



LUCIA RABELLO DE CASTRO

Organizadora



INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

Experiências, pesquisa e teoria
desde a Argentina e o Brasil



Será possível olhar a experiência de crianças indígenas, trabalhadoras, filhas de presidiárias, moradoras de favelas, alunas de uma escola pública ou participantes de uma ocupação e ver mais do que aquilo que lhes falta? Haveria lentes capazes de enxergar suas vivências como produtoras de infância, em vez de fatores que a limitam? A leitura de *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil* indica que sim. O livro é um empreendimento teórico robusto de 25 pesquisadoras e pesquisadores dos dois países. Seu teor não consiste de uma oposição entre as teorias da infância produzidas no Norte Global e no Sul, e sim objetiva vencer justamente dicotomias historicamente estabelecidas entre centro e periferia, entre metrópole e colônia. Não se trata, ainda, de prescindir de conceitos e teorias sedimentados nos estudos das infâncias oriundos do Norte. O que se vê é um exercício profícuo de tensioná-los, esticá-los e pressioná-los, desafiando, assim, não só os saberes vigentes, mas o modo como são produzidos. O livro, desse modo, torna relevantes outras agendas de pesquisa, na medida em que não restringe as experiências diversas de crianças argentinas e brasileiras a constatações empíricas de teorias consolidadas. De outro modo, assume tais contribuições singulares como potência criadora de saberes novos e urgentes para esse campo de investigação.

Renata Tomaz

Doutora em Comunicação e Cultura,
Pesquisadora no Programa de Pós-graduação
em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal
Fluminense (UFF)

INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

**EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E
TEORIA DESDE A ARGENTINA E O BRASIL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



LUCIA RABELLO DE CASTRO

Organizadora

INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

**EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E
TEORIA DESDE A ARGENTINA E O BRASIL**

Salvador
Edufba
2021

2021, autores.
Direitos desta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Susane Santos Barros

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales

Foto de capa
pxhere.com

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Revisão
Alana Oliveira da Silva

Normalização
Quezia Rodrigues de Oliveira

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil /
Lucia Rabello de Castro, organizadora. – Salvador : EDUFBA, 2021.
547 p.

Contém biografia
ISBN: 978-65-5630-237-9

1. Infância e juventude – Brasil. 2. Infância e juventude – Argentina. 3. Assistência
a menores. 4. Educação e Globalização. 5. Exclusão social. I. Castro, Lucia Rabello.

CDD – 360

Elaborada por Jamilli Quaresma / CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – *Campus* de Ondina
40170-115 – Salvador, Bahia. Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br / edufba@ufba.br

AGRADECIMENTOS

À FAPERJ, Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, que viabilizou recursos para a publicação deste livro.

À EDUFBA, e sobretudo à sua Diretora Flavia Goulart Roza, pela confiança e aposta nesta publicação em um momento tão difícil para a pesquisa, a educação e a Universidade pública.

SUMÁRIO

- 13 **PREFÁCIO**
SHARMLA RAMA
- 17 **FOREWORD**
SHARMLA RAMA
- 21 **APRESENTAÇÃO**
ANDREA SZULC, CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA, EUGENIA RAUSKY,
FLAVIA FERREIRA PIRES, FLORENCIA PAZ LANDEIRA, JULIANA SIQUEIRA
DE LARA, LUCIA RABELLO DE CASTRO, VALERIA LLOBET
- PARTE I
- POR UMA PRODUÇÃO CONCEITUAL
DA INFÂNCIA DESDE O SUL GLOBAL
- 41 **OS UNIVERSALISMOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA: A CRIANÇA
EM DESENVOLVIMENTO E A CRIANÇA GLOBAL**
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 61 **TEORIZAR SOBRE A INFÂNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA
DESCOLONIAL**
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 79 **MÁS ALLÁ DE LA AGENCIA Y LAS CULTURAS INFANTILES:
REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN
ANTROPOLÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS MAPUCHE EN Y A
PARTIR DEL SUR**
ANDREA SZULC

PARTE II

**AS CRIANÇAS NAS E DAS FAVELAS: BRINCADEIRAS,
PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E LOCALIDADE**

95 **DUELO, AFRONTA, RESISTÊNCIA E AMIZADES NAS BATALHAS
DE RIMA DE CRIANÇAS DA FAVELA DA MARÉ NO RIO DE
JANEIRO**

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA
LUCIA RABELLO DE CASTRO

109 **“FAZER PARTE DE TUDO E TRANSFORMAR O MUNDO”: O
QUE FALAM AS CRIANÇAS DA FAVELA SANTA MARTA SOBRE
SUA PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM OS ADULTOS**

BEATRIZ CORSINO PÉREZ
CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA

131 **“EU CUIDO DELA COMO SE ELA TIVESSE SAÍDO DE DENTRO
MIM”: A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO NO COTIDIANO
DE CRIANÇAS MORADORAS DE UMA FAVELA DO RIO DE
JANEIRO**

JULIANA SIQUEIRA DE LARA

149 **A RUA COMO CAMINHO: RELIGAÇÕES NO CAMPO DA
INFÂNCIA**

PAULA UGLIONE

PARTE III

INFÂNCIAS EM CONTEXTOS DE DISPUTA:
QUANDO A LUTA TAMBÉM É DAS CRIANÇAS

- 173 **“QUEREMOS NUESTRO ESPACIO”:** HACIA UN ANÁLISIS NO
BINARIO DE LA ACCIÓN POLÍTICA INFANTIL EN UNA CASA
TOMADA DE BUENOS AIRES
PAULA NURIT SHABEL
- 195 **LUCHAS EN TENSIÓN:** UNA MIRADA AVA-GUARANÍ SOBRE
EL PROBLEMA DE LA DESNUTRICIÓN INFANTIL EN LA
PROVINCIA DE SALTA
PÍA LEAVY
- 219 **CRIANÇAS E JOVENS QUILOMBOLAS:** A PARTICIPAÇÃO NA
FAMÍLIA, NA IGREJA E NA VIDA COMUNITÁRIA
BEATRIZ CORSINO PÉREZ
ESTEFANI PEIXINHO DE SOUZA
- 241 **A INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE LUTA E COLETIVIZAÇÃO NO
BRASIL:** A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NO
MST
LIS ALBUQUERQUE MELO
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 269 **“NOSOTROS SOMOS DE LA CLASE DE LOS TOBAS”:**
PROCESOS DE APROPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN EN LAS
EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA DENIÑOS, NIÑAS
Y JÓVENES DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES
MARIANA GARCÍA PALACIOS

PARTE IV

CRIANÇAS E JOVENS FACE À PRECARIIDADE SOCIAL
E ÀS DESIGUALDADES RACIAIS

295 **EXERCÍCIOS DE LOCALIZAÇÃO: SOBRE MAFALDA E MINOSSE
OU O QUE PODEMOS APRENDER QUANDO FINCAMOS PÉS E
CABELOS NO CHÃO**

JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES
KEISE BARBOSA DA SILVA

317 **TRANSITAMOS DA ESCOLA AO TRABALHO? CONSIDERAÇÕES
SOBRE O TRABALHO INFANTO-JUVENIL NO SUL GLOBAL**

FELIPE SALVADOR GRISOLIA

339 **OPORTUNIDADES DE VIDA E MOBILIDADES DE JOVENS
DO SUL GLOBAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A NOÇÃO DE
PROJETO DE VIDA**

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

363 **CASTIGAR A MÃE É CASTIGAR A CRIANÇA: ETNOGRAFANDO
UM PRESÍDIO FEMININO NO DIA DE VISITA**

NÚBIA GUEDES DE BARROS FERREIRA
FLÁVIA FERREIRA PIRES

PARTE V

**POLÍTICAS SOCIAIS DA INFÂNCIA SOB ANÁLISE:
CUIDADO, PROTEÇÃO, TRABALHO INFANTIL E MALTRATO**

- 389 **ENTRE LA OFICINA ESTATAL, EL BARRIO Y LAS CASAS:
FRONTERAS INESTABLES Y SENTIDOS EN TENSIÓN EN
TORNO A LA “BUENA CRIANZA” EN UNA POLÍTICA DE
PRIMERA INFANCIA**
FLORENCIA PAZ LANDEIRA
- 415 **PENSAR EL TRABAJO INFANTIL DESDE EL SUR: CLAVES
ANALÍTICAS PARA SU ABORDAJE**
MARÍA EUGENIA RAUSKY
- 433 **LAS REGULACIONES DEL CUIDADO Y LOS DERECHOS DE
NIÑOS Y NIÑAS: UN DEBATE SITUADO**
VALERIA LLOBET
- 461 **A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA É UM VALOR PARA OS ADULTOS?
PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA INTERNACIONAL DE
PROTEÇÃO EM CONTEXTOS URBANOS NO BRASIL**
SUZANA SANTOS LIBARDI
- 481 **EL “MALTRATO INFANTIL” EN PERSPECTIVA: REFLEXIONES
SOBRE LA TEMATIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS
VIOLENCIAS HACIA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN
LA ARGENTINA**
JULIETA GRINBERG

PARTE VI

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: IMPASSES E CRIAÇÕES
NO CONVÍVIO ENTRE GERAÇÕES

- 505 **“NÃO DÁ PARA LEVAR VOCÊS A SÉRIO!”: (IM)POSSIBILIDADES
DA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL NA ESCOLA
BRASILEIRA HOJE**
PAULA PIMENTEL TUMOLO
- 523 **A BRINCADEIRA “FORA DE HORA” COMO AÇÃO CRIATIVA E
SEUS IMPASSES EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO**
ISA KAPLAN VIEIRA
- 541 **MINIBIOGRAFIAS DOS AUTORES**

PREFÁCIO

SHARMLA RAMA

É com muito prazer que escrevo o prefácio desta contribuição extremamente pertinente e oportuna sobre crianças e infância na Argentina e no Brasil. Lucia Rabello de Castro editou o volume *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*, que terá um papel substancial na análise de infâncias globais. As excelentes contribuições acadêmicas devem também ser vistas a partir do contexto de crescente conscientização global, debate, oportunidade, politização, polarização e desconforto ao se conversar, escrever, pensar, falar, escutar e se engajar com ideias sobre, entre outras coisas, gênero, raça e racismo, etnicidade, orientação sexual, pobreza e desigualdade, marginalização, pertencimento, cidadania, direitos humanos, compaixão, cuidado, justiça social, violência ou exploração.

