sociais diferentes, os profissionais da saúde tratavam os seus sintomas como um sinal de leucemia, no caso de Ivone, e de hepatite, no caso de Leila. Revelam-se, nesses relatos, o desconhecimento sobre essa doença por parte dos profissionais e, mais que isso, as interpretações do senso comum acerca da falciforme. Isso ocorre porque a doença falciforme é caracterizada por uma anemia persistente, que pode ser atribuída à leucemia, e olhos amarelados e icterícia⁸, que podem ser atribuídos à hepatite. Assim sendo, esse é um dado preocupante, uma vez que a falta de um diagnóstico precoce e o fato de confundirem-se os sintomas da DF com outras doenças colocaram a vida dessas mulheres, durante boa parte de sua infância, em estado de insegurança genética.

Isso implica dizer que o risco de morte é algo que perpassa as suas experiências de adoecimento muito antes de compreenderem a doença que tinham e a gravidade desta. Em ambos os casos, elas só passaram a ter a dimensão da severidade da DF na fase adulta, quando conheceram o significado do “bom cuidado” e foram atendidas por profissionais que explicaram detalhadamente o que era a doença. Nesse sentido, os profissionais do Hemocentro da Paraíba foram atores fundamentais na

⁸ A icterícia é caracterizada pela coloração amarelada da pele, escleróticas e membranas mucosas consequentes, reflexo de alterações na produção e/ou no metabolismo e na excreção da bilirrubina. Dessa maneira, pode ser indicativa de doenças hepáticas e não hepáticas (MARTINELLI, 2004).



vida dessas mulheres, pois só a partir desse contato elas começaram a compreender a doença e os cuidados que deveriam ter para preservar a própria saúde, retardar as crises falcêmicas, assim como cuidar das crises em casa, quando possível, visando a evitar repetidas internações.

Leila afirma: “Eu sou paciente do Hemocentro da Paraíba, tem um acompanhamento médico lá, com a hematologista de nome de Dr^a. Maria. Acho que você conhece, né? E, assim, foi um diferencial na minha vida [...]”. O “bom cuidado” fez com que Leila conhecesse o significado de qualidade de vida, algo que durante a maior parte de sua vida lhe foi estranho.

Ivone, que também é acompanhada por Dr^a. Maria, relata ter tido, assim como Leila, uma melhora em sua qualidade de vida, depois que passou a entender a sua doença e os cuidados que o seu corpo demandava. Dessa maneira, as estratégias de autocuidado, baseadas nas informações passadas por Dr^a. Maria e Dr. João – outro hematologista que a acompanha –, foram fundamentais para atender às necessidades do corpo falciforme, assim como entender os limites que este impõe. Ivone acrescenta: “Eu já cheguei dia dela [Dr^a. Maria] tá assim ó: ‘Vou sair, vou pra faculdade’, porque ela dá aula, e eu chegar lá e ela: ‘O que é que você tem?’, e eu: ‘Não, doutora...’ [e a Dr^a. dizer:] ‘Vamos fazer exame’, e esperar o resultado, ver meus exames pra poder sair. Dr^a. Maria!”. Destarte, o “bom cuidado” teve um impacto positivo considerável na vida de Ivone, ocorrendo, inclusive, uma diminuição no número de suas “crises falcêmicas”, que antes eram constantes e faziam parte de sua rotina.

Ivone diz que “não ligava muito pra esse negócio de tratamento”. Durante boa parte de sua vida, fez uso apenas de ácido fólico e não conhecia o Hydrea⁹. Depois do falecimento de seu irmão, ela passou a ser acompanhada por outros médicos, Dr. João e Dr^a. Maria, e começou a entender melhor a doença: “[...] eu não sabia da gravidade da doença, né. [...] Eu vivia a minha vida, trabalhava, eu fazia um bocado de coisa”.

O que observamos é que Ivone naturalizou a sua doença, incorporou a fal-

⁹ Hidroxiureia: medicamento muito usado para tratar essa doença, popularmente chamado de Hydrea pelas pessoas com DF. Apesar disso, esse fármaco é indicado para o tratamento de câncer, comumente de leucemia.



ciforme à sua vida, assim como à sua identidade (ALVES; RABELO, 1999). Como relata, acostumou-se com as crises e repetidas internações, tanto que afirma o seguinte: “[...] na minha cabeça eu me acostumei com aquilo, eu cresci com aquilo. Tipo, eu adoecia, eu ia pra o hospital, tomava remédio e passava e eu voltava pra casa [sic]”.

A naturalização do sofrimento corporal e o uso de estratégias para atenuação dos sintomas apenas em situações extremas – chegando ao ponto de precisar de atendimento médico emergencial e de passar por internação – podem estar relacionados à origem social de Ivone. De acordo com Boltanski (1989), no que tange às classes sociais que ocupam os estratos mais baixos da sociedade, aparentemente, o uso intenso do corpo em atividades laborais não é compatível com uma atitude de consciência e cuidado em relação ao próprio corpo e à saúde. Isso decorre provavelmente da necessidade de trabalhar, garantir o próprio sustento, sendo que as questões relativas ao corpo e à saúde precisam ficar em segundo plano – até porque não há tempo para isso enquanto ainda for possível executar o trabalho. O corpo e a saúde – ou talvez seja mais apropriado dizer “a doença” – só passam a ser dignos de atenção a partir do momento em que se constituem em um entrave ao desenvolvimento do trabalho, impossibilitando que se viva normalmente. Só assim a fragilidade do corpo que está em sofrimento é admitida, e são buscados cuidados especializados para restabelecer a saúde e recomeçar o ciclo do trabalho.

Além disso, as experiências de adoecimento delas atravessam suas sociabilidades, relações interpessoais e de trabalho, evidenciando a complexidade dessas experiências e sua irredutibilidade à reprodução e à maternidade. Faço menção a isso pois são os temas mais frequentes em estudos sobre mulheres com “falciforme” (cf. ZANETTE, 2007; GUEDES, 2012; SANTANA et al., 2017); e embora a saúde, a reprodução e a maternidade sejam assuntos importantes para as duas, destaca-se que tal temática comumente ganha relevância em suas vidas conjugais. É importante ressaltar, por sua vez, o fato de que suas experiências de adoecimento passaram todos os âmbitos de suas existências sem exceção, como os seus relatos deixam nítidos.

A despeito das limitações que a doença impõe aos seus corpos, as duas se



consideram mulheres ativas. As suas narrativas deixam nítido que não aceitam passivamente a condição de doentes crônicas, embora inevitavelmente sintam em seus corpos o peso dos agravos provocados pela falciforme e a impossibilidade de cruzar alguns limites. Leila diz: “[...] sou aposentada, mas aí como eu sou uma pessoa muito ativa eu não me vejo doente, eu não me sinto doente”; no entanto, quando as “crises” vêm, a sua vida para. Este trecho esclarece a situação: “Olha, a última crise que eu tive eu chorava de dor. A minha vida paralisa. Eu fico em cima de uma cama. E aí eu tenho que parar tudo, entendeu? Então, assim, anemia falciforme ela me podou”. Para Leila, a falciforme “podou” a sua vida, impediu que se desenvolvesse profissionalmente e ascendesse socialmente ainda mais; isto é, a doença tirou dela a oportunidade de ter uma vida melhor. Ainda diz: “Eu vejo a minha capacidade intelectual, entendeu? Eu vejo a minha capacidade intelectual, eu vejo que eu tenho bagagem. Que eu poderia estar hoje, ter feito um bom concurso, ter um bom emprego, uma boa remuneração, né?”.

Nesse sentido, podemos ver os impactos de viver com uma doença que, além de ser de longa duração, é grave e debilitante. As “crises falcêmicas” podem tardar, mas sempre vêm e, quando isso ocorre, as pessoas portadoras da DF se veem impossibilitadas de seguir com a sua vida, seus planos, seus projetos e suas atividades. A despeito disso, as sujeitas desta pesquisa não “aceitam”, por assim dizer, a doença de forma fatalista e passiva, ambas procuram se manter em movimento. Ivone, por exemplo, está sempre ouvindo reclamações por realizar trabalhos domésticos intensamente, o que seus familiares encaram como desnecessário. É enfática ao dizer que a falciforme limita muito a sua vida, mas que “não gosta de limitação”. Sobre as suas atividades domésticas, ela afirma: “Eu já pego direto, eu faço... Eu lavo prato, eu lavo banheiro, eu varro casa... Eu pego direto, eu quero fazer tudo! [...] Tudo de uma vez! Aí, às vezes, ele [o marido] fica reclamando”. Logo, manterem-se ativas pode ser entendido como uma forma de recuperarem o controle sobre as suas vidas, algo que, em geral, a falciforme as impede de realizar, como uma forma de resistir aos efeitos debilitantes que a doença tem sobre seus corpos e suas vidas.



NEGLIGÊNCIA E DESCASOS

“Mas é o tipo da coisa, é como... É como se a gente não fosse nada! É assim!” (Ivone, 2019).

Como já dito, os “descasos” tomam forma com a ausência de uma política integral à saúde da população negra e das pessoas vivendo com doença falciforme. A atuação política dos movimentos sociais e das associações/da federação de pessoas com doença falciforme fortaleceu a configuração de políticas específicas à população negra (SILVA, 2014). No entanto, desde 2016, com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a redução do financiamento e a exclusão de setores destinados às anemias hereditárias foram gradativamente efetuadas, incluindo a tentativa de definição da falciforme como uma doença rara, o que implica em dificuldades para a distribuição de medicamentos já estabelecidos na Relação Nacional de Medicamentos do Componente Estratégico da Assistência Farmacêutica (BRASIL, 2020).

Isso pactua com uma relação de negligência e descaso com a população negra, tal como expressa pela noção de necropolítica nos termos de Mbembe (2018). Para esse autor, a necropolítica é produto de uma forma de soberania estatal que privilegia a instrumentalização da experiência humana e a destruição de grupos e populações, de modo a utilizar o aparato estatal para controlar as vidas e os corpos das pessoas e definir, através da instituição ou da extinção de políticas, quem pode viver e quem deve morrer. Isso significa dizer que as necropolíticas, a exemplo daquelas encabeçadas pelo Estado brasileiro, criam mundos de morte (FANON, 1991) onde se carece de tudo: de acesso à saúde, de renda, de moradia, de alimentação e, em última instância, de condições dignas de vida. Dessa maneira, as ações a nível federal, ou a ausência delas, impactam em alguma medida a criação e a implementação de políticas a nível estadual e municipal.

No âmbito local (estados e municípios), as dificuldades políticas para a implementação de políticas destinadas à população negra tomam forma no contexto das práticas de saúde, no sentido do atendimento às pessoas em situação de “crise falcêmica”, por exemplo. Aqui, marcadores sociais da diferença de classe e raça apresentam sua versão cruel e insensível, baseada no descrédito por parte dos profissionais



de saúde sobre a queixa dos doentes e no desconhecimento da doença genética mais prevalente no país.

Isso significa dizer que a experiência de adoecimento de grande parte das pessoas portadoras de falciforme é marcada pela discriminação institucional, motivada pela cor de suas peles e pela origem social. Ou seja, as interações entre profissionais da saúde e pacientes são balizadas por relações de biopoder, no sentido foucaultiano, considerando os *discursos de verdade*, as formas de intervenção e a subjetivação (RABINOW; ROSE, 2006), envolvendo questões relativas à vida e à morte nas relações entre pessoas não brancas e profissionais de saúde. Assim, muitas são as faces do racismo institucional à brasileira. A própria inexistência de um programa nacional efetivo¹⁰ de atenção às pessoas portadoras de DF é a expressão material e inegável do racismo institucional (KALCKMANN et al, 2007).

Além disso, o racismo institucional se encontra presente nas práticas e nos discursos dos profissionais da saúde no cotidiano dos serviços de saúde. Um exemplo disso é a hostilidade expressa por um médico, que, ao se ver menos informado sobre a DF que Ivone, uma de nossas interlocutoras, relativizou a gravidade da doença e não ofereceu os cuidados necessários ao seu irmão, também portador da doença, e que precisava de atendimento. Ela narra a cena da seguinte forma: “‘É não doutor, ele tem anemia falciforme’ [disse Ivone], aí ele disse ‘Anemia falciforme? Minha filha, o remédio que cura é beterraba’, ele disse. Foi! Nesse mesmo dia a gente foi direto pra o H.U. [Hospital Universitário] com ele e passou dezoito dias internado” (Ivone, 2019).

Essa é apenas uma dentre as inúmeras experiências de descaso vivenciadas por Ivone e seu irmão Ícaro nos serviços de pronto atendimento de uma cidade da região metropolitana de João Pessoa. Não à toa o descaso diante de uma “crise falcêmica”, por parte de um desses serviços de saúde, provocou a morte de seu irmão. Ivone é enfática ao dizer que Ícaro morreu por negligência médica, ela afirma que “Não deram os devidos cuidados! [...] Foi à míngua que o deixaram morrer lá! [...] Porque foi a noite todinha ele com dor e o povo dando o que queria! [...] Mas é o tipo

¹⁰ Embora na teoria exista desde 1996 o Programa de Atenção Anemia Falciforme (PAF), o programa nunca foi implementado a nível nacional como se pretendia.



da coisa, é como... É como se a gente não fosse nada! É assim!”.

Isso posto, caberia perguntar o que, de fato, vitimou Ícaro: a severidade da crise falcêmica que levou à sua internação ou a ausência de cuidados em saúde adequados às suas necessidades? Essa é uma pergunta sem resposta exata, mas que gera questionamentos necessários para se pensar e problematizar o tratamento prestado às pessoas com falciforme em situações de vulnerabilidade extrema, durante as crises. É precisamente a necessidade de desnaturalizar o sofrimento e as mortes dessas pessoas que move este trabalho.

Outros dados expressivos são os do Ministério da Saúde (MS), que ajudam a dimensionar a relevância da DF a nível nacional. O MS aponta que, no Brasil, o número de nascidos vivos com DF a cada ano é de 1.2.700, havendo certo nível de variação de estado para estado. Neves (2018 apud BRASIL, 2017) indica que os estados mais afetados no Nordeste do país, de acordo com o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), são: Bahia, com um indicador de 1.650 nascidos vivos com DF, enquanto Pernambuco e Maranhão apresentam uma taxa de 1.1.400 (JESUS, 2010; BRASIL, 2017).

A implantação do popularmente conhecido teste do pezinho, realizado pela Política Nacional de Triagem Neonatal, através das Portarias nº 822/2001 e nº 2.048/2009 do Ministério da Saúde, é atualmente o responsável pela detecção de casos de doença e traço¹¹ falciforme no Brasil. Por meio desses dados, podemos constatar que a DF é uma realidade na vida de milhares de brasileiros, sendo uma quantidade considerável deles composta por nordestinos, com uma média de nascimento de crianças com falciforme maior que a média nacional nessa região do país.

