



**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.

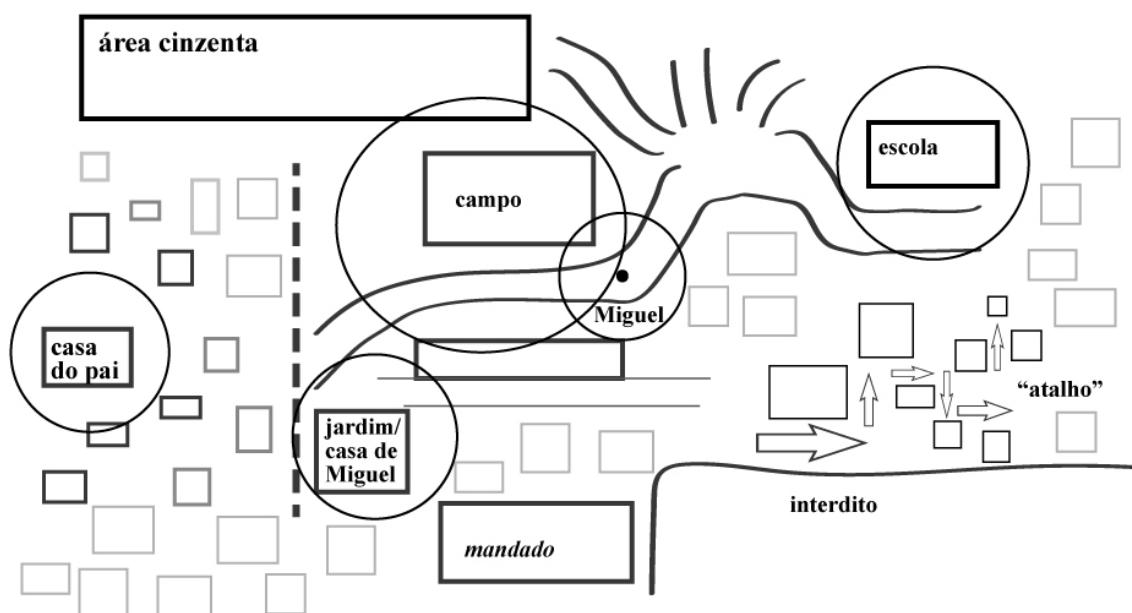


Figura 1 - mapa de Miguel.

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