A pandemia da COVID-19 intensificou o sofrimento e reduziu as oportunidades de sustento e bem-estar para grupos sociais, indivíduos, famílias e comunidades vulneráveis e em risco. O bem-estar, a sobrevivência e o padrão de vida de crianças permanecem precários nesses contextos. Como contundentemente apontado por Nelson Mandela na ocasião de lançamento da fundação Nelson Mandela Children's Fund, na África do Sul, em 1995: "Não pode haver um desvelamento mais ávido da alma de uma sociedade que a maneira que esta trata suas crianças" (tradução nossa). Devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a resiliência, a desenvoltura, o cuidado, a responsabilidade e a força das crianças, em particular, daquelas vivendo no Sul Global.

Esta coletânea também deve ser elogiada pela riqueza teórica de suas percepções e provocações. Essa contribuição audaciosa afirma justamente que infâncias do Sul Global

devem existir como centro, e não como apêndice, ou exemplo de desvio da narrativa, discurso, teorias e suposições normalizadas e dominantes sobre crianças e infância do Norte Global. Na realidade, as mudanças e as tensões sociopolíticas e culturais presentes nos países referenciados como sendo Norte Global também apontam para uma suposição problemática de que crianças e infância são homogêneas e universais nesses contextos. Estamos sendo instados a interrogar as hegemonias ideológicas, filosóficas, epistemológicas, ontológicas, teóricas e metodológicas e os posicionamentos acadêmicos arraigados sobre crianças e infância.

Na África do Sul, o movimento *#FeesMustFall* (*#TaxasTêmQueCair*) e *#RhodesMustFall* (*#RhodesTemQueCair*), de 2015 e 2016, revigorou apelos de longa data para o engajamento em debates e discussões nacionais sobre a produção de conhecimento, injustiças epistêmicas e posicionamentos ontológicos. Falar, escrever ou pensar sobre descolonialidade, colonialismo e *apartheid*, mesmo em ambientes acadêmicos, produz uma vasta gama de emoções, variando do desconforto e descaso a momentos de reparação, e a oportunidades de experimentar e entender o mundo de uma nova forma através de nossas pesquisas. Conceitos limiares como “descolonização” e “indigenização” e, na África do Sul, a noção de “africanização” têm perturbado as certezas confortáveis de nossas vidas como acadêmicos e pesquisadores. A pleora de literatura enfatiza a falta de consenso conceitual e discursos concorrentes, embora mostre, por exemplo, que a descolonização e a africanização possuem uma ancestralidade muito rica na África do Sul e na África no geral.

Na África do Sul, o engajamento com noções de descolonização e africanização também diz respeito à pergunta perturbadora sobre quem produz o conhecimento e quais vozes têm peso nessa produção. A sub-representação de negros e, em particular, de mulheres africanas acadêmicas e pesquisadoras em todos os campos disciplinares no país está sendo endereçada, mas em ritmo lento. As desigualdades estruturais do colonialismo e *apartheid*, ao lado do patriarcalismo e outras práticas e atitudes discriminatórias, ainda nos atormentam pós-1994.

Existem, no entanto, compromissos acadêmicos mais robustos sobre descolonização e africanização em áreas como sistemas de conhecimento indígenas, gênero e feminismo, currículo, migração e estudos sobre a juventude. Nos estudos da infância na África do Sul, os cânones e axiomas teóricos, conceituais e metodológicos que fundamentam a sociologia da infância e os direitos da criança têm sido uma influência importante. Isto tem resultado em uma pleora de estudos sobre a realidade vivida, experiências e oportunidades de crianças e suas infâncias em toda África do Sul. Esses estudos também desafiam suposições normalizadas de modo que crianças e infância devem ser contextualizadas no âmbito da família, da escola e da relação entre família (casa) e escola, ou até religião ou cultura.

Ainda não nos engajamos, no entanto, em discussões mais profundas sobre o que pode vir a significar a descolonização dos estudos da infância no país. Precisamos refletir e pensar sobre como nos apropriamos de entendimentos, debates, conceitos e teorias nos variados trabalhos seminais de pensadores-chave do Sul Global. Ou melhor, como nos engajar no processo de construção teórica que traz para o primeiro plano uma visão de mundo africana? Ao mesmo tempo, descolonizar os estudos da infância nos desafiará a repensar nossa representação de crianças e jovens na África do Sul, particularmente de crianças africanas, como vítimas, objetos passivos, sem potencial de agência e necessitando salvação. Essa abordagem comumente cria noções danosas, passivas, unívocas, constrictas e universais da criança e infância na África do Sul e na África como um todo.

Este livro cria um espaço para o engajamento com essas ideias, lentes teóricas, ferramentas conceituais e possibilidades de descolonização dos estudos da infância. As pesquisas, não provocam somente diálogos acadêmicos, teóricos e conceituais entre o Norte-Sul Global sobre as realidades vividas, a resiliência e as experiências de crianças e suas infâncias, mas também no âmbito do próprio Sul. Desse modo, a organizadora e os autores avançam no diálogo crítico e acadêmico sobre as crianças dessa região. Este livro reafirma a necessidade de refletirmos sobre, reavaliarmos e reenquadrarmos nossas abordagens para ver, ouvir, falar, pensar, valorizar, pesquisar e escrever sobre crianças e infância.

Sharmila Rama (PhD)
Universidade de KwaZulu-Natal
Pietermaritzburg, África do Sul
4 março 2021

FOREWORD

SHARMLA RAMA

I am delighted to write the foreword, to this exceedingly pertinent and timely contribution on and about children and childhood in Argentina and Brazil. Lucia Rabello de Castro has edited a volume in *Childhoods of the Global South: Experiences, Research and Theory from Argentina and Brazil* that will play a substantial role in examining global childhoods.

The excellent scholarly contributions must also be seen in the context of growing global awareness, debate, opportunity, politicisation, polarisation, and discomfort when talking, writing, thinking, speaking, listening and engaging with ideas about, amongst others, gender, race and racism, ethnicity, sexual orientation, poverty and inequality, marginalisation, belonging, citizenship, human rights, compassion, caring, social justice, violence or exploitation. COVID-19 has also worsened the plight, and reduced the livelihood opportunities and well-being for at risk and vulnerable social groups, individuals, households and communities.

Children's well-being, survival and standard of living remains precarious in these contexts. As Nelson Mandela poignantly noted at the launch of the Nelson Mandela Children's Fund in South Africa in 1995 "[t]here can be no keener revelation of a society's soul than the way in which it treats its children". We must, at the same time, also acknowledge children's resilience, resourcefulness, caring, responsibility and strength, in particular those living in the Global South.

This collection must also be commended for its theoretically rich insights and provocations. This contribution boldly and justly asserts that childhoods of the Global South must exist at the centre and not as an appendix to or as an example of the deviation from

the normalised dominant narratives, discourses, theorising and assumptions on and about children and childhood of the Global North. In reality the socio-political and cultural changes and tensions across the countries that are referenced as being Global North also point to the problematic assumption that children and childhood are homogenous or universal in this context. We are being compelled to interrogate the nested ideological, philosophical, epistemological, ontological, theoretical and methodological hegemonies and positioning in the scholarship on and about children and childhood.

In South Africa the #FeesMustFall and #RhodesMustFall movement in 2015 and 2016 reinvigorated long-standing calls to engage in national debates and discussions about knowledge production, epistemic injustices, and ontological positioning. Speaking, writing or thinking about decoloniality, colonialism, and apartheid, even in academic spaces, produces an array of emotions ranging from discomfort and disregard, to moments of healing, to opportunities to experience and understand the world anew in and through our research. Threshold concepts such as 'decolonisation' and 'indigenisation', and in South Africa the notion of 'Africanisation' have disturbed the comfortable certitudes of our lives as scholars and researchers. A plethora of literature highlights a lack of conceptual consensus and competing discourses but shows, for example, that decolonisation and Africanisation have a very rich intellectual ancestry in South Africa and Africa.

In South Africa engaging with notions of decolonisation and Africanisation is also about the troubling question of who produces the knowledge and whose voices are given weight. The underrepresentation of Black and in particular African female scholars and researchers across all disciplinary fields in the country is being addressed but at a slow pace. The structural inequalities of colonialism and apartheid alongside patriarchy and other forms of discriminatory practices and attitudes still plague us post-1994.

There are, however, more robust scholarly engagements on and about decolonisation and africanisation in areas such as indigenous knowledge systems, gender and feminism, curriculum, migration and youth studies. In childhood studies in South Africa the theoretical, conceptual and methodological canons and axioms foundational to the Sociology of Childhood and child rights have been influential. This has resulted in a plethora of studies on the lived realities, experiences and opportunities of children and their childhood across South Africa. Such studies also challenge normalised assumptions that children and childhood must be contextualised within the family, the school, and the relationship between family (home) and school or even religion or culture.

We are however yet to engage in deeper discussions on what it might mean to decolonise childhood studies in the country. We need to reflect on and think about how we appropriate the understandings, debates, concepts and theorising in the various and

seminal works of key Global South thinkers. Or, how do engage in the process of theory building that brings into the fore an African worldview? At the same time, decolonising childhood studies will challenge us to rethink our representation of children and young people, particularly African children, in South Africa as victims, passive objects, lacking agentic potential, and in need of rescuing. Such an approach usually generates a harmful, passive, univocal, constrained and universal notions of the child and childhood in South Africa and Africa.