Diante disso, é possível começar a dimensionar a gravidade da DF, enfermidade que fragiliza corpos e, na ausência de cuidados em saúde adequados, vitimiza inúmeras pessoas todos os anos. Tanto é que, mesmo com diagnóstico precoce realizado na primeira infância, a literatura aponta que a expectativa de vida de uma pessoa com DF é relativamente baixa, o que evidencia a alta letalidade da doença. De acordo com um estudo realizado em 1996, 78,6% dos óbitos causados por falciforme ocorreram até os 29 anos, enquanto 37,5% dos óbitos ocorrem entre crianças menores de 9

¹¹ “Vale reforçar que o traço falciforme não se confunde com a anemia falciforme: o traço não é uma doença, apenas indica a presença da ‘hemoglobina S’ em combinação com a ‘hemoglobina A’, o que resulta na ‘hemoglobina do tipo AS’” (GUEDES; DINIZ, 2007, p. 502).



anos (FÉLIX et al., 2010). Embora esse seja um dado antigo, não existem dados atuais que sejam consistentes sobre a mortalidade por DF no Brasil, em função da subnotificação dos casos e da inexistência de um sistema informatizado que reúna esse tipo de informação a nível nacional – o que representa mais uma das muitas lacunas com as quais nos deparamos quando o assunto é essa doença, reiterando o descaso que a atravessa.

De acordo com o que foi encontrado em campo, a estimativa de longevidade das pessoas com falciforme segue refletindo a realidade. As falas das sujeitas desta pesquisa confirmam que a morte precoce ainda é uma realidade entre as pessoas com DF, pelo menos no contexto local da Paraíba. Além da preocupação com a própria saúde e com a própria vida, que pode acabar a partir de uma “crise falcêmica” e do mau cuidado recebido nos serviços de saúde, o indivíduo com essa enfermidade enfrenta uma série de problemas de ordem social, como o desemprego, e de ordem psíquica, como sentimentos negativos diante de uma vida marcada por sofrimento, depressão e ansiedade (FÉLIX et al., 2010). Leila reflete um pouco sobre isso quando afirma:

[...] a anemia ela causa depressão, eu não sabia que anemia causa depressão, né? E eu me senti mais deprimida, mais triste, entendeu? Eu não sei se é pelo desemprego do meu esposo também é que acarretou isso, mas veio depois da doença [última internação] e eu observei isso em mim. (Leila, 2019).

Tais dados evidenciam a complexidade dessa experiência de adoecimento, que traz consigo sofrimento corporal, mas também psíquico e social. Quer dizer, as limitações impostas pela falciforme afetam vários aspectos das vidas dos acometidos, “marcando” toda a extensão de seus corpos.

Uma dessas marcas é a impossibilidade de terem gestações bem-sucedidas. Tanto Leila quanto Ivone tiveram a experiência da gestação, Leila duas vezes e Ivone quatro; porém, todas as gestações foram interrompidas por abortos espontâneos. A ausência de filhos biológicos consiste em uma espécie de lacuna na vida dessas mulheres; em ambas as narrativas podemos observar a presença do desejo de ser mãe, algo que a doença e a ausência de cuidados em saúde adequados e de aconselhamento genético tiraram delas. Sobre isso Ivone afirma:



Ninguém disse, ninguém tinha noção. Mas depois da quarta gravidez, quando eu já vim ter um pouco de noção das coisas, que eu tentei aí já não pegava mais. Aí quando eu fui ao médico eu já tava com uma lesão muito grande no... Nádja: No útero? Ivone: Não, nos ovários, aí eu fiz uma cirurgia e tirei os dois. Agora tudo isso por falta de conhecimento, entendessee? (Ivone, 2019).

À vista disso, observamos que Ivone atribui o fato de não ter conseguido ter filhos biológicos à falta de cuidados em saúde específicos voltados à mulher com falciforme, assim como a ausência de um pré-natal que levasse em conta as particularidades da enfermidade. Assim como mostra a pesquisa de Guedes (2012) sobre mulheres com traço falciforme que são mães de crianças com a doença, o risco de gerar uma criança com a DF não configurava entre as maiores preocupações de Ivone ou de Leila. Em ambos os casos, o desejo de gerar um filho superava qualquer noção de risco que pudessem ter, sendo o risco reprodutivo de gerar uma criança com a DF deixado de lado, seja pelo desconhecimento de sua existência, já que não tiveram acesso ao aconselhamento genético, seja pela relativização da probabilidade de isso acontecer.

A experiência com a DF assume outra perspectiva, segundo nossas interlocutoras, quando passam a compartilhar essa experiência de vida com demais pessoas da Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH). Para elas, torna-se uma troca de mão dupla, no sentido que a ASPPAH possibilita obter informações sobre a doença, o autocuidado e, especialmente, onde buscar serviços de saúde para suas emergências e atenção continuada. Vale lembrar a reflexão feita por Araújo (2017, p. 126) sobre “as identidades clínicas, isto é, relacionadas à experiência da doença e da saúde”, considerando que o suporte social e político oferecido pela ASPPAH tem feito diferença na vida dessas mulheres, cuja forma de associação se faz pela corporeidade e pela marca da enfermidade.

Não só o suporte ao cotidiano da doença, com suas crises – agudizações –, mas também o reconhecimento de seus direitos sociais – o caso da luta pelo reconhecimento do nexos causal entre DF e deficiência – mostram-se centrais. Essa dimensão política da biossocialidade se aproxima das reflexões realizadas por Rabinow (1999) e, especificamente, na luta cotidiana por legitimidade do sofrimento, seja no acesso

ao cuidado nos serviços de saúde, seja no reconhecimento do direito social – em termos da *cidadania biológica* (PETRYNA, 2002; ROSE; NOVAS, 2005).

REFLETINDO SOBRE O SER MULHER COM DOENÇA CRÔNICA, POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A experiência de vida e de adoecimento de portadoras de uma doença crônica grave como a DF demonstra o quanto ser mulher tem significados distintos para diferentes “tipos” de mulheres. Isto é, as experiências das sujeitas desta pesquisa foram moldadas por sua origem social, assim como pela classe da qual fazem parte, pela cor de suas peles e por serem mulheres com uma “doença para toda a vida¹²” ou uma doença comprida (cf. FLEISCHER; FRANCH, 2015; NEVES, 2015)¹³. Isso significa dizer que ser mulher não se reduz a uma experiência biológica e social compartilhada, pois se complexifica de acordo com o *lugar* que as mulheres ocupam na sociedade. Dessa maneira, investigar as experiências de adoecimento de mulheres com DF pode ser uma possibilidade de contribuir com a discussão sobre a multiplicidade e a diversidade de experiências de vidas que as diferentes mulheres têm. Assim, fazemos eco às feministas interseccionais que criticam o conceito essencialista e universal de mulher endossado pelo feminismo branco, liberal e hegemônico (COLLINS, 1998; DAVIS, 2016). As experiências falciformes de adoecimento e de vida de Ivone e Leila demonstram como elas têm sobrevivido à falciforme e aos seus agravos, mas principalmente aos serviços de saúde.

No caso de mulheres não brancas, como é o caso das sujeitas desta pesquisa, além de sofrerem com o racismo, também enfrentam sérias dificuldades em função de seu gênero, motivadas pelo machismo e sexismo que estão enraizados em nossa sociedade. Isso se torna especialmente grave quando essas mulheres precisam acessar os serviços de saúde, pois racismo e sexismo são problemas estruturais que produzem hierarquias sociais diretamente ligadas à produção de vulnerabilidades,

¹² Termo criado por Ednalva Neves, discutido em artigo no prelo.

¹³ Há uma vasta produção na Antropologia da Saúde sobre o tema das doenças crônicas, um dos exemplos disso é o dossiê “Antropologia das doenças de longa duração” da revista *Política e Trabalho*, publicado em 2015.



inclusive no acesso à saúde. Exemplo disso são os relatos de Ivone sobre os maus cuidados que recebeu em momentos de crise falcêmica, que vão desde a relativização das fortes dores causadas pela DF, chegando ao ponto de médicos dizerem que as suas dores são psicológicas, até efetivamente ser tratada com descaso durante uma de suas muitas internações. Sobre uma delas, afirma que: “Olha, botaram tão rápido o sangue pra mim [sic] tomar que eu fiquei passando mal. Eu vim pra casa passando mal. Meu coração parecia que ia explodir, porque assim tem pessoas que não conhece [a doença] e eles tratam mal mesmo”.

De acordo com Werneck (2016), e com o relato de Ivone, podemos observar a problemática em torno dos chamados determinantes sociais em saúde, que atuam todo o tempo na vida de mulheres negras usuárias dos serviços públicos de saúde, em particular na daquelas oriundas dos estratos mais baixos da sociedade. Desse modo, as opressões de raça, classe e gênero se interseccionam, intensificando, assim, iniquidades e vulnerabilidades em saúde. Isso significa dizer que existe uma estrutura de dominação a partir da qual a nossa sociedade se funda, na qual gênero, raça e classe se apresentam enquanto sistemas de opressão distintos, mas que se interseccionam (COLLINS, 1998), potencializando situações de violência, vividas por esses indivíduos e suas vulnerabilidades.

As situações de vulnerabilidade são intensificadas pela relativização da DF, das dores intensas, dos agravos que esta impõe ao corpo falciforme, assim como pela negação, por parte dos profissionais da saúde, em ouvir o que as portadoras de DF têm a dizer sobre a doença e em oferecer cuidados em saúde adequados. Além disso, a ausência de políticas públicas efetivas que assistam a essa parcela da população é a expressão máxima do racismo institucional do Estado brasileiro, dada a prevalência da falciforme no país e a severidade da doença. A inexistência de políticas que garantam serviços em saúde especializados para atender às necessidades dos sujeitos com DF é entendida aqui como um descaso, produto da invisibilidade da doença e da falta de interesse do Estado em preservar a saúde e, em última instância, as vidas das pessoas com falciforme.

Ivone e Leila têm sobrevivido à doença, mas principalmente aos serviços de saúde. Estes, quando desconheceram a DF e ignoraram as experiências de adoeci-



mento dessas mulheres, assim como os seus conhecimentos acumulados ao longo de uma vida como doentes crônicas, fragilizaram ainda mais e colocaram duplamente as suas vidas em risco: pela gravidade da doença, pela intensidade das crises, mas também pelo desconhecimento da doença e pelo desinteresse em aprender sobre ela.

Assim sendo, o que se conclui é que viver com uma doença de longa duração pode ser algo delicado e limitante, em vários sentidos. Mas especialmente percebe-se o quanto é importante os acometidos terem conhecimentos básicos acerca de sua doença, sobre como cuidar de si cotidianamente, tanto dos aspectos físicos como mentais causados pela falciforme.

As estratégias de autocuidado acumuladas a partir da experiência de adoecimento das sujeitas desta pesquisa se mostram fundamentais em pelo menos dois sentidos: (1) para que possam retardar ao máximo as crises através de cuidados cotidianos, que vão desde a alimentação, o uso de roupas adequadas ao clima, leves no calor e pesadas no frio, até o manejo do estresse; e (2) para que saibam o que fazer, quando estão em crises controláveis em casa, para reestabelecer a própria saúde da melhor forma possível.

Saber o que fazer de si mesmas em momentos delicados tem sido algo positivo nas vidas de Ivone e Leila, pois conseguem ter alguma autonomia, poder de escolha sobre quando ir ou não ao hospital e certa qualidade de vida, quando conseguem evitar as crises e as internações. Para isso, é necessário ter uma rotina diária de cuidados e conhecimento dos sinais do próprio corpo.

As estratégias de autocuidado, junto ao bom cuidado que recebem do Hemocentro da Paraíba, têm sido as principais ferramentas usadas por elas para que sobrevivam apesar da falciforme, mas especialmente apesar do Estado brasileiro, que insiste em se fazer ausente quando o assunto é doença falciforme. Por isso, aderimos ao propósito de Ingold (2015, p. 11), quando o autor afirma que a antropologia é um domínio no qual observar, descrever e propor podem ser manifestos como práticas de conhecimento e de estar no mundo.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Paulo César B.; RABELO, Miriam Cristina M. Significação e metáforas na experiência da enfermidade. In: ALVES, Paulo César B.; RABELO, Miriam Cristina M.; SOUZA, Iara Maria. **Experiência de Doença e Narrativa**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- ARAÚJO, Reginaldo Silva de. **Doença falciforme: da politização pelo movimento negro como doença étnico-racial às associações representativas dos falcêmicos como doença específica**. Curitiba: CRV, 2017.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: Produzir e Analisar Dados Etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- BRAGA, Josefina A. Pellegrini. Doença falciforme. In: **Escola Paulista de Enfermagem/ UNIFESP** [site], [s. l.], 2 jun. 2020. Disponível em: <https://sp.unifesp.br/epe/desc/noticias/doenca-falciforme#:~:text=Dados%20da%20Triagem%20Neonatal%20estimam,vivos%20%C3%A9%20de%201%3A4000>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- BRASIL. [Ministério da Saúde, Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos]. **Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde**. Relação Nacional de Medicamentos Essenciais: Rename. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.
- BRASIL. [Ministério da Saúde.] **Secretaria de Vigilância em Saúde. Indicadores de vigilância em saúde descritos segundo a variável raça/cor, Brasil**. [Boletim Epidemiológico] v. 48, n. 4, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill. **Fighting words: Black Women and the search for justice**. Minneapolis: University of Minnesota, 1998.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **The wretched of the Earth**. New York: Grove Weidenfeld, 1991.
- FASSIN, Didier. O sentido da saúde: antropologia das políticas da vida. In: SAILLANT, Francine; GENEST, Serge. **Antropologia médica: ancoragens, locais, desafios globais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.
- FÉLIX, Andreza A.; SOUZA, Helio M.; RIBEIRO, Sonia Beatriz F. Aspectos epidemiológicos e sociais da DF. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 203-208, 2010.
- FLEISCHER, Soraya; FRANCH, Mónica. Uma dor que não passa: Aportes teórico-metodológicos de uma Antropologia das doenças compridas. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 42, p. 13-28, jan./jun. 2015.
- GUEDES, Cristiano; DINIZ, Débora. Um caso de discriminação genética: o traço falciforme no Brasil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 501-520, 2007.



GUEDES, Cristiano. Decisões reprodutivas e triagem neonatal: a perspectiva de mulheres cuidadoras de crianças com doença falciforme. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 2367-2376, 2012.

HERZLICH, Claudine. Saúde e doença no início do século XXI: entre a experiência privada e a esfera pública. **Physis** [online], Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 383-394, 2004.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JESUS, Joice Aragão de. Doença falciforme no Brasil. **Gazeta médica da Bahia**, Salvador, v. 80, n. 3, p. 8-9, ago./out. 2010.

KALCKMANN, Suzana et al. Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 146-55, 2007.

LOCK, Margaret. Antropologia médica: indicações para o futuro. In: SAILLANT, Francine; GENEST, Serge. **Antropologia médica: ancoragens, locais, desafios globais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

LOBO, Clarisse. et al. Triagem neonatal para hemoglobinopatias no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Panam. Salud Publica**, Washington, D.C/São Paulo, v. 13, n. 2/3, p. 154-159, 2003.

LOUREIRO, Monique Morgado; ROZENFELD, Suely. Epidemiologia de internações por doença falciforme no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 943-9, 2005.

MAIA, Lídia. Ministério da saúde reforça a importância da detecção da doença falciforme. In: BRASIL. **Gov.br** [site do Ministério da Saúde], 19 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/junho/ministerio-da-saude-reforca-a-importancia-da-deteccao-da-doenca-falciforme>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MARTINELLI, Ana L. Candolo. Icterícia. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 37, p. 246-252, jul./dez., 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEVES, Ednalva Maciel. (Des)continuidades entre sociedade e genômica: desigualdades, políticas e experiências de vida com a doença falciforme. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 10, p. 190-214, jan./jun. 2020.

NEVES, Ednalva Maciel. **Biomedicina, adoecimento genético e cidadania: estudo antropológico sobre a doença falciforme, práticas de saúde e lutas por cuidados/direitos em saúde no estado da Paraíba, Brasil**. Projeto de Pesquisa -PIBIC/CNPq/UFPB/PRPG/GRUPESSC, João Pessoa, maio 2018.

NEVES, Ednalva Maciel. Viver com (e apesar de) a doença: apontamentos sobre a experiência do adoecimento crônico entre diabéticos da Associação de Diabéticos de João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 42, p. 111-131, jan./jun. 2015.

PETRYNA, Adriana. **Life exposed**. Biological citizens after Chernobyl. New Jersey: Princeton University Press, 2002.



RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. [Originalmente publicado em *Biosocieties*, 2006, v. 1, p. 195-217]. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RABINOW, Paul. Artificialidade e iluminismo: da sociobiologia à biosociabilidade. In: **Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 135-157.

ROCHA, H. **Anemia falciforme**. Rio de Janeiro: Rubio, 2004.

ROSE, Nikolas; NOVAS, Carlos. Biological citizenship. In: ONG, Aihwa; COLLIER, Stephen. (Ed.). **Global Assemblages**. Technologies, politics and ethics as anthropological problems. Oxford: Blackwell, 2005.

SANTANA, Izabella de Oliveira et al. Gestação em mulheres com anemia falciforme: uma revisão sobre complicações maternas e fetais. **Enfermagem Brasil**, Petrolina, v. 16, n. 1, p. 54-61, 2017.

SANTOS, Nádja Silva. **Experiências falciformes de existência de mulheres de João Pessoa/ Paraíba**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da. Biorredes, cidadania genética e estratégias de políticas de saúde para doença falciforme. In: NEVES, Ednalva; LONGHI, Marcia; FRANCH, Mónica (Org.). **Antropologia da saúde: Ensaio em políticas da vida e cidadania**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2018, p. 277-294.

SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da. **Compartilhando genes e identidade: orientação genética, raça e políticas de saúde para pessoas com doença e traço falciforme em Pernambuco**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2014.

SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e. **Corpos traçados: um estudo antropológico sobre experiências de mulheres com traço falciforme no estado da Paraíba**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

STOPA, Roberta. O direito constitucional ao Benefício de Prestação Continuada (BPC): o penoso caminho para o acesso. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 231-248, maio/ago. 2019.

UCHIMURA, Liza Yurie Teruya et al. Unidades de Pronto Atendimento (UPAs): características da gestão às redes de atenção no Paraná. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 107, p. 972-983, out./dez. 2015.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

ZANETTE, Angela Maria D. Gravidez e contracepção na doença falciforme. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 309-312, 2007.

Recebido em: 10/04/2021

Aceito para publicação em: 30/07/2021





RELATO ETNOGRÁFICO



**ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANTROPOLOGIA COM CRIANÇAS:
UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO CRÍTICA PARA A DIFERENÇA**

***Teaching and learning anthropology with children:
A proposal for critical sensibilization of the difference***

Valéria de Paula Martins
Professora adjunta de Antropologia na Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: valeriacpmartins@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 349-377, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Neste relato, trato do projeto de extensão “Antropologia com crianças”, realizado no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e delineado a partir de oficinas de antropologia ministradas desde 2014 com crianças entre 7 e 12 anos de famílias de baixa renda. No texto, discorro sobre os principais eixos temáticos e conceituais do projeto, e ainda sobre o que, a meu ver, foi possível realizar a partir dele. Por fim, apresento os novos rumos que ele passa a tomar. Ao tratar do projeto, busco enfatizar a tentativa de – em um dos rincões do Brasil e de forma a estimular múltiplas sensibilidades – expandir as discussões antropológicas para além do ambiente acadêmico, tornando-as acessíveis e mais amplamente conhecidas, assim como a própria área de antropologia. Outro anseio é o de contribuir com a formação docente na área a partir da atuação de estudantes no projeto.

PALAVRAS-CHAVE:

Antropologia. Crianças. Ensino-aprendizagem. Extensão.

ABSTRACT:

In this report, I deal with the extension project “Anthropology with children”, carried out within the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) and outlined from anthropology workshops since 2014 with children between 7 and 12 years old from low-income families. In the text, I discuss the main thematic and conceptual axes of the project, and also about what, in my view, it was possible to accomplish from it. Finally, I present the new directions that the project is taking. In dealing with the project, I seek to emphasize the attempt to – in one of the corners of Brazil and in order to stimulate multiple sensitivities – expand anthropological discussions beyond the academic environment, making them accessible and more widely known. I also intend to contribute to teacher training in the field, based on the performance of students within the project.

KEYWORDS:

Anthropology. Children. Teaching-learning. Extension.



Hoje percebo que, enquanto eu estudava antropologia na pós-graduação da Universidade de Brasília, minha vida praticamente se resumia aos meandros dessa formação e área de conhecimento, em um mundo de experiências que contava, em seu delineamento, com outras pessoas que eram, quase todas, antropólogas¹.

Assim, quando cheguei à minha terra natal, no interior de Minas Gerais, no período final de escrita da tese, fui percebendo com certo assombro o fato de eu ser a única antropóloga que eu mesma conhecia nessas paragens.

Além da usual solidão no processo de escrita de uma tese, eu me deparava com a situação de não ter, no raio de, pelo menos, quatrocentos quilômetros, alguém que compartilhasse comigo a formação acadêmica – e o que pode advir com ela.

Não tenho certeza se foi exatamente isso, ou só isso, o que me motivou, alguns meses depois da defesa da tese, a imaginar uma formação em antropologia com crianças – buscando, quem sabe, interlocutores com quem eu pudesse conversar um pouco sobre questões consideradas relevantes em discussões antropológicas.

Talvez, naquela época, eu já estivesse começando a sentir uma certa saudade da antropologia, ou daquele mundo em que eu vivia no período da pós-graduação, povoado por tantos coletivos, lugares ao redor do planeta, conceitos, noções, debates...

Eu também já considerava importante e mesmo necessário compartilhar as discussões que costumamos fazer nos nossos mundos acadêmicos com pessoas que habitam outros mundos de experiência. Tendo em vista a área de Antropologia e, mais recentemente, o difícil momento político que estamos vivendo, penso ser ainda mais relevante tratar amplamente de questões como diversidade, (re)conhecimento e respeito em relação à diferença e alteridade.

Ao considerar aquelas com quem eu pretendia trabalhar, as crianças, eu almejava construir com elas, em suma, um trabalho de sensibilização crítica para a diferença e, quem sabe, contribuir para a formação de pessoas que lidassem de forma mais ética com a enorme diversidade de modos de vida, relações, conceitos, a partir de tantos e variados coletivos que ocupam diferentes pedaços de chão – e ar, mar, águas e florestas – deste planeta.

¹ Quero registrar meus agradecimentos, pela leitura cuidadosa do texto e comentários, a Fabiola Nogueira da Gama Cardoso e Tiago Eli de Lima Passos, além dos pareceristas da revista, ressaltando, de todo modo, minha responsabilidade integral em relação ao que é aqui apresentado.



Havia ainda outro elemento na escolha por atuar com crianças: eu já havia trabalhado com elas a partir de oficinas de vídeo e rádio durante alguns anos² e depois, a partir da assessoria a um programa voltado ao (re)conhecimento de brinquedos e brincadeiras tradicionais no alto, médio e baixo Jequitinhonha³. Assim, já tinha alguma familiaridade com esses sujeitos, reconhecendo ricas possibilidades de atuar profissionalmente com crianças e de construir, com elas, variados tipos de conhecimento – inclusive o antropológico.

Observando retroativamente, penso que a articulação de todos esses elementos contribuiu para que, cerca de seis meses após a defesa da tese de doutorado, com o planejamento de uma oficina de antropologia em mãos, eu iniciasse um percurso em busca de uma instituição – organização não governamental, associação comunitária, centro cultural, etc. – que pudesse receber, sem custo algum, o trabalho.

“Oficina de quê?”, respondiam-me em quase todos os telefonemas. Sim, em geral não se sabia – como, com exceções, ainda não se sabe – o que é antropologia por aqui⁴.

Enfim, as oficinas de antropologia com crianças tiveram início no mês de agosto do ano de 2014, em uma biblioteca associada à prefeitura municipal e, na época, também ao Sesi, localizada na região norte da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais⁵. A coordenadora do espaço, Maria Abadia de Araújo, havia achado interessante o que eu falara sobre a antropologia, no telefonema, e colocou o espaço à disposição.

No final daquele ano eu estava com um projeto de oficinas de antropologia com crianças aprovado na Lei Municipal de Cultura, para ser desenvolvido em 2015, e

² O trabalho se deu a partir da Associação Imagem Comunitária (AIC), organização não governamental com sede em Belo Horizonte, Minas Gerais, que atua desde 1997 com variados coletivos, instituições culturais e movimentos juvenis pelo acesso público aos meios de comunicação, educação midiática e produção em mídias comunitárias, sempre de forma colaborativa.

³ Tratava-se do programa Casinhas de Cultura, desenvolvido pela organização não governamental internacional Fundo para Crianças, implementado então em 32 comunidades rurais ou pequenas cidades na região.

⁴ Imagino que o fato de a antropologia não estar presente – nominalmente, explicitamente – em especial no ensino médio tem enorme impacto para seu relativo desconhecimento nos rincões do Brasil. Mesmo na universidade em que atuo, muitos dos estudantes que chegam, inclusive para cursar Ciências Sociais, não sabem bem do que se trata.

⁵ O município mineiro de Uberlândia fica localizado na porção oeste do estado, e conta com 699.097 habitantes (IBGE 2020) em uma área de 4.115,206 km² (IBGE 2018).



que incluía também uma atuação com educadores da rede pública de ensino. Contudo, também naquele período, deu-se um concurso na Universidade Federal de Uberlândia com vaga para antropóloga, e no início de 2015 ingressei então como docente na universidade, não desenvolvendo o projeto pela Lei Municipal de Cultura, já que passei a atuar em regime de dedicação exclusiva.

Nos dois primeiros anos de docência, enquanto aprendia a ser professora, eu seguia fazendo experimentações com crianças mais próximas – meus sobrinhos e sobrinhas, por exemplo – com alguns materiais que ia adquirindo ou acessando. Em 2017, já acompanhada por três estudantes da graduação em Ciências Sociais, retomei as oficinas na biblioteca; no ano seguinte, elas foram configuradas como um projeto de extensão que permanece em vigor, com algumas transformações e novas perspectivas, como abordarei à frente.

Até o momento foram realizadas quinze oficinas com 200 participantes ao todo. Essas oficinas têm se dado em instituições diversas que trabalham com crianças de famílias de baixa renda, e atualmente são ministradas conjuntamente por mim e por estudantes graduandos da Universidade Federal de Uberlândia – exceto no ano de 2014, quando as ministrei só. A partir do projeto de extensão, as oficinas contam com frequência mensal, enquanto eu as ministrava semanalmente antes de iniciar a docência na universidade. O projeto não conta com financiamento, mas recebe apoio relativo a transporte e divulgação por parte do Instituto de Ciências Sociais e Universidade Federal de Uberlândia.

Aqui, ao iniciar este relato de experiências, ainda não tenho certeza sobre o que priorizar para compartilhar um pouco dos seis anos que se passaram desde os primeiros contatos que tive com as crianças a partir do ensino-aprendizagem em antropologia. Imagino (imaginem...) este texto como um momento de contação de histórias. Assim, convido a se sentarem ou deitarem confortavelmente na superfície que lhes aprouver, como algumas almofadas, uma poltrona, uma rede, um pedacinho de grama, um cantinho de terra debaixo de uma árvore..., e virem comigo para esse lugar de muitos encontros entre várias crianças, uma antropóloga, estudantes de Ciências Sociais, e muitos coletivos, lugares ao redor do planeta, conceitos, noções, debates...

Para facilitar a organização e apresentação de ideias, o texto está disposto em



torno de quatro principais referências, a serem tratadas em sequência: a primeira, voltada àquilo que se pretende por meio deste projeto de extensão, ou nossos objetivos e expectativas; a segunda, associada mais diretamente ao que constitui as oficinas em termos de questões, noções e temáticas; a terceira, a partir da qual buscamos perceber o que pôde ser construído em termos de conhecimentos antropológicos – mas não só deles; e enfim a quarta, direcionada aos novos rumos do projeto.

Vocês já brincaram de Amarelinha?

NOSSO HORIZONTE-META, COMO O CÉU NA BRINCADEIRA DA AMARELINHA

Desde os primeiros esboços que tracei em relação a uma oficina de antropologia com crianças, eu imaginava acionar materiais e dispositivos com fins didáticos e pedagógicos que pudessem estimulá-las sensivelmente: exibição de fotografias, filmes, elaboração de desenhos, apreciação de falas e músicas em línguas diversas, realização de brincadeiras e jogos coletivos, rodas de conversa, etc.

Desde o início, então, a lida com a alteridade se daria a partir do estímulo de sentidos e percepções por meio de cores, sons, imagens, movimentos: um processo de sensibilização para a diferença que, é possível dizer, constitui o principal objetivo do projeto.

A ideia de sensibilizar para a diferença está associada à consideração de que a construção do conhecimento se dá não a partir da transmissão de representações, mas sim a partir de um processo de educação da atenção (INGOLD, 2010). Nesse sentido, a proposição das oficinas situa-se em torno da construção de habilidades associadas ao ouvir, sentir, olhar, perceber e agir, ao lidar-se com a alteridade e a diferença, a partir da criação de contextos ambientais em que o processo de ensino-aprendizagem se realiza.

Tendo em vista a especificidade da antropologia no sentido de nos convocar, como pesquisadoras, a um engajamento em campo a partir das relações com nossas interlocutoras e interlocutores e tudo o mais que povoa seus mundos de experiência



– movimentos, sons, cores, imagens –, em um processo que podemos tomar como de educação da atenção, considero importante que esse primeiro contato formal das crianças com a antropologia também passe por essa experiência de sentidos.

Essa convocação dos sentidos e da presença plena das crianças figura também como um modo de convidá-las a criar conosco esses ambientes em que o que está associado ao Outro seja tão legítimo quanto o que está associado a si mesmo. A intenção é ressaltar que a lida com a diferença, ou a sensibilização para a diferença, inclui não só perceber o Outro como diferente de si, mas a si mesmo como diferente do Outro. Nessa criação conjunta, as crianças estão atuando como sujeitos plenos que são – apesar do histórico de desconsideração delas como tal (COHN, 2005) –, e não como meros receptores passivos de informações, e podem perceber a si mesmas enquanto lidam com a alteridade⁶. Considerando, como apontado acima, a feitura da etnografia como um processo de educação da atenção e o desejo de, de certa forma, replicar esse fazer no âmbito das oficinas, a ideia é que as crianças possam, ao mirar o Outro, perceber-se no olhar do Outro que as mira também, o que evoca relações entre sujeitos em campo.