This book creates a space to engage with these ideas, theoretical lenses, conceptual tools and possibilities of decolonising childhood studies. The research in this book then not only provokes Global South-North but within the Global South dialogues about scholarship, theorising and conceptualising on and about the lived realities, resilience and experiences of children and their childhoods. With this book, the editor and authors advance the critical dialogue and scholarship of and about childhoods of the Global South. This book reasserts our need to reflect on, re-evaluate and reframe our approach to seeing, listening, talking, thinking, valuing, researching and writing on, and about, children and childhood.

Sharmila Rama (PhD)

University of KwaZulu-Natal
Pietermaritzburg, South Africa

4 March 2021

Tradução por Paula Pimentel Tumolo

APRESENTAÇÃO

ANDREA SZULC
CONCEIÇÃO F. SEIXAS SILVA
EUGENIA RAUSKY
FLAVIA FERREIRA PIRES
FLORENCIA PAZ LANDEIRA
JULIANA SIQUEIRA DE LARA
LUCIA RABELLO DE CASTRO
VALERIA LLOBET

O livro *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil* reúne contribuições de pesquisadoras(es) argentinas(os) e brasileiras(os) sobre a condição de ser criança nesses dois países. O conjunto dessas contribuições visa instigar uma discussão sobre a singularidade da posição da criança nessas localidades da América Latina, tendo em vista a seguinte questão: como a condição de ser criança aí pode desafiar as teorias vigentes no campo da infância e fazer emergirem questões de pesquisa não pautadas na agenda internacional de investigação sobre a infância.

Nos diversos contextos, seja da Argentina ou do Brasil, retratados nesta obra, as crianças latino-americanas apresentam-se, frequentemente, destoantes de um modo que se pretende como convencional de ser criança. Elas provocam a imaginação dos pesquisadores e pesquisadoras com aspectos inusitados que exorbitam os padrões normativos das teorias sobre o que seria “ser criança”. Neste sentido, essa infância é facilmente capturada no discurso de negativizá-la – quando se aponta que essas crianças não tem infância, ou estão “fora da infância” (*out of childhood*), como diria Olga Nieuwenhuys (1998). No entanto, o que parece mais grave nessa constatação é que ela se coloca como soberana, constituindo uma lente única para compreender a experiência da criança. Assim, alternativas teóricas que deem conta da condição de ser criança, de outra maneira, tornam-se ostracizadas, invisibilizadas ou silenciadas. As teorias correntes e a agenda internacional de pesquisas sobre a infância seguem um itinerário que nem sempre contempla devidamente as questões e os problemas específicos da infância nas localidades dos países periféricos.

É um cenário que desfavorece a construção de demandas de pesquisa a partir de interesses e problemáticas regionais desses países cujos esforços de investigação para a construção de agendas mais relevantes necessitariam ser engrossados com investimentos e intercâmbios científicos de longo prazo. Pesquisar a infância na América Latina tem significado, frequentemente, adequar a agenda nacional de pesquisa ao que é corrente e legitimado do ponto de vista da agenda internacional.

Tornar explícita e necessária uma agenda de pesquisa a partir da América Latina se anuncia na contramão do *modus operandi* da produção de conhecimento sobre a infância, em que o Sul permanece como o lugar para a realização de estudos empíricos, mas é no Norte onde se produzem as teorias e os conceitos sobre a infância. (ABEBE, 2018, p. 283; BALAGOPALAN, 2018, p. 276) Deste modo, a paixão e o investimento árduo em pesquisa nos países do Sul parecem contribuir muito pouco para a construção epistemológica do campo da infância. As bases teóricas, os conceitos-chaves, as agendas de pesquisa, as preferências de investigação parecem estar assentadas de fora, se considerarmos o eixo periferia-centro, ainda que o interesse nas infâncias diferentes e exóticas tenha estado frequentemente presente na literatura internacional. Todavia, as infâncias no Sul Global têm, há muito, contraposto aspectos em relação a um entendimento normativo universal de ser criança, como uma condição geracional na modernidade.

Tomemos um exemplo que há tempos circulou na literatura no Brasil remontando ao início da década de 1980. Naquele momento, algumas pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) mostraram formas “naturais” que crianças das classes populares adquirem para resolver problemas de operações matemáticas. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982) Ao demonstrarem a capacidade dessas crianças de fazerem operações, não do modo como a escola as ensinava, mas por meio de aprendizagens propiciadas pelo seu contexto, as autoras contestaram a visão de privação cultural vigente na época. Essa visão estabelecia que crianças de determinados estratos sociais e culturais mostravam atrasos e deficiências na aprendizagem escolar devido às faltas e privações que experimentavam no contexto em que viviam.

Em que pese a significativa e relevante contribuição das autoras, que deu lugar a pesquisas que puseram em relevo a importância dos diferentes contextos para as aprendizagens diferenciais entre as crianças, não houve naquele momento clarividência em relação a questionar o estatuto epistemológico da teoria que compreendia o processo de aprendizagem matemática de acordo com um único modelo teórico. E também não houve aparentemente o interesse em aprofundar, do ponto de vista teórico, como ocorreriam os processos de construção de outros conhecimentos e saberes das operações matemáticas. O conhecimento das crianças dessas pesquisas continuou sendo considerado como

“informal”, e não se constituiu um desafio para o modo hegemônico de ensiná-las, tampouco se contestou a hierarquia de conhecimentos e modos de conhecer. Aqui temos um exemplo de como a teoria cognitiva vigente na época – a piagetiana – continuou preservada mantendo-se como o modelo teórico hegemônico de compreender como as crianças aprendem, ainda que as pesquisadoras tenham ensaiado ajustes teóricos para dar conta das diferenças emergentes em distintas condições culturais. Assim, caracterizaram a situação de aprendizagem dessas crianças tão somente como uma abordagem êmica inferior que ocorria na falta de provisões culturais adequadas.

Em outra veia, temos o trabalho dos pesquisadores africanos que postulam a legitimidade e a relevância do que chamam “conhecimento local” em distinção a um conhecimento universal. (OKERE, 2011; OKERE; NJOKU; DEVISCH, 2011) Essa perspectiva fundamenta, por exemplo, uma compreensão do conhecimento matemático de outras culturas (GERDES, 2011) que não o subalterniza como um conhecimento inferior, informal, ou que deve ser ultrapassado em vista de outro que seja considerado melhor. As contribuições desses autores constituem alternativas de construção de outros modelos teóricos para compreender como as crianças fazem as operações matemáticas e aprendem fora dos contextos escolares ocidentalizados.

Enquanto países do Resto (2012),¹ e não do Ocidente desenvolvido, o Sul tem provido a imaginação sociológica em relação à “diferença das infâncias” com suas infâncias “pobres” (PUNCH, 2015), “outras” (HOLT; HOLLOWAY, 2006), “tradicionais” (IMOH; AME, 2012) ou “deficitárias”. (SINGAL; MUTHUKRISHNA, 2014) Kesby e demais autores (2006, p. 198) afirmam, ao se referirem às pesquisas com crianças nos países africanos, que um modelo universal de infância deve ser desconstruído, de modo que a “diversidade de outras infâncias no Sul Global possam ser reveladas”. No entanto, a revelação de outras, ou “múltiplas infâncias” (BALAGOPALAN, 2012), pode ser um ganho pouco significativo no que diz respeito à contribuição dos países do Resto na inovação teórica e conceitual sobre a infância, no sentido de tão somente reivindicar o reconhecimento não estigmatizado das infâncias no Sul global.

O reconhecimento – não estigmatizado – de outras infâncias tem tensionado a discussão e o diálogo internacional, ainda que a própria noção de diferença não seja problematizada. Assim sendo, corre-se sempre o risco de torná-la uma diferença “colonial”, na acepção de Mignolo (2002), em que pese utilizá-la como critério de inferioridade ou de atraso, ao se identificarem essas outras infâncias e convertê-las em objeto de desprezo ou reforma. (NIEUWENHUYS, 1998) Neste sentido, nos países do Resto, determinados

1 Usamos provocativamente o termo “Resto”, aludindo à famosa obra *Civilization: The West and the Rest*, do historiador escocês Niall Ferguson.

aspectos das infâncias no Sul Global podem ser considerados como “restos” – aspectos que devem ser desenvolvidos, superados, melhorados ou corrigidos. Interrogando-nos sobre este encaminhamento, urge tensionar a perspectiva de um desenho único sobre a infância. Impõe-se, para os pesquisadores e pesquisadoras do Sul, tornar o resto que qualifica muitas formas de existência das crianças no Sul como uma demanda explícita de pesquisa, na direção não apenas de demandar o seu reconhecimento não estigmatizado, mas de construir novos filões investigativos a respeito de como as infâncias no Sul podem desafiar as teorias vigentes e tornar relevantes outras agendas de pesquisa.

Se as teorias de que dispomos até então não favoreceram uma compreensão das infâncias no Sul global, “nos seus próprios termos” (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2011),² parece, então, necessário sair da zona de conforto teórico e se aventurar na tarefa instável e movediça de construir questões de pesquisa que forneçam os novos termos para sua compreensão. As infâncias no Sul global estão enredadas na posição em que se coloca a grande parte dos países do Hemisfério Sul, cuja formação social está marcada pela colonização, alguns pela escravidão e, desde o início, por se situarem na periferia de uma ordem global de dominação e exploração política, econômica, cultural e subjetiva. Essa demarcação tem sido historicizada de várias maneiras, seja como Terceiro Mundo, países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, o Sul, países periféricos, ou o mundo não ocidental, dependendo do tipo de legitimação política que se desejou dar a uma ordem mundial fundada na exploração e subserviência de algumas nações pelas outras.