Aqui, então, a expectativa é que as crianças atuem como nossas parceiras no desenvolvimento das oficinas, reconhecendo-se como sujeitos plenos, assim como os próprios mundos delineados por suas concepções e percepções, ao mesmo tempo em que reconhecem o Outro e seus mundos de experiência também como legítimos. Em outros termos, o convite é para que se leve a sério o Outro (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) e a si mesmo (sem deixar de se estranhar...).

Um elemento importante a ser ressaltado é que, nesse processo, o objetivo é estimular a percepção crítica de que as relações humanas (e não humanas) são construídas socialmente, e não algo dado. Dessa forma, há uma provocação no sentido do delineamento de pontos de vista críticos a partir dos quais possam ser consideradas uma série de temáticas caras à antropologia, tais como relações de gênero, étnico-raciais, trabalho, questões ambientais, etc. Ou seja, a busca é por uma sensibilização crítica para a diferença.

⁶ Para uma discussão sobre a associação das crianças com os chamados “primitivos”, nos primórdios da antropologia, ver por exemplo o livro de Guilherme Fians (2015) produzido a partir de etnografia com crianças em uma escola infantil carioca.



Outro ponto importante a ser considerado em termos de intento das oficinas é a formação docente de estudantes que atuam como monitoras e monitores no projeto⁷. E aqui ressalto: formação docente em antropologia, pois penso que o fato de a antropologia estar lamentavelmente fora, em termos formais, de toda a Educação Básica impacta negativamente a formação desses estudantes enquanto docentes de antropologia, já que a licenciatura nos cursos de graduação em Ciências Sociais está comumente associada à sociologia – mesmo que se preveja, no componente curricular denominado “Sociologia” que integra o ensino médio, conteúdos associados à Antropologia e à Ciência Política, associação que nem sempre, e infelizmente, fica explícita⁸.

Assim, em todo o processo de realização das oficinas, desde o planejamento a partir de encontros de reflexão e avaliação, passando por produção de materiais, e os próprios encontros com as crianças, os/as estudantes graduandos/as são convidados/as a atuar de forma propositiva e engajada em um processo de ensino-aprendizagem que envolve a todas nós. Também considerando o processo de formação docente em antropologia – com as necessárias reflexões a ele associadas –, e ainda com vistas a contribuir com a bibliografia sobre processos de ensino-aprendizagem em antropologia, não muito farta (ver, entre outros, GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006; OLIVEIRA; BRUM, 2015; GAMA; FLEISCHER, 2016; TAVARES; GUEDES; CAROSO, 2010; GAMA; KUSCHNIR, 2014; HARTMANN, 2018⁹), redigimos recentemente um artigo sobre a

⁷ O projeto conta hoje com duas monitoras estudantes de graduação, que iniciaram o trabalho em agosto de 2020, e ao longo do tempo teve mais cinco estudantes em seu quadro. Atualmente estão conosco Vitória Brasileira e Halina Brandão. Atuaram também como monitoras as estudantes Amanda Ramos, Júlia Furtado de Almeida, Maria Luiza Araújo e Pamela Caetano, além do monitor Luís Augusto Meinberg Garcia. Desses sete, seis são do curso de Ciências Sociais e uma da graduação em Artes Visuais, bastante interessada em antropologia.

⁸ Vale ressaltar que, do meu ponto de vista, é extremamente importante que a antropologia esteja oficialmente presente em toda a Educação Básica, o que pode se dar por meio de ajustes no componente curricular atualmente denominado “Sociologia”, inclusive alterando sua nomenclatura para “Ciências Sociais”, e também criando componente específico de antropologia desde a Educação Infantil. De qualquer forma, considero relevante que docentes e pesquisadoras da área de antropologia atuem na licenciatura e ainda em programas atualmente em vigor, como o PIBID e Residência Pedagógica, de forma a enfatizar discussões e temáticas de caráter antropológico com estudantes de Ciências Sociais em formação docente. De todo modo, é importante que ressaltemos a abrangência do componente curricular mencionado (nesse sentido, por exemplo, alteramos recentemente aqui na Universidade Federal de Uberlândia a nomenclatura do antigo Laboratório de Ensino em Sociologia para Laboratório de Ensino em Ciências Sociais).

⁹ O projeto desenvolvido entre 2014 e 2016 pela antropóloga Luciana Hartmann e pelo antropólogo



experiência das oficinas de antropologia com crianças¹⁰.

Por fim, por considerar pertinentes, relevantes e mesmo necessárias tantas discussões propostas pela antropologia, um último anseio do projeto de extensão é dar a conhecer tanto essa área de conhecimento quanto as principais questões, conceitos, temáticas e discussões que ela apresenta e leva a cabo. Se quando cheguei aqui, a única antropóloga que eu conhecia era eu mesma, hoje esse número subiu (pasmem!) para cinco pessoas – colegas de trabalho, em um conjunto de vinte e cinco docentes.

Considero, assim, de fato necessário focalizar a área, ressaltando seus modos de proceder, refletir e atuar. Isso a meu ver passou a estar ainda mais presente no projeto a partir da construção de um sítio eletrônico e da formação em antropologia de educadores infantis na cidade, como veremos na quarta seção deste artigo.

Levando em conta a importância do diálogo próximo entre comunidades acadêmicas e não acadêmicas, e considerando tantos contextos semelhantes ao que descrevo e que se delineiam em outros rincões do Brasil¹¹, penso que a divulgação da existência da antropologia – e do que ela propõe, discute e realiza – é de fato tarefa premente daquelas e daqueles que se importam com democratização e troca de conhecimentos e ainda com questões como diversidade e respeito à diferença e à alteridade.

O QUE OS PÉS TOCAM AO SALTAR A AMARELINHA: TEMÁTICAS, QUESTÕES E NOÇÕES EM DEBATE NAS OFICINAS COM AS CRIANÇAS

Nesta seção, ao tratar de conceitualizações e temáticas presentes nas oficinas, trato ao mesmo tempo de aspectos metodológicos e didático-pedagógicos norteadores desse processo de ensino-aprendizagem, apresentando ainda alguns dos materiais acionados.

Guilherme Sá – “Pequenas Antropologias: uma proposta colaborativa de formação de educadores para o trabalho com a diversidade cultural no Ensino Fundamental” – constitui-se mais exatamente como uma “pesquisa etnográfico-propositiva” (Hartmann, 2017) voltada a subsidiar a atuação de educadores a partir da questão da diversidade. Por esse foco e pelo caráter propositivo, incluo-o aqui.

¹⁰ O texto “Oficinas de antropologia com crianças: notas sobre uma experiência” está sob análise em um periódico da área.

¹¹ Ver, por exemplo, o dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil” (LEAL; SANABRIA; CARIAGA, 2021) e a série de experiências docentes em antropologia que ele apresenta a partir de diferentes localidades no país.



Uma preocupação que sempre orientou o projeto é que ele pudesse expandir, por assim dizer, o repertório de referências das crianças em inúmeros registros – linguístico, poético, político, entre outros –, e que ao mesmo tempo elas pudessem se localizar minimamente em meio a algumas dessas referências – por exemplo, em termos étnico-raciais, de classe, procedência regional, etc. Esse intuito se mostra ainda mais relevante considerando que trabalhamos com crianças provenientes de famílias de baixa renda, já assoladas por desigualdades sociais, o que está diretamente associado à dificuldade dessas crianças e famílias de acesso e fruição relativos a educação, saúde, arte e demais direitos sociais condicionantes de uma cidadania plena.

Tendo em vista o estímulo do interesse das crianças, e considerando os materiais acionados nas oficinas – livros, fotografias, músicas, áudios, filmes, desenhos –, busquei especialmente produções que focalizem crianças e/ou estejam voltadas a elas enquanto público, mesmo que alguns dos materiais não se enquadrem nesses quesitos (como o CD *Encomendadeiras de Correntina: A arte no canto de encomendar as almas*, ou tangos argentinos, por exemplo).

Pensando em termos de temáticas, e considerando ao mesmo tempo a expansão de referências e a autopercepção, um primeiro conjunto de produções e discussões está voltado a ações e vivências mais cotidianas de crianças (e/ou adultos) ao redor do mundo, relativas, por exemplo, a brinquedos e brincadeiras; educação/modos de ensino-aprendizagem/escolas; moradia/habitação (na água ou no ar; casas de taipa, gelo, ou palafita...); vestimentas/adornos; alimentação (o que e como se come? Algumas tradições alimentares); linguagens e criações artísticas (o que e como se fala? Canta, dança?).

Em relação a alguns desses registros, como o da alimentação e o das vestimentas/adornos, por exemplo, encontrei alguns materiais (especialmente fotografias) que, em alguma medida, podem ser vistos a partir do exotismo, já que exibem, por exemplo, pessoas degustando escorpiões, ou mulheres (e crianças) com anéis no pescoço que são capazes de alongá-los alguns bons centímetros.

A presença desses materiais nas oficinas remonta ao apontamento de Peirano (2006) acerca do ensino de antropologia e do exotismo como via de acesso à alteridade, sem que nos esqueçamos, de todo modo, da proposição já mencionada referente



à autopercepção na lida com a diferença. Buscamos, assim, instigar que as crianças se aproximem de algumas posturas, operações e noções bastante prezadas pela antropologia, tais como a “horizontalidade das práticas humanas” e a importância de se “reconhecer a racionalidade do outro” (PEIRANO, 2006, p. 81); com isso, idealizando uma espécie de rito de iniciação à própria área (MARTINS et al, s.d.).

Esse primeiro conjunto de discussões, associado a múltiplos aspectos da vida cotidiana, corresponde a um dos seis eixos temáticos que configuram o delineamento atual das oficinas. Ao longo do tempo, deram-se algumas transformações, incluindo o modo como atuamos (no caso, eu e estudantes monitoras e monitores): por um período, as oficinas contavam com a realização de brincadeiras e com momentos em que toda a equipe atuava junto; depois, optamos por, de certa forma, retomar a configuração inicial, quando eu as ministrava sozinha, criando eixos a partir dos quais cada um de nós trabalha diretamente com um número menor de crianças. A “retomada” também ocorre no sentido de propormos às instituições que recebem as oficinas a realização de pelo menos dois, mas idealmente três encontros (como se dava no início do projeto). Como são seis as temáticas, e as crianças participam de dois pequenos grupos em um dia de oficina, cada um tratando de uma temática, com três dias de oficina elas podem estar presentes nas discussões de todos os seis eixos temáticos.

Em termos pedagógicos, o trabalho se dá, em todos esses eixos temáticos, a partir de jogos coletivos, rodas de conversa, adivinhações, sorteios de elementos de jogos, com atenção, de modo geral, à ludicidade e à possibilidade de os rumos do encontro serem traçados por todos que dele participam.

No caso do eixo temático citado acima, a diversidade de formas de se viver/comer/dormir/festejar/estudar/etc. é tratada a partir de variados materiais, como um livro que narra o cotidiano de diferentes crianças em várias partes do mundo (*Crianças do mundo*, de Adèle Ciboul, 2007). Além de fotografias e filmes, também usamos áudios com falas de pessoas de diversas nacionalidades, para que as crianças busquem perceber que línguas são aquelas, em uma espécie de jogo de adivinhação.

Outro eixo temático que ressalta a pluralidade de configurações a partir de variados coletivos e pessoas é focado nas religiosidades, destacando oito delas: Bu-



dismo, Judaísmo, Espiritismo, Islamismo, Candomblé, Protestantismo, Catolicismo e Rastafari. Além de conversar sobre suas próprias percepções e/ou vivências nessa seara, o grupo também trata das religiões citadas, que inspiram um jogo da memória formado por pares de cartas relativos a cada uma delas¹².

No eixo temático voltado a discussões que articulam gênero e trabalho, as crianças tomam contato com histórias de pessoas que colocam em xeque estereótipos: exemplos de histórias utilizadas são as mulheres da Vila das Mulheres Pedreiras; do bailarino Rui Moreira; da jogadora de futebol Marta Silva; e do estilista Ronaldo Fraga. No encontro, uma das histórias é sorteada para ser conhecida no dia, narrando-se as trajetórias dessas pessoas, suas dificuldades e conquistas. Com a elaboração de um desenho pelas crianças a partir da história sorteada, o grupo conversa sobre o tema. As relações de gênero e estereótipos associados também já inspiraram a realização de outra atividade a partir de brinquedos e brincadeiras: ao dispormos uma série de brinquedos no espaço – como baliza¹³, elástico, escravos de Jó, carros, bonecas, bolas de gude¹⁴, panelinhas, bola de futebol –, convidamos as crianças a brincarem do que quiserem, trocando os brinquedos entre si após certo tempo; em seguida, conversamos sobre as escolhas e os estereótipos de gênero comumente associados a certos brinquedos e brincadeiras.

A ideia de cidadania é destacada em um eixo temático que traz discussões e vivências relativas aos direitos e deveres das crianças, tal como instituído pelo ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de uma adaptação do jogo de tabuleiro “Jogo da Vida” e do sorteio de imagens de crianças em situações diversas, tais como cuidando de uma árvore, jogando lixo no cesto para ser reciclado ou em situação de trabalho, os participantes conversam e refletem sobre as cenas, sendo instigados ao mesmo tempo a relacioná-las à própria experiência.

Ao tratar de relações étnico-raciais, o grupo trabalha com bonecos de papel

¹² Os materiais relativos aos eixos religiosidades e também gênero e trabalho, cidadania e relações étnico-raciais, que veremos a seguir, foram produzidos ou adaptados para o trabalho nos grupos, pelos então monitores Luís Augusto Meinberg Garcia, Maria Luiza Araújo, Amanda Ramos e Júlia Furtado de Almeida, respectivamente.

¹³ Baliza também recebe os nomes, dependendo da região, de Cinco Marias, Três Marias, Jogo das Pedrinhas, etc.

¹⁴ Também conhecida como China ou Biloca.



montáveis: as crianças criam seus próprios bonecos ao escolherem tom de pele, diferentes biotipos, cabelos, cor de olho, etc., para, em seguida, conversar sobre as montagens a partir das ideias de diversidade étnico-racial, preconceito racial e padrões de beleza hegemônicos e excludentes. Outra atividade já realizada nesse tópico é a disposição de um mapa do Brasil e a fixação nele, pelas crianças, de figurinhas de pessoas negras, brancas, indígenas, proporcionalmente aos números que vigoram no país, explicitando a diversidade étnico-racial no Brasil e a partir daí conversando também sobre a ideia de representatividade.

No eixo temático voltado à questão ambiental, são ressaltadas noções como consumismo e biointeração (BISPO DOS SANTOS, 2015) a partir de discussão acerca dos diferentes modos com que grupos diversos – como quilombolas, povos indígenas e outras populações tradicionais – lidam com o que chamamos comumente de natureza. A partir de alguns filmes e animações, evocam-se ainda debates sobre ruralidades e urbanidades, buscando instigar reflexões sobre preconceitos e hierarquizações, pelo senso comum, entre ambas.

Mesmo com materiais produzidos especialmente para o trabalho a partir dos eixos temáticos, procuramos não nos restringir a eles, incluindo, conforme a discussão, outros, como livros, fotografias e filmes. Em relação aos próprios eixos faço a mesma consideração: eles formam o desenho atual das oficinas, e figuram como um importante referencial, mas não devem ser mais que isso, de modo que as oficinas possam continuar se transformando ao longo do tempo na medida em que permanecem vigorosas.