A noção de Sul Global tem sido amplamente discutida, e, algumas vezes, sua relevância tem sido contestada para demarcar regiões tão diferentes e heterogêneas como o conjunto dos países do Sul. Para Rigg (2015), esta noção parece proceder, já que não indica uma categorização geográfica estrita, mas se refere, sobretudo, ao conjunto mundial de desigualdades econômicas que tem alguma coerência cartográfica. Além disso, o que parece mais relevante é que, para esse autor, existe uma relação entre estes mundos desiguais. Também para Dirlik (2015), a noção de Sul global emerge frente a reconfigurações recentes da economia política e geopolítica globais, e ainda que esse termo esteja sujeito a ressignificações ao longo do tempo, dado o dinamismo das convoluções geopolíticas, a noção parece apta a indicar uma relação entre diferentes e desiguais partes do globo.

2 Utilizamos a expressão desses autores para aludir à exigência que um dia os pesquisadores do Norte fizeram no âmbito do “novo paradigma do estudo da infância”: estudar a infância nos seus próprios termos, ou seja, o estudo das crianças não deve estar vocacionado à expectativa de que elas serão adultas um dia, mas que esteja dirigido ao seu momento presente que merece ser investigado pelo que ele é e contém. No entanto, neste novo paradigma, a infância estudada “nos seus próprios termos” parece ter sido aquela concebida unicamente como produção local do Norte e que se assumiu como universalmente válida.

Dirlik aponta que, a partir da década de 1980, as nações periféricas do sistema capitalista tiveram que ingressar em um *modus operandi* econômico globalizado em que abriram mão de uma visão de desenvolvimento nacional para abraçar uma visão em que o desenvolvimento passou a significar o “crescimento” localizado daqueles setores e daqueles subgrupos de pessoas que pudessem participar exitosamente da economia mundial globalizada. Isso explica, em parte, portanto, a heterogeneidade do conjunto chamado Sul global, em que algumas nações do Sul puderam se inserir com mais êxito que outras na economia capitalista internacional, ainda que, internamente, tenham mantido enormes disparidades entre grupos de pessoas. São nações cujas elites, minoritárias, às vezes ínfimas, vivem e desfrutam de direitos e condições materiais e simbólicas como nos países do Norte, embora a maioria da população viva em condições de degradação, desamparo e desassistência. Estas “ilhas” de conforto e bem-estar atestam a condição neocolonial dos países do Sul global cuja condição de “colonialidade” (QUIJANO, 2000) parece preservada.

A particularidade das infâncias no Sul deve articular a produção geracional da infância com a da trajetória cultural e política destes países e suas narrativas de passado, presente e futuro. Assim, por exemplo, parece problemático assumir tacitamente, como termos de uma agenda de pesquisa das infâncias no Sul, sua condição de serem pobres, em comparação a suas ricas congêneres norte-americanas e europeias. (QVORTRUP, 2018) Primeiro, porque nesta divisão simplificadora não se põe em questão à qual lógica essa divisão entre crianças ricas e pobres serve, do ponto de vista de uma economia ou política entre as nações; ou ainda, como esses termos militam nas narrativas de presente e futuro das diferentes nações, modelando as subjetividades nesses valores e favorecendo os percursos nacionais em determinadas direções em detrimento de outras.

Segundo, porque quem define e como são definidos os critérios de pobreza e riqueza circunscreve, antes de mais nada, uma relação de poder, em que um lado se subalterniza em relação ao outro. Tornar-se rico e próspero não se constitui um imaginário, seja de sujeito, seja de nação, desvinculado de uma operacionalidade real vinculada à economia das trocas de recursos simbólicos e materiais, que está atravessada por enormes desigualdades estruturais no mundo de hoje. A legitimação de um imaginário que divide as nações tão simplesmente entre ricas e pobres torna as narrativas de presente e de futuro, que incorporam este ideal, totalmente subordinadas a escolhas de determinados caminhos individuais e coletivos. Assim, para os que estão subalternizados, as dificuldades e até a impossibilidade de acessar tais caminhos podem servir para designar-lhes um estado permanente de falta e, conseqüentemente, de impotência e inferioridade.

Repensar os termos em que as infâncias no Sul podem ser compreendidas faz parte, outrossim, do projeto de mudar a geopolítica do conhecimento crítico, o que não se trata

tão somente de produzir pesquisas que ponham em relevo o território (PORTO GONÇALVES, 2017), no caso, o Sul. Walsh (2007) adverte que o cerne desta mudança deve se preocupar com uma produção de conhecimento que faça ver e valer as histórias de subalternização e racialização e que, ao se afirmar divergente em relação ao conhecimento universal, evite reduzir a divergência à valência de algo meramente cultural, localizado e específico. Ao contrário, “o pensamento próprio” é eminentemente “teoria”, e, deste modo, o “mundo maior” (*majority world*) produz, sim, teoria (CONNELL, 2007, p. 9), assim como os não europeus podem, sim, pensar! (MIGNOLO apud DABASHI, 2015)

Connell, no seu instigante livro *Teoria do Sul* (2007), afirma que a produção de conhecimento científico do Sul põe em evidência justamente as relações de poder entre periferia e centro, quando questões como a autoridade, a hegemonia, a legitimação e a assimilação, entre outras, atravessam o modo como se dão os relacionamentos entre os intelectuais e entre as instituições da metrópole e da periferia. Assim, quando se fala em teoria do Sul, o que se quer afirmar é a possibilidade de o Sul definir os termos e as categorias para se pensar a infância, uma vez que se pretende problematizar a universalidade tácita do conhecimento produzido nos centros de produção de saber, resistindo às relações de subalternização política e epistemológica a que está sujeito o mundo periférico em relação aos centros de autoridade intelectual – Estados Unidos e Europa. Como coloca Mignolo (2018), a descolonização implica não apenas o desprendimento (*delinking*) e a desobediência epistemológica como também as ações de refazer e afirmar os saberes na perspectiva subalterna.

A proposta deste livro de trazer uma discussão em torno das infâncias do Sul Global concorre para alavancar esforços teóricos no Sul, reunindo pesquisadores e pesquisadoras dessa parte do globo. Contudo, além disso, esta empreitada se qualifica como do Sul, no sentido de trazer à superfície as tensões e o inusitado das experiências de crianças nessas localidades – que foram silenciadas, ocultas ou estigmatizadas no âmbito das relações imperiais e coloniais de poder entre a periferia e o centro – de modo que outras perspectivas teóricas possam ser construídas como contribuição singular ao campo da infância. Neste sentido, pretende-se abrir o debate de como essas experiências singulares de crianças no Sul global podem instigar o esforço de teorizar para dar conta de questões e demandas próprias do subcontinente latino-americano.

Ainda, acompanhando Connell (2007, p. 64), as pesquisas conduzidas na periferia, que são muitas vezes usadas a título de comparação com países do centro, sofrem de “projeção metodológica”, uma vez que os dados obtidos são configurados a partir de conceitos, debates e estratégias de pesquisa originárias da metrópole. Essas pesquisas no Sul, que compõem a maior parte do conhecimento produzido sobre essa região, passam do lado da questão da colonialidade do saber, apontada por Quijano (2011) e outros. A perspectiva

descolonial do conhecimento ilumina como as relações de dominação centro-periferia se mantêm por mecanismos e dispositivos sutis e pouco evidentes, como, por exemplo, a própria institucionalidade que serve à produção de conhecimento nos países do Sul. A discussão que propomos neste livro, como contribuição teórica do Sul, vai no sentido de reconfigurar o conhecimento sobre a condição de ser criança na América Latina no contexto mais amplo das relações de poder em que se coloca esse subcontinente.

Sem o intuito de essencializar o que pode ser contribuição do Sul, se quer aqui chamar a atenção para a tarefa imprescindível de se produzir teoria no Sul a partir do Sul. A experimentação e a continuação deste debate podem eventualmente qualificar melhor em que sentidos, e com que potência, as infâncias do Sul global avançaram e enriqueceram, epistemologicamente, o campo de estudos da infância. Além disso, apenas com a vigência a longo prazo e a insistência neste debate, poderá ser auferido como as contribuições teóricas do Sul conseguirão garantir a abertura e a instabilidade necessárias a este conceito.

O presente livro começa com uma parte dedicada explicitamente à produção conceitual sobre as infâncias do Sul, embora a reflexão teórica percorra toda a obra, que é integrada por três capítulos. No primeiro capítulo, Lucia Rabello de Castro apresenta uma análise crítica dos universalismos que têm predominado nos estudos da infância, o desenvolvimentismo e o globalismo, para a qual recorre a uma perspectiva descolonial, que permite entender tais concepções como parte do projeto hegemônico da modernidade dos países do Norte projetado sobre o “resto” do mundo. Propõe uma problematização do desenvolvimentismo como uma teoria que regula as trajetórias desejáveis para os indivíduos, e também para as nações, de acordo com ideais ocidentais do Norte de racionalidade instrumental e do império do mercado como força civilizatória. Do mesmo modo, traz uma abordagem crítica da noção de “criança global”, através da qual permanece inquestionada a cultura de consumo, na medida em que se promove a constituição de subjetividades consonantes com a economia capitalista. A autora nos convida assim a refletir sobre como o globalismo e o desenvolvimentismo continuam a se projetar sobre as infâncias do Sul através das estruturas da colonialidade do poder e do saber.

O segundo capítulo do livro, elaborado também por Lucia Rabello de Castro, aprofunda a teorização sobre a infância a partir de uma perspectiva descolonial. A autora problematiza noções como globalização, Norte global, Sul global, hibridização e glocalização mediante as quais, por um lado, renovam-se a naturalização e a universalização do padrão do Atlântico Norte da infância e a catalogação das infâncias do Sul como meros desvios ou demoras deste ideal indiscutível. Neste sentido, esse trabalho contribui para compreender a economia política da produção de conhecimento sobre a infância, desde o ponto de vista descolonial, que evidencia a invisibilização da produção científica dos acadêmicos e das

acadêmicas do Sul, através da imposição de modelos teóricos, questões e uma agenda de investigação produzidas no Norte.