Ainda em relação a materiais e recursos mobilizados, também mapas estão presentes, como já mencionei, e são acionados inclusive em uma apresentação inicial nossa e das crianças, localizando em cidades, estados, país e continente onde é que nascemos, de onde são nossos pais e/ou nossa família, no caso de terem vindo de outro lugar. A partir daí começamos a tratar tanto dessas noções geográficas como a questionar se todos, nesses lugares, viveriam da mesma forma, evocando também, a partir das falas, noções como diversidade, singularidade e equidade.

A elaboração de desenhos (muitos deles com textos) por parte das crianças – e nossa também, enquanto elas desenham – ainda se faz presente, embora fosse



mais marcada no início do projeto¹⁵. Em geral, elas são convidadas ao desenho a partir do compartilhamento de material específico ou discussão suscitada, por exemplo, pela audiência de pequenos filmes ou músicas, e os elaboram individualmente ou em grupo, conforme a preferência. De todo modo, como em muitos trabalhos de antropólogas que lidam com crianças (ver, por exemplo, TOREN, 1990; REGITANO; TOREN, 2019; PIRES, 2007), e que comumente recorrem aos desenhos, também nos interessa conhecer, por meio das formas, traços e cores delas, suas ideias sobre o que estamos abordando (MARTINS et al, s.d.). Como ressalta Toren, o desenho pode figurar nas pesquisas como um modo de “descobrir o que as crianças sabem sobre o mundo em que vivem”, mostrando as ideias delas “sobre o jeito que as coisas são” (in REGITANO; TOREN, 2019, p. 296).

DESDE A TERRA, NA BRINCADEIRA DA AMARELINHA: PERCURSOS TRAÇADOS

Como mencionado anteriormente, por meio do projeto de extensão Antropologia com crianças, realizamos até agora quinze oficinas, trabalhando ao todo com aproximadamente duzentas crianças. Buscamos instituições que lidam com crianças de famílias de baixa renda, e temos realizado as oficinas em espaços variados, como biblioteca pública, escola municipal e sedes de diferentes organizações não governamentais que atuam na cidade¹⁶.

Apesar de estabelecermos a faixa etária das crianças entre 7 e 12 anos de idade, muitas vezes, ao chegarmos nesses lugares, encontramos crianças com menos de 7 e outras com mais de 12 anos. De toda forma, realizamos as oficinas com elas, e com frequência, isso demandou algum ajuste, especialmente no que tange aos materiais

¹⁵ Na ocasião, tínhamos alguns encontros com a mesma turma e realizávamos, ao final da série, uma exposição em que os desenhos elaborados no decorrer daquele período eram dependurados em uma espécie de varal e, então, convidávamos outras pessoas (como pais, mães, amigas, amigos e as próprias funcionárias da biblioteca) a apreciarem as produções.

¹⁶ Como, por exemplo, a EmCantar, que desenvolve projetos associados às artes e a questões ambientais com crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos (<https://www.emcantar.org/projetossociais>); e a Ação Moradia, com programas vinculados a diferentes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, como a agricultura sustentável, a educação de qualidade e a igualdade de gênero (<http://beta.acaomoradia.org.br/>). Na realização das oficinas, buscamos observar a diversidade de bairros e regiões da cidade onde se localizam as instituições, mesmo que todas lidem com crianças de famílias de baixa renda que, majoritariamente, são estudantes de escolas públicas.



acionados, sem maiores comprometimentos à dinâmica dos encontros.

Considerando o projeto ao longo do tempo, no início não havia uma avaliação formal dele pelas crianças. Foi mais recentemente que passamos a realizar uma breve conversa avaliativa ao final do encontro, registrada em áudio, e baseada em três perguntas: i) O que você achou da oficina? ii) Algo, na oficina, te chamou mais atenção? iii) Você acha que algo poderia ser diferente (na oficina)? Além de perguntar o nome completo da criança, idade e bairro onde mora, perguntamos, ao final, se ela gostaria de comentar ou acrescentar algo que não havíamos perguntado.

Não realizar essa breve avaliação e registro desde o início fez com que não tenhamos nomes completos de várias crianças com quem trabalhamos inicialmente, ou mesmo o nome delas registrado em alguns desenhos. Considero que tem impacto nisso o fato de o projeto ter se iniciado, de algum modo, despretensiosamente, sem a preocupação ou a atenção para a dimensão de pesquisa que o ensino possui.

De todo modo, mesmo sem o registro de falas ou percepções de todas as crianças, levo em conta minhas observações – inclusive de seus olhares, gestos e palavras – ao longo do desenvolvimento do projeto, para fazer algumas considerações acerca do que foi possível realizar por meio dele. Também compartilho aqui algumas falas e desenhos das crianças, além de relatos de monitores antigos e atuais.

Em linhas gerais, considero que o projeto tem alcançado seus propósitos no sentido de sensibilizar criticamente para a diferença, contribuindo para que as crianças percebam não só o Outro como diferente de si, mas também a si mesmas como diferentes de Outros, observando modos de vida, concepções e percepções como construções sociais que devem ser estranhadas, tendo em vista inclusive instituições como o racismo, sexismo e, de forma geral, a subjugação de uns por outros.

Um elemento que, a meu ver, pode ser aprimorado (e o delineamento mais recente do projeto aponta nesse sentido, como colocado na seção anterior), é a realização da oficina com um mesmo grupo de crianças durante, pelo menos, dois ou três encontros, para que possamos passar mais tempo com elas e, ao mesmo tempo, tratar das temáticas de forma um pouco mais detida.

No decorrer do tempo, ao identificarmos algumas questões que pareciam prejudicar o andamento das oficinas, fomos fazendo ajustes. Em certo momento,



por exemplo, alteramos a condução dos encontros, que era feita por toda a equipe ao mesmo tempo; ou, ainda, notamos a dificuldade de concentração das crianças em uma atividade que envolvia livros após a realização de brincadeiras. A partir disso, chegamos à proposta de trabalhar a partir dos seis eixos temáticos apresentados na seção anterior, cada facilitador/a lidando com um número menor de crianças (4 a 6, dependendo do número de crianças participantes), em encontros em que a proximidade e o diálogo estejam ainda mais presentes.

Em relação às percepções das crianças nas oficinas no decorrer do projeto, algumas discussões ou informações pareciam de fato impactá-las, seja pelos variados modos de se viver, seja por considerarem de certa forma surpreendente diversas ações humanas marcadas pela violência e associadas à injustiça social. Nesse sentido, é interessante notar que, ao responder à terceira das perguntas na avaliação mencionada acima (Você acha que algo poderia ser diferente (na oficina)?), muitas crianças levaram em conta não exatamente a oficina, mas sim temas e questões nela tratados, e que elas consideravam problemáticos: por exemplo, o desmatamento; padrões de beleza excludentes; preconceito em relação a negros e indígenas; falta de acesso à educação e moradia para muitos, etc. (MARTINS et al, s.d.). Em resposta à segunda pergunta (Algo, na oficina, te chamou mais atenção?), muitos também citaram esses temas. Abaixo, vemos algumas dessas conversas, no caso com crianças/adolescentes de 8 anos (a primeira), 14 anos (as duas seguintes) e 9 anos (a última):

Valéria: Teve alguma coisa que te chamou mais atenção, que te despertou, que te marcou?

Emily: Teve. É a parte de como tudo é subjugado. Que você tem que ser perfeito, você tem que ser bonito, que você tem que ser a princesinha ou o cavalheiro. Eu acho isso muito errado, e foi isso que me chamou muita atenção.

Pamela, ex-monitora: O que você acha que podia ser diferente?

Sara: Podia ser diferente, de respeitar as pessoas, melhorar as escolas, melhorar os estudos do pessoal, porque tem muita pessoa que tem dificuldade, que não tem escola para estudar... moradia de rua, que mora na rua... Melhorar muito a cidade!

Valéria: Teve alguma coisa que te chamou mais a atenção?

Humberto: A questão do desmatamento, né... o que eles estão fazendo com as florestas [em referência ao filme assistido *Para onde foram as andorinhas?*, direção Mari Corrêa].

Valéria: E tem alguma coisa que você acha que podia melhorar?

Humberto: Eles podiam pelo menos parar, assim, de queimar as coisas... e com as agressões, né?!



Valéria: Teve alguma coisa que te chamou mais a atenção, te despertou, marcou?

Paulo Gabriel: Sobre os negros e os índios...

Valéria: Você acha que alguma coisa podia melhorar, podia ser diferente?

Paulo Gabriel: Os índios podiam ter a liberdade deles que nem a gente tem a nossa liberdade de viver.

A referência ao racismo, a negros e indígenas aparece também em alguns desenhos, como um que estampa uma frase curta, mas enfática (Figura 1), e outro que traz Maria Firmina dos Reis (Figura 2), escritora e professora negra que chamou a atenção das crianças, e com a qual tomaram contato a partir do livro *Agbalá: um lugar continente*, de Marilda Castanha. O livro traz a frase de um dos personagens do seu romance *Úrsula* (REIS, 1859 apud CASTANHA, 2008): “A mente! Isso sim ninguém pode escravizar!”. E conta, entre outras coisas, que brancos eram carregados em liteiras por negros, complementando que, ao ter sido aprovada diante de apenas uma vaga em um concurso público para professora no estado do Maranhão, e de ter recebido a sugestão de entrar na cidade dessa forma, carregada em liteira, “como branco”, Maria Firmina recusou-se, afirmando que “Negro não é animal para se andar montado nele” (MARTINS et al, s.d., s.p.).

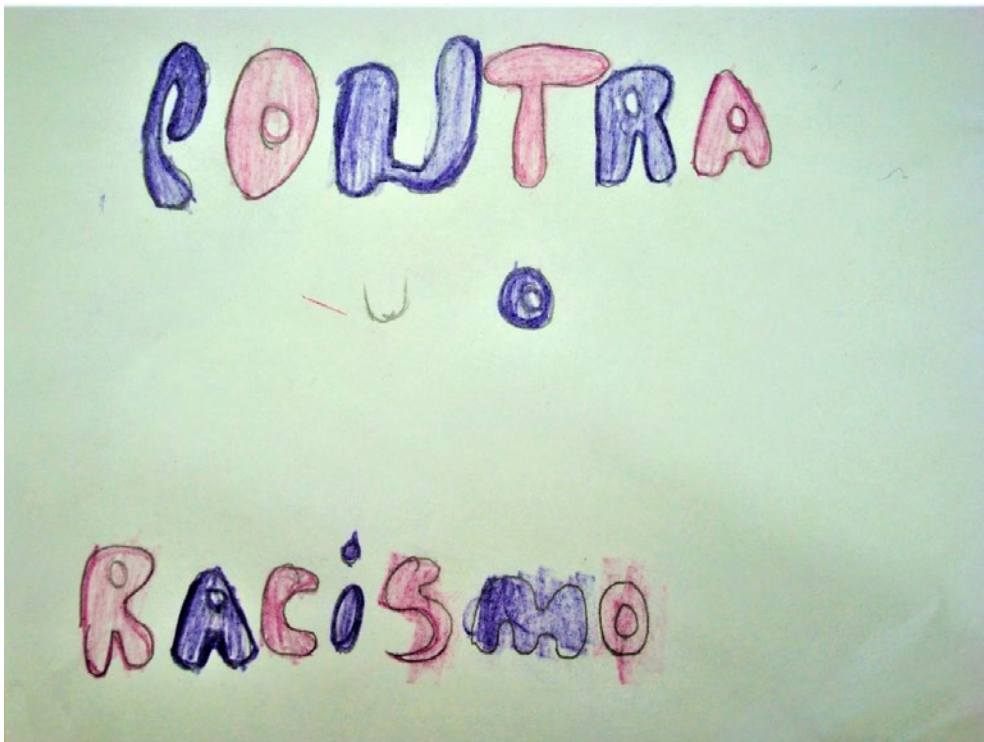


Figura 1 - Desenho/texto do qual infelizmente não temos o registro de autoria, como mencionado na terceira seção deste artigo. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.



Figura 2 - Desenho de Maria Firmina a partir do livro *Agbalá. Um lugar continente*, de Marilda Castanha. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.

Outras crianças ressaltaram outros temas, e ainda a possibilidade de conversar sobre assuntos específicos; ou mesmo o fato de querermos saber a opinião delas, como Brenno, a seguir, de 9 anos, e Larissa¹⁷, com 13:

¹⁷ Nome fictício para preservação da privacidade de nossa interlocutora.

A gente fica muito fazendo a mesma coisa. A oficina pra mim foi bom pra isso: a gente aprende coisas novas. [Valéria: E você acha que algo na oficina podia melhorar, ser diferente?] Pra mim não, já está bom assim. Você conversar com um aluno... igual você está fazendo comigo, falar “o que você entendeu?”

Valéria: O que você achou da oficina?

Larissa: Muito legal. Eu queria muito que voltasse a fazer, de preferência com a nossa sala.

Valéria: Porque agora foram várias turmas?

Larissa: É. Não, pode ser com a sala inteira que estava aqui mesmo. Só que com mais tempo para conversar.

Valéria: Teve alguma coisa que te chamou mais a atenção, te despertou, te marcou?

Larissa: Ah, acho que foi mais a conversa sobre a homofobia e também o machismo, né, que me marcou mais... porque eu sou muito ligada nessas coisas.

Valéria: E por que te marcou?

Larissa: Porque eu sofro muito esse negócio da homofobia e também do machismo. Na minha casa tem muito [ênfase] disso, e eu não gosto, eu sou totalmente contra... a maioria das coisas [...] E geralmente o amigo mais próximo que eu tenho para conversar ou é meu cachorro ou é meu caderno. Dessas coisas pelo menos.

Valéria: E você acha que alguma coisa podia melhorar, podia ser diferente?

Larissa: Nesse projeto? Não, eu gostei muito.

Valéria: Está bom, então tá. Você quer falar mais alguma coisa?

Larissa: Não... eu só queria fazer você prometer, já que você é a professora, que você vai vir de novo para a nossa sala...

Falas e desenhos de muitas crianças evocam também materiais com os quais havíamos trabalhado, como livros, fotografias, áudios, mencionando aspectos da vida cotidiana de coletivos diversos, como na fala abaixo de Evelin (8 anos) e nos desenhos/textos 3, 4, 5 e 6 a seguir.

Valéria: Evelin, e o que você achou do dia de hoje?

Evelin: Bom.

Valéria: Por quê?

Evelin: Porque a gente viu muitas coisas legais.

Valéria: Tipo o quê?

Evelin: O banho... A gente viu banho, viu como é que eles comem. A gente viu como é que eles... como é que é o Natal, o Carnaval [a partir do livro *Crianças do mundo*, de Adèle Ciboul].