O terceiro capítulo dessa parte, elaborado por Andrea Szulc, propõe-se a analisar criticamente os conceitos poderosos que vêm sendo promovidos pelos estudos sobre a infância procedentes dos países centrais, quais sejam, a “agência social de crianças” e as “culturas infantis”. Procurando ir além do consumo acrítico das teorias sociais produzidas no Norte global, a autora desconstrói os fundamentos de tais conceitos e analisa suas limitações para a compreensão das realidades vividas tanto pelas crianças do Norte como por aquelas do Sul, à luz de perspectivas teóricas e indígenas marginalizadas, vinculadas a sua investigação etnográfica com crianças mapuche. Assim, ao longo do texto, a autora vai entretecendo uma proposta teórica desde o Sul, que consiste em reconceitualizar a agência e a produção cultural infantil contextualizando-as sócio-histórica e culturalmente no marco das relações de poder intergeracionais, interétnicas, de classe e de gênero.

A parte II do livro, “As crianças nas e das favelas: brincadeiras, participação, responsabilidade e localidade”, conta com quatro capítulos, que abordam, por meio de diferentes temáticas, a vida de crianças moradoras de favelas da cidade do Rio de Janeiro e de lugares periféricos da região metropolitana da cidade. No capítulo de Adelaide Rezende de Souza e Lucia Rabello de Castro, uma investigação empírica realizada com crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública situada na favela da Maré, as autoras exploram as formas e os sentidos das brincadeiras das crianças, cujas expressões lúdicas estão intimamente conectadas com as características do território em que habitam, tais como as relações de poder aí estabelecidas, os conflitos entre as diferentes facções do varejo do tráfico de drogas, as resistências construídas por meio de laços coletivos e afetivos, além da relação construída com a escola e os adultos que lá se encontram. Todas essas variáveis concorrem para a produção de uma cultura lúdica que se desenvolve no contexto de interações simbólicas específicas daqueles e daquelas que brincam – neste caso, as crianças da Maré.

No capítulo de Beatriz Corsino Pérez e Conceição F. Seixas Silva, um trabalho realizado com crianças da favela Santa Marta, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, as autoras analisam os entendimentos e as narrativas construídas pelas crianças acerca da sua participação no mundo em que vivem. As especificidades de suas condições de vida – moradoras de uma favela em uma das maiores e mais desiguais cidades do país – e das suas trajetórias singulares concorrem para a construção da sua ação no mundo. Suas narrativas alimentam a reflexão trazida no capítulo acerca de outras noções de infância possíveis que possam tensionar as visões hegemônicas sobre as crianças do globo, a partir de padrões eurocentrados. Por meio de brincadeiras, que serviram de terreno para a imaginação,

trocas, conflitos e produções coletivas, as crianças do Santa Marta denunciaram a solidão a que são submetidas ao não encontrarem respostas para algumas perguntas difíceis que são consideradas como sendo assunto de adultos; apresentaram a necessidade de espaços que acolham suas falas, demandas e opiniões; vislumbraram ações que possam contribuir não apenas para o lugar que se diz que é seu – a escola – como também o meio ambiente, a comunidade onde vivem e a cidade onde moram, pelos quais se sentem, juntos com os adultos, como parte integrante.

O capítulo de Juliana Siqueira de Lara problematiza a noção de responsabilidade que pressupõe a autonomia, a razão e a liberdade como condições subjetivas ideais para seu exercício. É com base nessa corrente de pensamento, nascida da tradição moderna, que os tratados jurídicos internacionais – por exemplo, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, no campo da infância – idealizaram e universalizaram um tipo de sujeito e seus deveres. Ao contrário dessa noção euro-hegemônica, a responsabilidade é descrita, no capítulo, como prática encarnada e situada e, como tal, vai além de características, como autonomia, competência e racionalidade, incluindo aspectos que são intrínsecos à condição humana, de adultos e crianças: dependência, cuidado, afeto e conflito.

Neste sentido, é argumentado que a linguagem dos direitos e da responsabilidade como dever jurídico não dá conta das demandas das crianças espalhadas pelas diversas partes do mundo, especialmente aquelas situadas no Sul global, e nem se adequa aos seus modos de viver. Baseando-se em uma pesquisa etnográfica realizada com crianças de uma favela da cidade do Rio de Janeiro, em sua escola e seus percursos pela comunidade, a noção de responsabilidade é construída pela perspectiva relacional capturada a partir da prática de cuidado dessas crianças com suas irmãs, com o espaço doméstico e familiar, e também dos seus cuidados com os adultos.

O capítulo de Paula Uglione problematiza, por meio de um estudo etnográfico realizado numa localidade no entorno de um antigo “lixão” urbano – Aterro do Gramacho –, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, o antagonismo criança e rua. Esse antagonismo é produzido a partir daquilo que a sociedade moderna ocidental entende como uma “boa infância” que, dentro de uma visão ideal e normativa, refere-se àquela que encarna a imagem da inocência, do despreparo e, por isso, não deveria lidar com as preocupações do mundo. É a infância cujo processo de educação e socialização se faz justamente com a retirada da criança do mundo, encerrando-a em espaços institucionais, principalmente a casa e escola, com ações monitoradas por adultos. A vida das crianças da pesquisa se distancia da imagem típica da criança urbana, das classes médias e altas dos países do Norte e do Sul, e coloca em cena não apenas “outra infância”, chamando a atenção para as desigualdades sociais em vários aspectos, como também seus aspectos de

liberdade, suas formas de aprender, que podem ser diversas, e acontecer em muitos lugares de maneira prazerosa, como a rua, por meio das brincadeiras, como a que as crianças de Gramacho inventam cotidianamente.

A terceira parte do livro se intitula “Infâncias em contextos de disputa: quando a luta também é das crianças” e reúne cinco contribuições que abordam distintos tipos de luta em que as crianças e suas famílias se veem implicadas: a luta para dispor de um espaço para o jogo – o texto de Shabel –, a luta contra a desnutrição – o texto de Leavy –, a luta pela sobrevivência cotidiana – o texto de Perez e Souza –, a luta pelo acesso à terra e a uma sociedade mais justa – o de Melo e Castro – e a luta pela apropriação e o sentido dos recursos culturais – o de Palacios.

O primeiro texto dessa parte, de Paula Shabel, realiza uma etnografia com crianças que vivem em uma casa ocupada na cidade de Buenos Aires. As famílias das crianças pertencem à organização do Movimento Territorial de Libertação (MTL), um movimento de pessoas sem-teto que adotou a estratégia de ocupação de imóveis vazios. O capítulo analisa uma ação política concreta: a “greve de crianças com seus direitos”, na qual elas reivindicam um espaço próprio na casa para poder brincar. A análise dessa situação põe em evidência o modo como as crianças se envolvem em disputas políticas, como negociam com os adultos e como lutam pelo direito a serem escutadas e levadas em conta.

No capítulo seguinte, Pía Leavy reconstrói as perspectivas dos ava-guaranis sobre o problema da (des)nutrição infantil em uma área rural da Província de Salta – departamento de Orán. A autora observa que na Argentina o problema da nutrição infantil nos contextos indígenas é, em geral, abordado como consequência do cuidado inadequado dos adultos – principalmente das mães das crianças atingidas. Ao longo do capítulo, Leavy desmonta esses sentidos construídos através de uma análise crítica das principais estratégias implementadas a partir do governo federal para abordar deficits nutricionais, para então dar lugar às perspectivas das crianças ava-guaranis, destinatárias das ações de emergência, e dos adultos indígenas cuidadores. Se bem que a desnutrição constitua uma preocupação para todos os atores, tanto os gestores das políticas como seus destinatários, mostra-se que há formas distintas de se lutar contra ela. Com seu trabalho etnográfico, a autora propõe uma via para se repensar a categoria da infância e do cuidado, ao mesmo tempo em que argumenta por uma aproximação desses conceitos que não recaia em explicações culturalistas sobre a desnutrição, cuja análise deve ser mais ampla.

Beatriz Corsino Pérez e Estefani Peixinho de Souza escrevem o terceiro capítulo dessa parte, com uma investigação realizada com crianças e jovens de uma comunidade quilombola de Cafuringa – norte do estado do Rio de Janeiro. O estudo analisa os espaços de cuidado, sociabilidade e participação social a partir dos pontos de vista desses atores.

Paralelamente, busca entender como eles lidam com os problemas e dificuldades que enfrentam em sua vida diária e como estão envolvidos nas transformações que desejam para a comunidade. As autoras destacam como desde cedo as crianças tiveram a infância dividida pela brincadeira e pelo enfrentamento do racismo diário, a pobreza extrema, assim como a falta de políticas básicas, como o acesso à água potável, a coleta de lixo e a iluminação pública. Essas crianças lutam pela sobrevivência contra um sistema que reafirma seu lugar de subordinação com antigos estigmas racistas e colonizadores que os fazem sentir incapazes, invisíveis e fora da sua terra.

O quarto capítulo da parte é escrito por Lis Albuquerque Melo e Lucia Rabello de Castro. O contexto do trabalho está localizado no Ceará – estado do Nordeste brasileiro – e busca compreender como se leva a cabo a participação de crianças em contextos culturais e políticos cuja agenda consiste precisamente em questionar a ordem social atual. As autoras analisam o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um contexto singular em que “participar” é central tanto para a formação do sujeito como para a transformação social de uma realidade considerada injusta. Um aspecto que se destaca no trabalho é que a participação das crianças está determinada por um modo de subjetivação marcado por um claro sentimento de pertencimento a uma comunidade, um vínculo que os desafia permanentemente ao outro e ao coletivo do qual são parte.