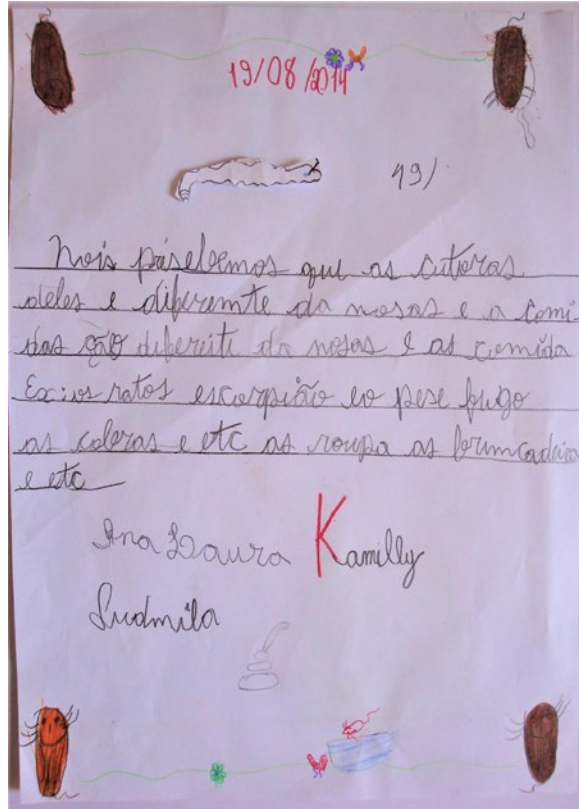


Figura 3 - Desenho/texto de Ana Laura, Kamilly e Ludmila a partir de percepções das relativas, entre outros, à alimentação. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.



Figura 4 - Desenho de João Victor, Hyngrid e Mel inspirado no livro *Minhas imagens do Japão*, de Etsuko Watanabe. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.



Figura 5 - Desenho/texto de Thiago, Vitor e Farley inspirado no livro *Depois do ovo, a guerra. Um dia na aldeia Panará*, adaptação de Ana Carvalho e ilustrações de Rita Carelli. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.

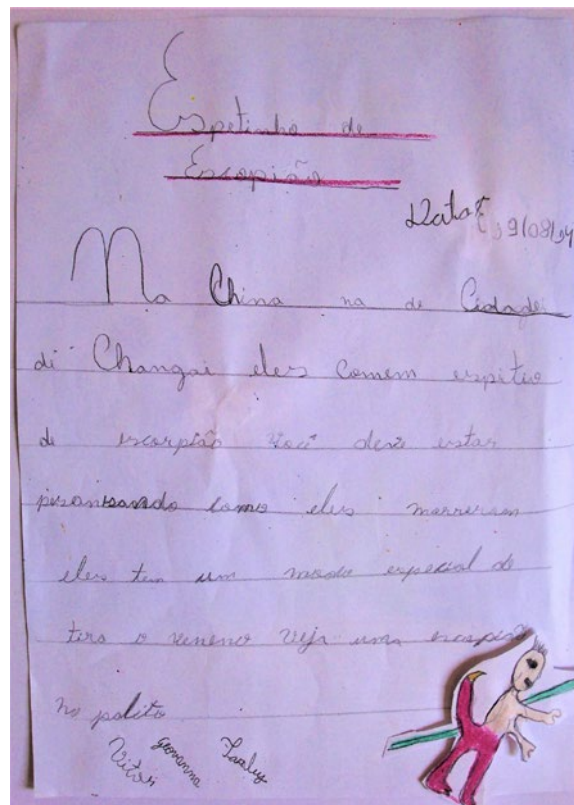


Figura 6 - Desenho/texto de Vitor, Geovana e Farley sobre o “Espetinho de escorpião”, a partir de imagens fotográficas exibidas na oficina. Fonte: acervo do projeto de extensão, 2014.

Outro elemento importante a ser considerado em termos dos percursos que temos traçado até o momento refere-se à atuação de estudantes monitores, especialmente no que tange à sua formação docente em antropologia. Aqui compartilho algumas de suas colocações, nas quais ressaltam a formação fora das salas de aula universitárias, a delicadeza e o desafio dos encontros com as crianças, e a possibilidade de experimentar e pensar a própria escolha pela graduação, entre outros temas¹⁸.

Neste primeiro trecho, Maria Luíza Araújo e Júlia Furtado de Almeida tratam sucintamente de vários dos temas mencionados acima. Em seguida, apresento os demais trechos.

Todo o processo de organização das oficinas contou com inseguranças que eram sanadas ao longo do processo de execução e muitas vezes substituídas por outras quando nos deparamos com a prática. Sair da “bolha universitária” trazia uma sensação de medo mas também de novidade. Frequentar novos lugares, muitas vezes distantes do nosso trajeto cotidiano, gerava ansiedade, mas, ao mesmo tempo, proporcionava o estudo desses novos contextos. A realidade vivida pelas crianças neste contexto era desconhecida por nós até que realizássemos as atividades lá. Assim, por não conhecer o ambiente e não saber tão bem como lidar com os que o vivenciam, éramos desafiados a pensar em como conseguir nos comunicar melhor com as crianças.

O ex-monitor Luís Augusto Meinberg Garcia evoca também vários dos temas acima mencionados, ressaltando a questão da formação docente:

A experiência de monitoria, e também atuação na organização e planejamento do projeto Antropologia com crianças, foi muito importante para minha formação enquanto cientista social, principalmente no contato com a área de Antropologia e na docência.

A minha participação começou quando contei à professora e antropóloga Valéria, em meu terceiro período de graduação, que almejava experiências práticas que se articulassem com as teorias estudadas em nosso curso, buscando contato com as populações existentes na cidade e maior aprendizado e conhecimento na área. Em outras palavras, eu estudava os assuntos das Ciências Sociais, e tinha vontade de lidar com eles na prática para até mesmo me conhecer, se estava mesmo gostando do que estava estudando e se iria gostar da atuação.

E posso dizer que o projeto, o fazer do exercício antropológico e a experiência na docência me causaram a sensação de estar “vivo”, sendo um momento de ver sentido e gostar daquilo que me propunha a fazer.

Me envolvi com as reuniões em grupo para planejar as oficinas, atividades, assuntos a serem abordados, metodologias, cronogramas, etc. como

¹⁸ Apenas uma das estudantes monitoras não pôde registrar suas colocações devido a problemas de saúde em âmbito familiar.



demanda o planejamento docente. Esse processo me ajudou a entender como funcionam as ações antes de uma aula/oficina acontecer e também me deu a experiência de que é a partir do contato com os estudantes/crianças que podemos avaliar seu desenvolvimento e se necessário, ajustá-lo. [...] Aprendi muito com a relação de troca ativa com as crianças e que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais favorável dessa maneira.

Júlia Furtado de Almeida, já graduada, enfatizou os desafios e possibilidades do trabalho com as crianças por meio da antropologia:

Conhecer crianças que experenciam outros contextos e aprender a compreender suas formas de expressão foi algo novo, que seria muito difícil de acessar estando dentro das salas universitárias. Estar presente em novos ambientes me fez perceber o quão complexas são as realidades quando estamos diante delas.

A função de monitora foi muito desafiadora para mim. Eu nunca havia feito nada parecido, foi como iniciar um estágio. Temia não conseguir transmitir informações de forma que as crianças entendessem. Afinal, nos acostumamos a conversar com adultos e a validar apenas os seus conhecimentos. Muitas vezes em nossa sociedade, a concepção de mundo das crianças tende a ser invalidada. A ausência de convívio com as crianças pode levar a estas dúvidas: Elas entendem o que eu falo? Eu entendo o que elas querem dizer? Será que conseguirei ensinar algo a elas? O que eu tenho a aprender?

Estas perguntas eram freqüentes. Não serão por mim respondidas, pois a cada oficina elas se reformulavam. Tudo se tornou mais desafiador quando comecei a perceber que as crianças não se comportam conforme uma norma estabelecida, principalmente quando se trata de um curso que extrapola sua rotina cotidiana, ou seja, que não faz parte dela. O que eu aprendi é que não era possível controlar o ambiente o tempo todo e esperar que as crianças se comportassem “como adultos”. Afinal, o aprendizado que tinha com elas vinha justamente de me surpreender com seus comportamentos e falas.

Também graduada, Maria Luiza Araújo traz colocações que reverberam as de Júlia, ao mesmo tempo em que descreve um pouco do processo de constante revisão e busca de aprimoramento:

Enxerguei no projeto de extensão uma oportunidade de aprender a traduzir as questões antropológicas para crianças e também uma oportunidade de conhecer um pouquinho de como essas crianças estão vendo o mundo e as questões sociais à sua volta.

O projeto me trouxe grandes experiências e reflexões. Nas primeiras oficinas, especialmente na segunda saí da escola um pouco frustrada, com um sentimento de que não estava conseguindo colocar em prática as ideias pensadas e elaboradas nas reuniões. Mas ao longo dos meses as tentativas e as reelaborações das atividades me permitiram ver como o projeto é importante e necessário para as crianças que participam, incentivando e ensinando a construção de um olhar crítico sobre o mundo ao mesmo tempo que coloca aquelas crianças em contato com questões culturais diferentes do seu cotidiano.



A ex-monitora Pamela Caetano destaca a dimensão da pesquisa no processo de realização do projeto e também a formação docente:

O projeto foi, durante minha graduação, um dos maiores espaços de pesquisa e de pesquisadora que eu presenciei. Fiz pesquisa na prática e cada momento no projeto alterava a forma como eu levava a vida, a graduação e como entendia o mundo na perspectiva de uma cientista social. A graduação em Ciências Sociais tem uma grande carga de leitura e uma perspectiva, para alguns, de que essa carga de leitura nos prepara para encarar algo futuramente. O que de fato pode acontecer, porém, estar no projeto me mostrou como a leitura e a pesquisa têm uma dinâmica não hierárquica, não linear, e caminham juntas intercalando os espaços, me mostrando que não é preciso esperar algo futuramente para alocar a leitura.

Fomos e voltamos com decisões algumas vezes, nos apoiamos, conversamos muito sobre nossa vontade de aprender e de pesquisar o tema, trocamos relatos pessoais orais e transcritos, dividimos medos, angústias, felicidades que estavam ligados à subjetividade de cada um enquanto pesquisador, e com isso crescemos enquanto pessoas, pesquisadores e amigos. [...] Um dos meus retornos com essas metodologias foi poder pensar e talvez presenciar o ensino horizontal, onde tivemos formas de diálogo, espaço de conversa, e abertura do tema para o contexto social e a subjetividade de cada participante, o que por mais dinâmico que seja acaba não sendo utilizado na docência. Viver as metodologias e me encontrar nelas me sustenta tanto em conteúdo quanto em estima para continuar apaixonada na docência.

Amanda Ramos, ex-monitora, também ressalta a questão das metodologias acionadas:

Com o projeto, pude experimentar outras formas de trocar conhecimento dos quais aprendi com a licenciatura. Como foi algo novo o fazer 'antropologia com' enquanto monitora, essa experimentação abriu novos caminhos tanto para repensar o ensino quanto a pesquisa na parte metodológica. Como foi uma prática de ensino não convencional, e muito bem sucedida, o projeto amplia suas referências com novas formas de abordar o conhecimento, seja em oficinas ou até mesmo em sala de aula. [...] Hoje sabemos que o ensino tradicional está fadado ao fracasso, então o projeto pode ajudar no sentido de planejar aulas diferentes, que estimulem a pensar mas também sentir, visto que explora outros sentidos do corpo que vão além da audição, ele também explora o visual, o toque. Então o projeto permitiu ampliar o meu leque de ideias e colocou em prática o que eu defendo na teoria: levar um ensino que visa à participação dos alunos, suas preferências e suas formas de aprender.

Por fim, Vitória Brasileira, estudante de Artes Visuais que recentemente iniciou o trabalho de monitoria:

Os estudos e conversas no projeto são um exercício coletivo que resultam em um repertório de vastas referências para nossa formação enquanto



futuras educadoras e pesquisadoras. Ao entrar no projeto minha vontade era compreender e explorar melhor a ideia da prática da antropologia na sala de aula e agora posso afirmar que todas as reflexões expandiram meu olhar para o universo que compõe as questões relacionadas a crianças, cultura e educação.

Ouvir as histórias sobre a recepção do projeto em anos anteriores por crianças e educadores, sobre o desenvolvimento das atividades e ver os registros captados de momentos desse trabalho exala inspiração e esperança para quem acredita e luta por espaços escolares repletos de saberes diversos e que prezam por uma educação que valorize a pluralidade cultural.

Certamente é possível, tendo em vista uma experiência de ensino-aprendizagem, aprimorar cada vez mais suas proposições teóricas, metodológicas e didático-pedagógicas. E é preciso estar atenta ao processo e aos percursos que vão sendo traçados para que esses ajustes possam se dar. De nossa parte, é isso o que temos buscado: educar também nossa atenção e nossos sentidos para que assim sejamos capazes de seguir nessa grande “Amarelinha”, manejando rumos, com astúcia, alegria e liberdade na construção de conhecimentos diversos.

HORIZONTES-META TRANSFORMADOS: COM QUEM MAIS, E ONDE, BRINCAREMOS?

As oficinas do projeto de extensão estão atualmente suspensas devido à pandemia de Covid-19. Mas mesmo antes de se iniciar esse período tão singular, eu já vinha refletindo sobre o processo de realização das oficinas, com o desejo de atuar com educadores – o que já havia norteado parte do projeto aprovado na Lei Municipal de Cultura para realização em 2015, como mencionei no início do texto.

O que mais tem estimulado a realização de um trabalho de formação em antropologia com educadores que atuam com crianças (em instituições públicas, seja no ensino formal ou informal) é o fato de, por meio dessa formação, contribuir para que as ideias, discussões e temáticas propostas pelo projeto de ensino-aprendizagem em antropologia com crianças possam chegar a um número bem maior delas e, ao mesmo tempo, ter sua abordagem aprofundada. O convívio dos educadores com as variadas – e muitas – crianças com quem trabalham é comumente diário, em geral de longa duração, e assim pode tornar possível um trabalho mais detido e ao mesmo tempo amplo.



Com isso, também buscamos estabelecer trocas mais estreitas e contribuir com a formação dos próprios educadores no que tange a noções, discussões e temáticas caras à antropologia. Ou seja, é um modo de ampliar os interlocutores do projeto – para além das crianças e estudantes de Ciências Sociais em formação docente –, e estender a formação em antropologia também aos educadores de instituições públicas na cidade.

Com as novas monitoras do projeto, que iniciaram o trabalho em agosto de 2020¹⁹, planejamos um encontro de formação com educadores que, a princípio, está previsto para o segundo semestre deste ano. A ideia é que nesse encontro de formação, tomemos como referência os seis eixos apresentados aqui, além de abordar, mesmo sucintamente, questões relativas à história da antropologia, à pesquisa antropológica e ao trabalho etnográfico a partir de quatro encontros semanais de duas horas de duração. Após essa atividade, pretendemos realizar encontros de formação com educadores a cada ano.

Também precisaremos aguardar os desdobramentos da pandemia para efetivarmos a retomada das oficinas diretamente com as crianças.

Outra frente de atuação desenvolvida no projeto a partir de agora é relativa a materiais voltados ao público infantil com temáticas de caráter antropológico, que possam ser utilizados em processos de ensino-aprendizagem em antropologia com crianças: produção, reunião e difusão de materiais didáticos disponíveis. Começamos de trás para frente: apesar de haver uma série de livros, filmes, projetos de fotografia, música e desenhos com esse caráter – como os apresentados neste relato de experiência –, eles estão dispersos, e muitas vezes não é fácil, para alguém não familiarizado com a área de antropologia, acessá-los. Assim, está em construção um sítio eletrônico, no qual estarão reunidos e disponíveis os materiais que utilizamos no projeto de extensão, e ainda outros voltados às crianças, com temáticas de caráter antropológico.

No que tange à produção de material, estou em processo de escrita de um

¹⁹ Devido à situação atípica, e como não temos previsão por enquanto de realizarmos oficinas presenciais junto às crianças, preferi trabalhar com um número menor de monitoras – duas, e não cinco, como o projeto tinha anteriormente – a partir de um processo seletivo aberto em julho, quando já foi possível perceber que não havia previsão para a retomada da vida tal como a conhecíamos antes.



livro infantil centrado na discussão sobre diversidades. A história se dá em torno de onze diferentes personagens, de nome Maria, cada qual com suas peculiaridades e singularidades, o que não as impede – pelo contrário, instiga – a se relacionar e conhecer mutuamente.

Com essas ações, a ideia é incentivar e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em antropologia com crianças, nos mais diferentes espaços e locais – cidades, estados e regiões do país –, para além dos encontros que temos tido a oportunidade de realizar ao longo dos últimos anos²⁰. Pois, ao relembrar meus primeiros anseios em relação aos encontros com as crianças por meio da antropologia, penso que se faz cada vez mais necessário (re)conhecer o Outro, e a si mesmo, buscando, quem sabe, contribuir para o delineamento de mundos onde caibam todas/os e cada um/a, com suas singularidades e diferenças. Que possamos, então, traçar, nos inúmeros espaços que sustentam os nossos pés, múltiplos desenhos de Amarelinhas, conforme a pluralidade de céus e terras que povoam nossos vastos mundos.

²⁰ Nesse sentido, cabe informar que o sítio eletrônico mencionado já está disponível e pode ser acessado pelo endereço: <https://poeticasdaterra.org/projetos/antropologia-com-criancas/>. O livro *As Marias na roda-vida gigante* já está em processo de finalização. Em relação ao encontro com educadores infantis, com a extensão da pandemia, estamos aguardando um momento mais seguro em termos sanitários, já que o objetivo é realizá-lo de forma presencial.



REFERÊNCIAS

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**. Modos e significações. Brasília: INCTI, 2015. 150 p.
- CARVALHO, Ana. **Depois do ovo, a guerra. Um dia na aldeia Panará**. [Adaptação a partir do filme de Komoi Panará]. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 48p. (Coleção Um dia na aldeia.)
- CASTANHA, Marilda. **Agbalá. Um lugar continente**. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 48p.
- CIBOUL, Adèle. **Crianças do mundo**. Trad. Maria Luiza Silveira. São Paulo: Moderna, 2007. 26p.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 59 p.
- Encomendadeiras de Correntina**. A arte no canto de encomendar as almas. Instituto do Trópico Subúmido – Fundação Aroeira. Sociedade Goiana de Cultura - Universidade Católica de Goiás. Coleção Sons do Cerrado, v. 3, 2000.
- FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015. 184 p.
- GAMA, Fabiene; FLEISCHER, Soraya. Na cozinha da pesquisa. **Cadernos de Arte e Antropologia**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 109-127, out. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cadernosaa/1145?file=1>. Acesso em: 3 out. 2020.
- GAMA, Pedro Ferraz; KUSCHNIR, Karina. Contribuições do desenho para a pesquisa antropológica. **Revista do CFCH**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 1-5, ago. 2014. Disponível em: <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-jic2013/gama-pedro.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- HARTMANN, Luciana. Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula. **Educ. rev.** [online], Curitiba, v. 34, n. 67, p. 71-86, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56114/34790>. Acesso em: 25 out. 2020.
- HARGMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vG9dksbMq-5TWfFBQmdQbzJx/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2020.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 16 out. 2020.
- LEAL, Natacha; SANABRIA, Guillermo; CARIAGA, Diógenes. Dossiê Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 46, n. 1, jan./abr. 2021. Dispo-



nível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/issue/view/2179>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARTINS, Valéria de Paula; RAMOS, Amanda; ALMEIDA, Júlia; GARCIA, Luís Augusto; ARAÚJO, Maria Luiza; CAETANO, Pamela. **Oficinas de antropologia com crianças: notas sobre uma experiência.** [s.d.] [s.l.]. (Sob análise).

OLIVEIRA, Amurabi; BRUM, Ceres (Org.). Dossiê Ensino de Antropologia. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 4, n. 2, mai./jul. 2015. Disponível em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/issue/view/12>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Para onde foram as andorinhas? Direção de: Mari Corrêa. Instituto Catitu e Instituto Socioambiental, 2015. (22 min).

PEIRANO, Mariza. Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras.** Blumenau: Nova Letra, 2006.

PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no semi-árido nordestino. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

REGITANO, Aline de Paula; TOREN, Christina. Como nos tornamos quem somos. Entrevista com Christina Toren. **Proa - Revista de antropologia e arte**, Campinas, v. 1, n. 9, p. 295-304, jul. 2019. Disponível em: <https://www3.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3593>. Acesso em: 25 out. 2020.

TAVARES, Fátima; GUEDES, Simoni Lahud; CAROSO, Carlos. **Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil.** Brasília, Ícone Gráfica e Editora, 2010.

TOREN, Christina. **Making Sense of Hierarchy: Cognition as Social Process in Fiji.** London School of Economics Monographs in Social Anthropology. London: The Athlone Press, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/Zcqxxhqh-Zk9936mxW5GRrhq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2020.

WATANABE, Etsuko. **Minhas imagens do Japão.** São Paulo: Cosac Naify, 2008. 36 p.

Recebido em: 13/08/2021

Aceito para publicação em: 09/12/2021





ENSAIOS VISUAIS

O AÇAÍ, O PECONHEIRO E A SAÚDE DO TRABALHADOR

Açaí, peconheiro and worker's health

Jainara de Souza Araújo

Discente de iniciação científica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Pará.
Membro do Grupo de Pesquisa EDUGESPEN (Educação, Formação e Gestão para a práxis do cuidado à Saúde e Enfermagem)

E-mail: jainara.araujo@ics.ufpa.br

Nádile Juliane Costa de Castro

Doutora em Ciências Socioambientais. Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa EDUGESPEN (Educação, Formação e Gestão para a práxis do cuidado à Saúde e Enfermagem)

E-mail: nadiledecastro@ufpa.br

Áltera, João Pessoa, v. 2, n.13, p. 379-388 jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837



Imagem 1 - Peconha para subir na árvore em material de polietileno
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 2 - Adolescentes e adultos participantes da colheita familiar
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 3 - Peconheiro em preparação para subir na palmeira
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 4 - Peconheiro em atividade usando a técnica indígena a partir do uso da peconha. Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 5 - Mãos do peconheiro após subir na palmeira do açai
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 6 - Mão do peconheiro visão palmar
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 7 - Dinâmica da colheita entre o ambiente e suas peculiaridades
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 8 - O peconheiro
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 9 - Peconha e galhos da palmeira com o fruto do açai
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 10 - Peconheiros extraíndo o fruto dos galhos, ação denominada de “debulhar”
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 11 - Distribuição das sementes do açaí nos cestos e as “vassouras de açaí”
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 12 - Organização do fruto nas cestas entre o “pedaço de rasa” e a “rasa”
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 13 - Peconheiros organizando a colheita do dia entre as sementes maduras e secos-verdes, denominado de “tuaia” e o “parol”.
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021



Imagem 14 - Peconheiro no fim da colheita na comunidade ribeirinha
Autoria: Jainara de Souza Araújo, 2021

A coleta do açaí (*Euterpe Oleracea Mart*) é realizada pelo peconheiro que é o responsável pela colheita do fruto, prática que envolve conhecimentos tradicionais de comunidades ribeirinhas amazônicas, sendo um importante sujeito social na cadeia produtiva do açaí (CHAVES et al 2015). A prática envolve o ambiente, indivíduos principalmente do sexo masculino e de faixas etárias diversas, incluindo crianças (FERREIRA; KOURY, 2018). O trabalho do peconheiro ganhou destaque com a abertura de novos mercados em virtude do aumento significativo do consumo do açaí. No entanto, aponta-se que as condições de trabalho do peconheiro possuem situações que envolvem a violação da dignidade humana e que ocorrem em condições análogas à escravidão (SOEIRO; KOURY, 2020).

A atividade laboral do peconheiro envolve contato com o meio ambiente expondo-o a zoonoses, agravos osteomusculares, além da exposição ao sol, aumentando o risco de contrair câncer de pele. A saúde do trabalhador do açaí deve ser percebida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Política Nacional de Atenção Integral às populações da Águas, Campos e Florestas (PNAIPCAF) (BRASIL, 2014) e fundamenta-se em considerar as questões socioculturais e ambientais ao realizar as ações de prevenção e controle de agravos.

Apresentamos o ensaio com olhares para reflexão da saúde do trabalhador do açaí valorizando sua interação com o ambiente, cultura e as dialéticas envolvidas no processo histórico da pessoa ribeirinha nas tomadas de decisão pelos serviços de saúde. Os registros que seguem os apontamentos de Simonian (2007). Este ensaio foi realizado na comunidade ribeirinha do Baixo Acará que pertence ao município de Acará, localizado na microrregião de Tomé-Açú e limítrofe ao município de Barcarena no estado do Pará, Brasil.

A pesquisa que originou o ensaio foi realizada pelas autoras por meio de um estudo por abordagem qualitativa a partir do projeto de pesquisa intitulado “Saúde e agravos entre povos e populações da Amazônia: caracterização e registros” desenvolvido pela Universidade Federal do Pará, via Edital de Iniciação Científica. A inserção das pesquisadoras na região para registro e coleta de dados deu-se pela aproximação da autora principal com os ribeirinhos a partir de grau de parentesco, o que contribuiu para aproximação das dinâmicas apresentadas nos registros.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral às populações da Águas, Campos e Florestas**. Portaria nº 2.311, de 23 de Outubro de 2014.

CHAVES, Genisson Paes, FURTADO, Lourdes Gonçalves, CARDOSO, Denise Machado; SOUSA, Fagner Freires. A importância sociocultural do açaí (*Euterpe Oleracea* Mart) na Amazônia Brasileira. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 29, p. 4-5, 2015. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/ervcoocs/y_3a2015_3ai_3a2015-07_3a14.htm . Acesso em 30 nov. 2021.

FERREIRA, Otávio Bruno da Silva; KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante. O trabalho infantil na cultura do açaí: a necessidade de diálogo intercultural na Ilha do Marajó/Pa. **Revista Direito do Trabalho e meio Ambiente do Trabalho**, v. 4, n. 2, p. 40-60, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/210565512.pdf> . Acesso em: 01 dez 2021.

SOEIRO, Laís de Castro, KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante. O trabalho análogo ao escravo na cadeia produtiva regional do açaí: uma análise acerca das relações e das condições de trabalho na cadeia de valor. **Revista de Direito do Trabalho e meio ambiente do Trabalho**. v. 6, n. 2, p. 38-54. jul/dez. 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadtmat/article/view/7032> . Acesso em 20 de nov 2021.

SIMONIAN, Ligia Terezinha Lopes. **“Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia”**. Imagem e pesquisa na Amazônia: ferramentas de compreensão da realidade. Belém: Mus. Par. Emílio Goeldi. Belém. 2007.

Recebido em: 04/12/2021

Aceito para publicação em: 30/04/2022





CORPO EM DEVIR: A PRODUÇÃO DA CORPORALIDADE DRAG

Body in becoming: the production of drag corporality

Rafaela Oliveira Borges

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: aleafararievilo@gmail.com

Nádile Juliane Costa de Castro

Doutora em Ciências Socioambientais. Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade
Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa EDUGESPEN (Educação, Formação e Gestão para a
práxis do cuidado à Saúde e Enfermagem)

E-mail: nadiledecastro@ufpa.br

Áltera, João Pessoa, v. 2, n.13, p. 389-400 jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837



Imagem 1 - O processo de corporificação Drag Queen.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 2 - A persona corporificando-se.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 3 - Conforme interlocutora: “o batom como a cereja do bolo”.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 4 - Magenta Cianureto corporificada.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 5 - A performance fotografada.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 6 - Como diz Magenta: “da sensualidade (...)
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 7 - (...) à palhaçada”.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 8 - Da persona à pessoa.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 9 - Desconstrução da corporalidade fabricada.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 10 - “Alívio”; comenta Magenta sobre desvencilhar-se do espartilho.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 11 - Corporalidade que marca.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.



Imagem 12 - Temporalidades de montar e desmontar.
Autoria: Rafaela Oliveira, 2020.

As Drags impactam o público através de fascínios e estranhamentos (OLIVEIRA, 2019). Assim, desde minha entrada em campo, no ano de 2017, observo artistas que impactam o público ao fabricarem corporalidades e teatralizarem expressões artísticas de gênero, ou a ausência intencional das expressões binárias de gênero, para darem vida a personagens Drag. No entanto, são comumente acessados os produtos finais destes processos, ou seja, as personas encarnadas. E, muitas vezes, estas personas são confundidas com outras experiências transgêneros, como a transexual e a travesti. As referidas observações são realizadas no circuito de práticas *on-offline* drag, que compreende sociabilidades, corporalidades, performatividades de gênero e identificações a partir da cidade de Santa Maria (RS/Brasil). Neste ensaio fotoetnográfico (ACHUTTI, 2022), desenvolvido em janeiro do ano de 2020, é proposta uma narrativa etnográfica sobre a produção da corporalidade drag através das fotografias. Ao observar os rituais de “montações”¹ drag busco ressaltar também a temporalidade extensa, cansativa e perfeccionista envolvida neste processo raramente acessado pelo público, mesmo que amplamente divulgado em tutoriais na internet. Em gerações passadas foi comum o ocultamento em torno dos truques da “montação” (VENCATO, 2005), mas atualmente os tutoriais realizados por Drags são muito utilizados por quem também busca fazer de si Drag. A interlocutora e Drag Queen santa-mariense Magenta Cianureto afirma que aprendeu a fabricar sua corporalidade drag através das trocas entre Drags e dos usos dos tutoriais. No entanto, não havia pensado em apresentar o processo de produção da corporalidade que posteriormente encarna a persona artística. Aceitou o convite da pesquisadora, que se aventurou como fotógrafa, para participar deste ensaio que enfoca no devir experimentado para fazer de si Drag. Este devir é parte constitutiva e peculiar da experiência drag e ultrapassa o produto final que é acessado, muitas vezes, como algo realizado sem toda uma série de aprendizados, técnicas, aperfeiçoamentos e recursos financeiros que ultrapassam os raros cachês oferecidos para as performances Drag na cidade de Santa Maria. As fotografias foram realizadas na residência da interlocutora, configurada como um ateliê de possibilidades, que abriga sua transformação anterior à aparição nos espaços urbanos e nos ambientes digitais que coabita. A narrativa deste en-

¹ Termo nativo para o ato de fabricarem-se Drags.



saio enfoca no devir que se inicia através do ritual que compreende a corporificação da persona Drag engendrando sua temporalidade transitória, bem como sua intenção artística. Drags são, assim, personas artísticas que podem ser corporificadas por homens cis, como neste ensaio, mas também por mulheres, travestis, pessoas trans e pessoas trans não binárias de gênero que vivenciam a experiência da “montação” para empreenderem em performances teatrais e/ou na própria diversão (OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, este ensaio presta ênfase no devir experimentado pela Drag Queen Magenta para ressaltar tanto a peculiaridade artística das experiências drag, quanto o uso da narrativa fotoetnográfica no intento de compreender e registrar as alteridades estudadas.



REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: vinte e cinco anos. **Cadernos Cajui-
na**, v. 7, n. 1, p.1-20, 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Borges. **Tem babado novo na rede: um mergulho no circuito Drag
on-offline de Santa Maria/RS**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)
- Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa
Maria.

VENCATO, Anna Paula. Fora do armário, dentro do closet: o camarim como espaço de
transformação. Campinas, **Cadernos Pagu**, n, 24, p. 227-247, 2005.

Recebido em: 01/11/2021

Aceito para publicação em: 27/04/2022





MEMÓRIA



LEMBRANDO MAURO KOURY

Remembering Mauro Koury

Estêvão Martins Palitot

Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: epalitot@gmail.com

Jesus Marmanillo Pereira

Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: marmanillo.jesus@ufma.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 402-408, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

O texto a seguir, que homenageia o professor Mauro Koury, surgiu a partir do impacto da notícia de sua morte no grupo de WhatsApp que reúne a “velha guarda” dos egressos da graduação em Ciências Sociais da UFPB. Era neste grupo que acompanhávamos com imensa ansiedade a sua luta contra a Covid-19.

Nas primeiras horas em que ainda assimilávamos o impacto de sua partida e o desenlace de seu sofrimento hospitalar uma nota em sua homenagem começou a ser rabiscada por Estêvão Palitot, ex-orientando e colega de Mauro aqui no PPGA/UFPB. O texto ficou aberto em um arquivo editável durante alguns dias, sendo aos poucos reformulado e recebendo subscrições.

Surgido através das redes sociais e do compartilhamento de subjetividades por meio eletrônico o texto olha de frente para a perplexidade da dor e da perda, para o trabalho do luto, para as relações pessoais e acadêmicas, para a dimensão sindêmica da Covid-19 e os dilemas ético-políticos que atravessamos num país que segue sendo destruído em uma pulsão de morte.

A figura paternal de Mauro também é lembrada em sua complexidade e o valor de seu trabalho sociológico e antropológico é o fio que conduz os reconhecimentos que se operam durante um trabalho do luto dessa natureza. Ao mesmo tempo individual e coletivo.

Manter a capacidade de reconhecimento da condição humana das pessoas é uma luta cotidiana e imprescindível nos dias atuais. Na vida acadêmica é sempre objeto de reflexão e urgência. Sendo a obra de Mauro sobre as emoções um dos nexos mais destacados nas ciências sociais no Brasil, cumpre lembrarmos dele, dos seus trabalhos e das pessoas que ele orientou e orientava no PPGA/UFPB: Jesus Marmanillo Pereira, Antônio Renaldo Gomes Pereira, Williane Juvêncio Pontes, Sheila Cavalcanti dos Santos, José Felipe de Lima Alves, Raoni Barbosa Borges, Andreia de Sousa Martins, Anna Georgea Franco Feitosa Mayer de Araújo Lima. Algumas dessas orientações foram interrompidas pela passagem do orientador e amigo.

Além das orientações, Mauro dedicou-se de forma incansável em um esforço editorial que expressasse toda a articulação e processos de pesquisa vinculados aos grupos de estudo em imagem (GREI) e de pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções (GREM). Nesse sentido, cabe destacar a construção da Revista Sociabilida-

des Urbanas – que foi criada em 2017 e chegou a ter 14 edições – e a própria editora GREM-GREI oficializada no ano de 2020.

De dezembro de 2020 a maio de 2021 a editora publicou dois e-books que versavam sobre a pandemia e sua relação com a cultura emotiva e as sociabilidades que marcaram aquele primeiro ano de domínio da Covid-19. Também foi publicada a dissertação de Williane Juvêncio Pontes sobre a comunidade do Timbó, em João Pessoa, e o e-book “Ensaio em Teoria Social” no qual o grande mestre socializou todas as anotações e estudos utilizados em sua atividade docente na graduação e pós-graduação, entre os anos de 1979 e 2003.

Com essas breves notas registramos aqui as atuações mais recentes da vida acadêmica de Mauro e que foram suspensas em pleno curso devido à pandemia. Segue nossa homenagem coletiva à vida e obra de Mauro, cuja imagem permanece em nós marcada e sem desbotar.

João Pessoa-PB/São Luís-Ma, 18 de junho de 2022.

Em um Brasil enlutado e que luta.



MAURO KOURY: UMA FOTOGRAFIA QUE NÃO DESBOTARÁ.

HOMENAGEM DE ALUNAS, ALUNOS, EX-ALUNAS E EX-ALUNOS DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPB, À QUAL SE SOMAM COLEGAS DE TRABALHO

“Uma Fotografia Desbotada. Atitudes e rituais do luto e o objeto fotográfico” é o título de um ensaio etnográfico do professor Mauro Guilherme Pinheiro Koury que trata justamente dos dois temas aos quais ele mais se dedicou na sua vida acadêmica: as imagens e as emoções. Nesse caso, especificamente o trabalho do luto concentrado em torno da fotografia de um filho falecido que uma mãe trazia sempre junto ao seu peito e por isso ia desbotando com o tempo.

Nesse momento em que estamos profundamente abaladas e abalados com a passagem de Mauro, vitimado pela Covid-19 após uma longa batalha hospitalar, consideramos apropriado evocarmos esse seu trabalho como homenagem ao papel que ele desempenhou em nossas vidas pessoais e acadêmicas.

Muitos são os adjetivos que podemos encontrar para descrever Mauro, porém, o mais certo é o que diz que ele era intenso. Uma personalidade forte, determinada e apaixonada que muitas vezes nos intimidava, ao passo que produzia uma intensa admiração. O professor exigente e rígido em sala de aula, cobrando sempre o compromisso e a entrega dos trabalhos. Ainda assim, o intelectual generoso, orientador acolhedor e que nos estimulava sempre a nos esforçarmos o máximo possível.

Física e intelectualmente robusto, Mauro tinha um senso de humor peculiar, um raciocínio afiado e não era de meias palavras. Isso nos impactava, mas também nos mobilizava. Cada uma e cada um de nós tem várias histórias com Mauro, de broncas, acolhimentos, incentivos, desentendimentos e reconciliações. Uma figura paternal com todas as características. Para nós, jovens estudantes, era sempre intenso encontrar aquele paizão na sala de aula e no convívio dos corredores. Mauro gostava do efeito que essa atitude paternal tinha sobre nós, sempre nos chamando de “filhas” e “filhos”, com seus diminutivos e aumentativos.

Perder a sua presença física é difícil e doloroso. Nos entristece saber que ele não está mais por aí, entre Recife e João Pessoa, nos corredores da universidade, nas mesas e lançamentos de livros dos congressos ou nas reuniões on-line que invadiram nossas vidas no último ano e meio. Por outro lado, sentimos Mauro conosco em cada



passo que damos, nas aulas que preparamos, nos textos que lemos, nos trabalhos que escrevemos. Seu olhar arguto e as incontáveis lições de teoria, método e vida seguem em nossos corações.

Mauro muitas vezes nos ensinou que a morte é uma parte da vida e o trabalho do luto é fundamental para a nossa condição humana. Quem estudou com ele sobre a morte, a dor e o luto sabe que jamais esses processos devem ser tratados como banais e que devem ser encarados com máximo respeito. Que a dor precisa ser externalizada e acolhida, de modo a tratarmos das pessoas e do tecido da sociedade que são atravessados pelos momentos de ruptura trazidos pela morte. Perder Mauro para esta pandemia/sindemia que banaliza a própria morte e o luto é mais doloroso ainda.

Neste momento queremos chorar e encontrar nossa dor por perdê-lo dessa forma, irmanando-nos com milhões de outras pessoas que perderam seus entes queridos. Queremos também nos solidarizar com a família de Mauro, suas amigas e amigos, colegas de trabalho e demais pessoas que o amavam. Mauro nos ensinou muito e temos imensa gratidão a ele por tantas lições, pela sua vida e seu trabalho, pelo afeto com que nos nutriu durante anos na academia. Por tudo isso, dizemos com muita certeza que **Mauro é uma fotografia em nossas vidas que nunca desbotará.**

Obrigado professor Mauro Guilherme Pinheiro Koury (17/05/1950 - 29/08/2021)!!!

Estêvão Martins Palitot - João Pessoa/PB
Cristiane Pereira de Sousa Palitot - João Pessoa/PB
Hosana Celi Oliveira e Santos - Jequié/BA
Lisabete Coradini -Navis/ Natal RN
David Soares de Souza - Natal/RN
Alessa Cristina P. de Souza - João Pessoa/PB
Giovana Almeida Nascimento - Campina Grande
Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho - Barreiras/BA
Inocêncio Soares do Rosário - João Pessoa/PB
Gekbede Dantas Targino - João Pessoa/PB
Eduardo Lima Leite - Professor UFCG
Sandra Regina R. dos Santos - João Pessoa/PB
Alexandre Paz Almeida - UESPI /PI
Elizangela Ferreira Silva Paz - João Pessoa /PB
Luiz Gonzaga Júnior - João Pessoa/PB
Paulo Anchieta F. da Cunha - Petrolina-PE
Sheylla María Mendes- João Pessoa/PB
Patrícia Lopes Goldfarb - João Pessoa/PB



Maria Cristina Rocha Barreto - Mossoró/RN
Jamilly Rodrigues Cunha - Campina Grande/PB
Andréia Vieira - João Pessoa/PB
Raoni Borges Barbosa - João Pessoa/PB
Angelo Coelho - João Pessoa/PB
Grupo de Pesquisa CRIAS-UFPB
André Gondim do Rego - Brasília/DF
Ana Paula Pereira Falcão - João Pessoa/PB
Jesus Marmanillo Pereira- Imperatriz/MA
Williane Juvêncio Pontes - João Pessoa/PB
Darllan Neves da Rocha - Recife/PE
Francirosy Campos Barbosa / USP Ribeirão Preto
Jarissa Porto dos Santos - Salvador/BA
Maria Sandra Rodrigues dos Santos - João Pessoa/PB
Maria do Carmo Moura - João Pessoa/PB
Idayane Gonçalves Soares - João Pessoa/PB
Jainara Gomes de Oliveira - Florianópolis/SC
Simone Magalhães Brito- João Pessoa/PB
Luciano Magnus de Araújo - Macapá/Amapá
Vamberto Fernandes Spinelli Junior - Patos/PB
Uliana Gomes PPGA/UFPB João Pessoa-PB
Cláudia Naiza da Costa Ferreira PROFSOCIO/UFCCG/PB
Genaro Camboim Lopes de Andrade Lula UERN - Natal
Edilza Maria Medeiros Detmering - PPGA/UFPB João Pessoa-PB
Camilla Iumatti Freitas - PPGA/UFPB João Pessoa
Luana Maia Pinto - Itaporanga/PB
Cristina Mei Len Chaw - Montreal/Canada
Tânia Valéria de Oliveira Custódio - UFAM, Coari/AM
Marianna de Queiroz Araújo - PPGA/UFPB Rio Tinto
Vanessa Karla Mota de Souza Lima - PPGA/UFPB - João Pessoa
Raissa Taimilles Valério Paiva de Souza - PPGA/UFPB - João Pessoa
Anny Glayni Veiga Timóteo- PPGA/UFPB- João Pessoa-PB
Laila Cristina Domingos Ferreira - Jardim/MS
Jammerson Gomes Soares - João Pessoa/PB
Rafaela Porcari Molena Acuio - PPGA/UFPB João Pessoa, PB
Weverson Bezerra Silva - PPGA/UFPB João Pessoa, PB
Janice C. Cavalcanti Gendron - Nantes/França
Maria do Socorro Peloso da Silva - Santarém/PA
Lucas Neiva Peregrino - João Pessoa/PB
Ivana S. Bastos - João Pessoa/PB
Edilma do Nascimento J. Monteiro- DESOC/UFMA- São Luís-MA
Renan J. Monteiro (PPGA/UFPB) - São Luís-MA
Vânia Fialho (PPGA/UFPE)
Érika Rafaelle de Pontes Guimarães (Campina Grande/PB)
Fernanda Andrade da Rocha (PPGS/UFPB)
Sheila Cavalcante dos Santos - PPGAA/UFPR
Madian de Jesus Frazão Pereira (DESOC/UFMA) - São Luís-MA
Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade - Juaqueara/BA



Manuela Vieira Blanc (UFES) - Vitória- ES
Franciely Fernandes Duarte - PPGS/UFPB - João Pessoa - PB
Renan Assis - Universidade de Vila Velha (UVV)
Roméria Santana da Silva Souza - (PPGA/CIÊNCIAS SOCIAIS/UFPB) - João Pessoa-PB
Pedro Cardoso Saraiva Marques - (PPGCP/UFPE) - João Pessoa-PB
Davi Lucena Barreto (PPGS/UFPB) - João Pessoa-PB
Camila Quézia M. Rufino- João Pessoa/PB
Maysa Carvalho de Souza - Santa Rita/PB
Vinícius Gabriel da Silva (PPGS/UFPB) - João Pessoa/PB
Lara Erendira de Andrade - Recife/PE
Ana Paula Marcelino da Silva(PPGA/UFPB) - Goiana/PE
Estéfane Dantas Cabral - João Pessoa/PB
Andrea Ciacchi - (UNILA) Foz do Iguaçu/PR
Geovania da Silva Toscano - DCS (UFPB) - ABECS/JP
Marlon Nilton da Silva Galvão (PPGA/UFPB) - Santa Rita-PB
Anderson dos Santos Cordeiro - João Pessoa/PB
Heloisa Wanick - PPGA/UFPB - João Pessoa/PB
Márcia Maria da Silva Sousa - PPGA / UFPE
Michele Luriana de Sousa Barros - PPGA/UFPB
Giseuda do Carmo Ananias de Alcantara - Rio de Janeiro/RJ
Natalia Freire de Moura - Santos/SP
Anatil Maux de Souza - PPGAS/UFRN - João Pessoa/PB
Diogo Francisco Cruz Monteiro - Aracaju/SE
Christina Gladys de Mingareli Nogueira - PPGA/UFPB
Amanda de Souza Silva - João Pessoa/PB
Romério H. Zeferino Nascimento - Salvador/BA
Hildevânio Macedo - João Pessoa/PB
Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque - UERJ/RJ
Renato Athias - PPGA/UFPE
Kelly Oliveira - PPGA/UFPB
Maria de Lourdes Souza Leite - João Pessoa/PB
Liliane Cunha - João Pessoa/PB
Gabriela Buonfiglio Dowling - Lyon/França
Ariana Augusta Gomes Monteiro - Praia/Cabo Verde
Aristóteles Veloso da Silva Muniz - Unifavip/Caruaru-PE
João Martinho de Mendonça - PPGA/UFPB
Mara Gondim - João Pessoa/PB
Márcia Andréa Oliveira da Cunha/PE
Fabiano Pereira Silva - João Pessoa/PB
Maristela Oliveira de Andrade - PPGA/UFPB
Durvalina Rodrigues Lima de Paula e Silva - João Pessoa/PB