Por último, nessa parte, o capítulo de Mariana García Palacios aborda as apropriações que as crianças e os jovens de um bairro toba/qom de Buenos Aires realizam nas suas experiências interculturais de vida, buscando dar conta do modo como dão sentido a “identidade e cultura toba”. A autora destaca que as crianças e os jovens participam da produção cultural, apropriam-se ativamente de alguns desses elementos e fazem uso deles de maneira criativa, sempre no contexto de suas relações com os outros; ao longo do capítulo se enfatiza a necessidade de destacar o papel fundamental dos agentes sociais na produção cultural, sempre considerando a trama de relações sociais da qual eles participam.

Iniciamos a parte IV deste livro, intitulada “Crianças e jovens face à precariedade social e às desigualdades raciais”, com o texto de Jaileila de Araújo Menezes e Keise Barbosa da Silva. As autoras partem de uma pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Recife, Pernambuco, com crianças de quatro e cinco anos de idade. A ideia central trabalhada é que o racismo à brasileira perpassa o corpo dos negros, principalmente o cabelo. Ressalta-se a necessidade da formação dos quadros escolares de educadoras para se engajar na luta antirracista. Usando da literatura infantil brasileira e da tirinha da Mafalda, as autoras trazem a potência da fala das crianças, especialmente uma das meninas pesquisadas, autodenominada Princesa, que deixa claro que o problema com o cabelo crespo

reside não em si mesmo, mas na incompetência em relação aos seus cuidados, desnudando aspectos sutis, mas poderosos, do racismo cotidiano.

No capítulo seguinte, Felipe Salvador Grisolia discorre sobre a passagem da escola para o trabalho normatizada como sequência universal do curso de vida nos moldes europeus. Na realidade dos países do Sul, especialmente o Brasil, as crianças e adolescentes trabalham e estudam ao mesmo tempo. As crianças são seres produtivos, seja no Norte, seja no Sul, embora não haja reconhecimento social dessa capacidade produtiva. A partir da pesquisa em campo em um restaurante de *fast food*, o autor conclui que a “opressão intergeracional” leva à naturalização da discriminação das crianças e adolescentes, por exemplo, no que diz respeito ao pagamento de baixos salários e à execução de tarefas pouco especializadas.

Segue-se o capítulo de Sabrina Dal Ongaro Savegnago, que mostra as realidades em que a vivência do risco e da precariedade torna difícil a possibilidade de planejamento do percurso biográfico a longo prazo, o que conduz a um deslocamento da noção de projeto de vida para um agenciamento das “oportunidades de vida”. Esta se relaciona com vivências caracterizadas pela fluidez, criatividade, tentativa e improviso. A autora aponta que, mesmo diante das adversidades e do caos urbano, os jovens vão “abrindo suas próprias portas” e criando oportunidades para si.

No capítulo seguinte dessa parte, Núbia Guedes de Barros Ferreira e Flávia Ferreira Pires mostram, através de pesquisa etnográfica, como o “Sistema” imputa castigos discriminatórios às apenadas de um presídio feminino de uma cidade da região Nordeste do Brasil. Esses castigos incidem sobre as suas famílias, sobretudo suas crianças. Ao serem proibidas as visitas familiares, o bem-estar das crianças é afetado. As autoras mostram como, apesar da persistente tentativa do sistema prisional de desumanizar as presas, o bom encontro espinosista do dia de domingo alivia as agruras do cárcere e vem na forma de afecções em que as crianças assumem papel fundamental. Comida caseira, alegria do contato, as vestimentas bem elaboradas das crianças, a maquiagem no rosto das presidiárias e os desenhos das crianças como dádivas a suas mães fazem frente ao calor da cela das gestantes e mães, à má alimentação cotidiana e aos castigos, como o do “não fazer nada” e da proibição da visita.

A parte V deste livro enfoca as “Políticas sociais da infância sob análise: cuidado, proteção, trabalho infantil e maltrato”, cuja evolução na América Latina abarcou, especialmente no Brasil e na Argentina, fortes questões sobre os processos de vernaculização dos direitos humanos, bem como a relação entre os direitos da criança e o aumento das desigualdades sociais e da pobreza. O primeiro capítulo dessa parte, de Florencia Paz Landeira, problematiza os programas de capacitação parental como uma das estratégias para promover o desenvolvimento integral na primeira infância, inscrita nas agendas globais

para combater a transmissão intergeracional da pobreza e o desenvolvimento do capital humano nas nações do Sul global. De uma perspectiva etnográfica, ela aborda um programa para a primeira infância na Argentina e analisa os sentidos em disputa sobre a educação, a família e a comunidade, a partir da implementação da modalidade de intervenção baseada em visitas domiciliares, promovidas regionalmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses processos são sugestivos para refletir sobre os dilemas emergentes das visitas domiciliares a cargo de “mulheres da comunidade”. Assim, ideias variáveis em tensão são reveladas em torno da domesticidade, do público e do privado. Por fim, a autora propõe uma mudança em direção às redes de relações entre casas e mulheres que as gerenciam para iluminar o trabalho relacional delas e suas práticas de reprodução social da vida, nas quais a educação das crianças está inscrita.

No capítulo seguinte, María Eugenia Rausky analisa sistematicamente um conjunto de investigações teóricas e empíricas que oferecem diferentes chaves de leitura para pensar o trabalho infantil. Em primeiro lugar, destaca as contribuições de uma perspectiva culturalmente situada sobre a história da infância, pois elas constituem uma maneira eloquente de problematizar racionalidades universalizadoras. Segundo, apresenta os desenvolvimentos da nova sociologia econômica, que, de uma perspectiva relacional, abordam como as pessoas usam as atividades econômicas para criar e negociar laços importantes. Com base nisso, a autora propõe colocar o trabalho infantil no contexto e na rede de relações em que ocorre. Terceiro, revisa estudos empíricos que tematizam espaços e atividades que tradicionalmente não são problematizados a partir da categoria trabalho infantil. Quarto, recupera questões sobre a dimensão normativa do trabalho infantil e o processo de implementação de normas internacionais relacionadas à sua proibição. Por fim, Rausky defende um estudo do trabalho infantil mais adequado às particularidades e preocupações ético-políticas que exigem conhecimento da realidade da infância nos países do Sul.

O capítulo de Valeria Llobet se propõe a conectar as agendas dos estudos feministas sobre cuidados e reprodução com as análises do governo da infância, para considerar as modalidades de moralização do cuidado nos sistemas de proteção dos direitos da criança. Ao considerar as conexões entre os direitos e as necessidades das mulheres nos setores populares e os de seus filhos, a autora constata que a institucionalização dos direitos da criança é um cenário ambivalente para mães e crianças, dado que, por um lado, permite o surgimento da “mãe pobre” como sujeito da proteção social e, ao mesmo tempo, pesa sobre elas, mães e crianças, um conjunto de demandas morais que as tornam foco de vigilância e punição. Complementarmente, os processos de institucionalização dos direitos transformam as relações de autoridade geracionais e de gênero na família, tornando visível e legitimando a autonomia e a voz das crianças, mas, no mesmo movimento, individualizam

e abstraem meninos e meninas dos enredos relacionais e materiais em que são constituídos. Assim, a autora ressalta que os direitos da criança sacrificam sua capacidade emancipatória no altar do altruísmo materno reinventado pela dinâmica global contemporânea.

Suzana Santos Libardi, em seu capítulo, propõe pensar a proteção da criança como analisador das relações intergeracionais no Brasil e da dinâmica internacional Norte-Sul no tratamento dado às novas gerações. Por um lado, apresenta resultados de pesquisas empíricas em que explora a proteção como um valor para as gerações adultas, em contextos urbanos no Brasil, levando os adultos a refletir sobre a proteção das crianças de rua. Por outro lado, questiona o significado dos termos estabelecidos pela política internacional de proteção na realidade brasileira contemporânea. Com base nisso, ela analisa como a ideia de proteção parece estar direcionada a uma abordagem individualista, ao mesmo tempo que reflete a natureza normativa das ideias de “bom desenvolvimento” para as crianças. Os adultos participantes da pesquisa apontaram que o valor da proteção depende da criança em questão, da infância que representa, da natureza da relação entre o adulto e a criança, da raça e da classe social desta última. Para a autora, o futuro da proteção infantil tende a reproduzir cada vez mais o hiato presente nas experiências de infâncias diversas. Ela conclui que dificilmente a proteção da infância terá contornos de definição ampliados, enquanto depender de outras condições para ser um valor para a relação do adulto com a criança.

No capítulo final da parte V, Julieta Grinberg propõe uma reflexão sobre a tematização e tratamento da violência e maus-tratos contra as crianças na construção de políticas públicas baseadas na “abordagem da proteção integral dos direitos” na Argentina. A autora está interessada na construção do maltrato infantil como um problema social nas últimas décadas e em como uma ideia específica de abuso foi forjada nessa evolução. Essa ideia não apenas focava a violência confinada à esfera familiar e deixava de fora a violência resultante da desigualdade social, mas também crescia em imagens particulares de crianças e famílias e em preconceitos e estereótipos em relação aos adultos. Esse substrato moral que nutre e orienta o manejo diário dos maus-tratos infantis é abordado a partir de uma investigação etnográfica desenvolvida em órgãos administrativos da cidade de Buenos Aires. Assim, a autora identifica dois tipos de explicações frequentes: o psicológico e o culturalista. Nos dois discursos, pode-se identificar uma separação dos sujeitos das suas condições materiais de existência e a imagem de uma criança passiva, incompleta, maleável e assexuada. Como a autora aponta, é importante problematizá-las, porque essas ideias morais não apenas orientam os profissionais a focar suas ações em certos tipos de pessoas, mas também a implementar certos tipos de intervenções.

A parte VI, “Relações intergeracionais: impasses e criações no convívio entre gerações”, reúne dois capítulos que abordam a temática mais ampla da relação entre as gerações mais

novas – crianças e jovens – com a mais velha, a dos adultos, no contexto brasileiro. No capítulo inicial dessa parte, Paula Pimentel Tumolo, após um longo período de inserção etnográfica em uma escola pública do Rio de Janeiro, realizou uma pesquisa-intervenção com jovens de 13 a 16 anos, em parceria colaborativa com dois professores, a fim de explorar os encontros e desencontros vivenciados na relação entre alunos e professores. Em um contexto escolar marcado pela apatia, violência simbólica e física, desrespeito e ressentimento por parte do corpo docente e discente, a pergunta acerca da possibilidade de uma parceria intergeracional nesse espaço é colocada pela autora. Após 15 encontros com o grupo de estudantes e professores, em que o processo de fala e de escuta sobre o que vai mal na escola se desenrola, a pesquisadora observou uma mudança na disposição do grupo no que tange ao enfrentamento daquilo de que se queixam. Mesmo diante das dificuldades na convivência escolar, foi ressaltado o esforço do grupo para o exercício do diálogo e o envolvimento coletivo em vislumbrar novos pactos na relação entre jovens e adultos no ambiente da escola.

No capítulo seguinte, Isa Kaplan Vieira, a partir de uma pesquisa empírica com crianças do 1º a 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas, buscou compreender como as “brincadeiras fora de hora” são vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar. Tais brincadeiras são comumente relacionadas por adultos e educadoras como uma ação inapropriada dos mais jovens, especialmente na escola, onde a lógica da produtividade e o escalonamento temporal das tarefas são muito marcados. Em tensão com essa visão, as crianças e jovens desse estudo desafiam a rotina “oficial” das escolas e revelam que as brincadeiras não esperadas demonstram maneiras diversas de como os mais novos participam, apropriam-se e expressam os seus modos de estar na escola. A autora discute como tais ações tornam visível a grande dificuldade de diálogo e acordo entre os mais novos e os mais velhos no ambiente escolar e ressalta a importância da criação de espaços de escuta que deem lugar ao que as crianças dizem e produzem em ocasiões não previstas e controladas.

Enfim, esperamos que esta publicação, que reúne aqui experiências, pesquisa e teoria sobre a infância a partir de perspectivas argentinas e brasileiras, possa ser o início de um processo continuado e persistente para a coconstrução epistemológica e metodológica do campo da infância. E nesta direção, investidos da criticidade descolonial, possamos estabelecer um diálogo mais igualitário com pesquisadores e pesquisadoras de outros países, inclusive os do Norte, para a compreensão das questões da infância nas múltiplas escalas que condicionam seus modos de viver e ser criança hoje.

REFERÊNCIAS

- ABEBE, T. 'Global/local research on children and childhood in a 'global society'. KARL H. (Moderator); ABEBE, T.; AITKEN, S.; BALAGOPALAN, S.; PUNCH, S. (Participants). *Childhood*, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 272-296, 2018.
- BALAGOPALAN, S. Introduction: Children's lives and the Indian context. *Childhood*, [s. l.], v. 18, p. 291-297, 2011.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. L. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 42, p. 79-86, 1982.
- CONNELL, R. *Southern Theory*. Cambridge: Polity, 2007.
- DIRLIK, A. Voices around the World. *Concepts of the Global South*. 2015. Disponível em: <http://voices.uni-koeln.de/2015-1/conceptsoftheglobalsouth>. Acesso em: 28 maio 2018.
- FERGUSON, N. *Civilization: the West and the Rest*. Londres: Peguin, 2012.
- GERDES, P. Ethnomathematics, Geometry and Educational Experiences in Africa. In: DEVISCH, R.; NYAMNJOH, F. (org.). *The Postcolonial Turn. Re-imagining anthropology and Africa*. Bamenda, Cameroon: Langaa, 2011. p. 315-336.
- HOLT, L.; HOLLOWAY, S. Editorial. Theorizing other childhoods in a globalized world. *Children's Geographies*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 135-142.
- IMOH, AT-D.; AME, R. Introduction. In: IMOH, A.; AME, E. (org.). *Childhoods at the Intersection of the Local and the Global*. New York: Palgrave Macmillan, 2012. p. 1-14.
- KESBY, M.; GWANSURA-OTTEMOLLER, F.; CHIZORORO, M. Theorising other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children's Geographies*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 185-202, 2006.
- MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On Decoloniality: concepts, analytics and praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134.
- MIGNOLO, W. Yes, we can. In: DABASHI, H. *Can non-Europeans Think?* Londres: Zed Books, 2015.
- MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thoughts and Decolonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, [Los Angeles], v. 26, n. 7/8, p. 1-23, 2009.
- MIGNOLO, W. Delinking. *Cultural Studies*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007.
- MIGNOLO, W. Geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, [Durham], v. 100, n. 1, p. 1-40, 2002.
- NIEUWENHUYIS, O. Global childhood and the politics of contempt. *Alternatives: Global, Local, Political*, [Amsterdam], v. 23, n. 3, p. 267-269, 1998.

OKERE, T. Is there one Science, Western Science? In: DEVISCH, R.; NYAMNJOH, F. (org.). *The Postcolonial Turn. Re-imagining anthropology and Africa*. Bamenda, Cameroon: Langaa, 2011. p. 297-310.

OKERE, T.; NJOKU, C. A.; DEVISCH, R. All knowledge is first of all local knowledge. In: DEVISCH, R.; NYAMNJOH, F. (org.). *The Postcolonial Turn. Re-imagining anthropology and Africa*. Bamenda, Cameroon: Langaa, 2011. p. 275-296.

PORTO GONÇALVES, C. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latinoamericana. In: CRUZ, V.; OLIVEIRA, D. (org.). *Geografia e giro descolonial*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 35-56.

PUNCH, S. Possibilities for learning between childhoods and youths in the minority and majority worlds. In: WYN, J.; CAHILL, H. (org.). *Handbook of children and youth studies*. Singapore: Springer Science. p. 689-701.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO, 2011. p. 219-264.

QVORTRUP, J. Past, present and futures of childhood studies: a conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 6-18, 2018.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. Why social studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. (org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres: Palgrave Macmillan, 2011. p. 1-18.

RIGG, J. *An Everyday Geography of the Global South*. Abingdon: Routledge, 2007.

SINGAL, N.; MUTHUKRISHNA, N. Education, childhood and disability in countries of the South – re-positioning the debates. *Childhood*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 293-307, 2014.

WALSH, C. Shifting the geopolitics of critical knowledge. *Cultural Studies*, [London], v. 21, n. 2-3, p. 224-239, 2007.

PARTE I

**POR UMA PRODUÇÃO CONCEITUAL
DA INFÂNCIA DESDE O SUL GLOBAL**

OS UNIVERSALISMOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA¹

A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO E A CRIANÇA GLOBAL

LUCIA RABELLO DE CASTRO

INTRODUÇÃO

Os estudos da infância, como uma área acadêmica, não parecem ter impacto significativo nas decisões políticas nacionais e internacionais, se temos em vista a magnitude do fato de que mais de um quarto da população mundial, estimada em cerca de 7,6 bilhões de pessoas, são crianças de até 15 anos de idade. O menosprezo político em relação a essa população posiciona as crianças como agentes subalternos na ordem política das diferentes sociedades, apesar das contribuições das crianças – fartamente documentadas – para a riqueza coletiva, para o bem-estar físico e emocional das coletividades e para a construção de mundos culturais. No entanto, os conhecimentos gerados pelos estudos da infância raramente têm importância entre os grandes temas e decisões de governança social, o que pode representar um sério retrocesso no favorecimento da construção de teorias alternativas de sociedade e na imaginação de futuros possíveis de uma nação.

Todavia, o empobrecimento das narrativas e visões de futuro das sociedades não parece residir apenas aí. Os estudos da infância, desde sua origem no final do século XIX, têm se apoiado em conceitos universais sobre as crianças e são parte integrante de uma concepção global de civilização e modernização a partir da Europa. O conceito de desenvolvimento humano, por exemplo, foi legitimado como a compreensão unívoca da trajetória biográfica, segundo o qual a inferioridade de ser criança e a superioridade de ser adulto foram

1 Este capítulo é uma versão modificada do artigo "Decolonizing Child Studies: development and globalism as orientalist perspectives", publicado *on-line* em *Third World Quarterly*, jul. 2020. <https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1788934>

estabelecidas e generalizadas como universais desde os trabalhos seminais de psicólogos como Gesell (1928) e Buhler (1935).

Mais recentemente, nas últimas décadas do século XX, as controvérsias em torno dessa visão paradigmática da infância impulsionaram outros ideais normativos e universalistas nos estudos da criança. As noções de agência, autonomia, competência e direitos das crianças – condensadas no conceito de criança global – têm sido postuladas como parte integrante das narrativas eurocêntricas contemporâneas sobre a infância. Portanto, tanto as noções de criança em desenvolvimento como a de criança global – com agência, autonomia e direitos – têm sido postas em destaque como concepções que universalizam a maneira de se representar as crianças em todas as nações e culturas.

Este capítulo se preocupa em examinar os estudos da infância com base em uma perspectiva descolonial, a partir das seguintes problematizações: primeiro, interrogar os fundamentos sobre o conhecimento sobre as crianças – o desenvolvimentismo e o globalismo – embutidos no projeto hegemônico de modernização originário dos países do Norte e projetados para o mundo como um futuro inevitável a ser desejado. Esses principais paradigmas sobre as crianças se impõem como um enquadre científico que universaliza a maneira de perspectivar teoricamente as infâncias, seu valor geracional e a orientação de futuro que a noção da infância propicia. Nesse sentido, a infância se torna um item de um projeto civilizatório universal articulado a visões de futuro e de sociedade no qual se estabelece o tipo de subjetividade humana a ser cultivada desde a mais tenra idade.

Em segundo lugar, baseando-se nas percepções fornecidas pela crítica orientalista (SAID, 1996), que buscou desconstruir o conhecimento interessado do Ocidente em relação ao Oriente, pretende-se deslocar a crítica para o eixo Norte/Sul, interrogando o conhecimento interessado do Norte em relação ao Sul. Nesse caso, Said deve ser considerado como um pensador descolonial *avant la lettre*, uma inspiração primordial para o movimento de descolonialidade que surgiu na América Latina a partir dos anos de 1990. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; LANDER, 2011) A divisão Norte-Sul pode ser pensada como uma perspectiva estratégica a partir da qual se observam outras estruturas geopolíticas de dominação mundial na atualidade que condicionam as formas de produção de conhecimento sobre as nações, os indivíduos e as crianças.

Os estudos descoloniais, uma perspectiva essencialmente latino-americana que busca desmistificar as estruturas eurocêntricas de conhecimento, de ser e poder a serviço da dominação e colonização, estão próximos da crítica pós-orientalista, já que o pensamento crítico descolonial questiona a ideia da modernidade em si como um evento cultural e político singular que coloca a Europa no centro da história e da civilização universal, do passado e do futuro. (DUSSEL, 2001) A reviravolta descolonial

compreende uma agenda que examina a “diferença colonial”, processo abrangente de produção de diferença e de alterização, em que as culturas, as pessoas e os modos de viver não europeus – e que são tidos como “outros” – estão fadados a um “itinerário de silenciamento” (MOORE-GILBERT, 2008) e desmerecimento, levando à, entre outros aspectos, autoproclamada superioridade econômica, política e científica da Europa.

Uma reviravolta descolonial nos estudos da infância problematiza a produção de conhecimento sobre as crianças e a infância originado na Europa e nos Estados Unidos. Além do fato de que a vasta maioria da população de crianças de até 15 anos de idade vive nos países do Sul, o conhecimento da infância produzido nos países do Norte se mantém política e culturalmente inconsequente em relação a como as diferentes culturas no Sul encaram os temas recorrentes da passagem do tempo de vida e a diferenciação humana ao longo deste percurso. Esses temas inflexionam as formas como as infâncias são constituídas, valorizadas e produzidas subjetivamente, constituindo uma certa ontologia na qual os conhecimentos científicos sobre a infância se embebem. De outro modo, como Nieuwenhuys (2010) colocou, os conceitos de criança, infância e infância global provavelmente não fazem o mesmo sentido em todas as culturas, e, portanto, parece ser importante se levar em conta de qual patamar – ontológico, político, cultural, axiológico – se parte ao pesquisar a infância.

O DESENVOLVIMENTISMO COMO UMA PERSPECTIVA UNIVERSALISTA SOBRE A INFÂNCIA, AS CRIANÇAS E AS NAÇÕES

O desenvolvimentismo é uma teoria sobre o sujeito humano na qual tornar-se humano diz respeito à gradual conquista de certas qualidades, tais como: a racionalidade instrumental e discursiva, a autonomia, a independência psicológica e o controle intencional de emoções, e os afetos. Supõe-se que isso envolva um processo escalonado de maturação que evolui ao longo do ciclo de vida humana do nascimento até a vida adulta, finalmente permitindo credenciar o indivíduo a pertencer e participar ativamente da comunidade política. Tal processo tornou-se uma teoria sofisticada da constituição humana nos escritos de Jean Piaget, na segunda metade do século XX (PIAGET, 1928, 1932), que conceitualizou o desenvolvimento como o processo universal de aprimoramento da individualidade humana, em paralelo com a trajetória histórica da emancipação humana coletiva rumo ao controle de si e da natureza. A natureza deveria ser colonizada tanto quanto a “natureza do homem”, levando a um movimento em direção à conquista e ao controle que, para críticos como Adorno e Horkheimer (2002), transformou a natureza em algo “sem qualidades” e reduziu o homem a um determinado âmbito de virtudes racionais.

Bilgrami (2010) nos mostra de forma convincente que a “noção crua da racionalidade científica”, que enxerga a natureza como bruta e inerte, estava presente no projeto da oligarquia política centralizada dos incipientes estados-nação europeus cujas relações econômicas ao redor do mundo estavam permeadas por uma utilitária e desencantada visão de natureza – algo a ser conquistado e exaurido.

A ideia de que os sujeitos humanos deveriam desenvolver-se para adquirir sua total humanidade proporcionou a episteme de base e o código moral para promover uma gama de práticas sociais e educacionais nas sociedades atuais rumo a assegurar o seu único futuro possível. O desenvolvimento cunhou uma compreensão abrangente, uma visão de mundo, que direcionou uma trajetória desejável em duplo sentido: aquele que previa o percurso gradual da espécie humana ao se distanciar das espécies inferiores e aquele que previa o percurso em que os seres humanos tinham que ultrapassar suas próprias formas menores e menos complexas de existência, localizadas na infância. Essa codificação da infância implicou a prescrição normativa de autoaperfeiçoamento para todas as crianças, como alguns autores já comentaram. (BURMAN, 1996; CASTRO, 2012a)

No desenvolvimentismo, a natureza das crianças é concebida como incompleta, gerando a penosa missão da labuta no presente com a aposta de uma existência social no futuro. Na sua condição atual de crianças, elas ainda não estão emocional, cognitiva e moralmente prontas e, portanto, devem ser retiradas de parte importante das interações sociais e políticas de uma sociedade. Vistas como o outro do adulto, a identidade das crianças foi construída como o que o adulto não é: irracional, imatura, dependente, impulsiva – descrições “finas” da individualidade nos termos de Kaviraj (1997), parecidas com aquelas que, como esse autor aponta, têm sido usadas para o outro colonizado.

As teorias de desenvolvimento nos estudos da infância forneceram a analítica do destino universal de indivíduos humanos voltados a superar sua imaturidade e irracionalidade iniciais rumo ao ápice da humanidade plena na idade adulta. Sobre esse ponto, Morss (1996, p. 150) ironicamente diz que “o desenvolvimento é sempre dito de um superior para um inferior ‘Sou o seu futuro’, diz o superior, ‘Você não tem outro’. O discurso desenvolvimental é um tipo de engenharia genética.” O estudo científico do desenvolvimento na infância tornou-se um entendimento paradigmático da posição das crianças nas sociedades ao redor do mundo e têm moldado instituições adultocêntricas desde escolas até o parlamento (CASTRO, 2012b), sobretudo, o desenvolvimentismo tem servido para manter a crença em um único tipo de humanidade a ser alcançada universalmente – aquele da racionalidade instrumental. Nos países do Terceiro Mundo, os pesquisadores têm buscado copiar as perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento tentando replicar nos trópicos o *modus operandi* cognitivo das crianças suíças investigadas por Jean Piaget, cujo ápice do

desenvolvimento cognitivo era alcançado no estágio cognitivo formal abstrato. Consequentemente, as crianças que não alcançavam esse estágio na idade em que deveriam eram consideradas “culturalmente e socialmente carentes”. (BEGUM, 2003; KELLMER, 1971)

Para Nandy (2011), a infância vista através das lentes do desenvolvimento constituiu numa ideologia que dicotomizou o mundo interno de fantasias e desejos, assim como os mundos culturais diversos, em termos de um antes e um depois ao longo de uma escala linear. Assim, os indivíduos são chamados a reverenciar modelos de adultidade baseados numa hipermasculinidade e numa ultranormatividade, ao mesmo tempo em que se impede qualquer acesso a sua própria vulnerabilidade e dependência tidas como infantis e pueris. As culturas tendem a assimilar a ideia de progresso como um marcador temporal que puxa para trás práticas sociais diferentes que passam a ser vistas como tradicionalismo, subdesenvolvimento e primitivismo. Dessa forma, a infância se torna uma questão a ser disputada devido a sua posição central, tanto para preparar e acelerar processos de mudanças rumo ao que é considerado o futuro – o único possível através do progresso; ou para guardar, preservar e reproduzir os estimados valores e herança cultural de uma coletividade.

Além disso, Nandy observa que se perde a ideia de infância como uma maneira (diferente) de viver e uma coleção diferente de modos cognitivos e motivacionais que podem ser reminiscentes de possíveis cosmologias e epistemologias alternativas. “O outro nome para infância moderna é história pessoal”, Nandy (2011, p. 212) afirma, apontando a tentativa de o indivíduo moderno esquecer/recalcar o passado infantil na vida pessoal e, também, a busca moderna de superar o passado coletivo como se não tivesse mais nada a ver com o presente.

O desenvolvimento e seu substituto, o progresso, também formaram a teleologia catalisadora das emergentes sociedades modernas – europeias – que têm exportado o desenvolvimentismo para outras sociedades como a única visão plausível de futuro baseada na retórica da posição supostamente mais avançada da primeira em relação às outras. Nesse espírito, a noção de desenvolvimento tornou-se “tão natural para a humanidade quanto o ar e a água... profundamente embutida em nossa consciência”, diz Dirlik (1997, p. 85).

As teorias do desenvolvimento na psicologia, economia e política, originárias das condições políticas e culturais da Europa dos séculos XVIII e XIX, delinearão as possibilidades de imaginação e narrativas de futuro ao redor do mundo, ao longo do século XX. Para McMichael (2017, p. 8), o pensamento da sociedade moderna associa o desenvolvimento com o progresso humano como um ideal do Iluminismo. Ele diz que não é um ideal compartilhado pelos países em desenvolvimento, e mesmo assim, tem se tornado o tropo dominante governando as relações internacionais através da priorização do mercado como uma força civilizatória. Por mais de um século, o mundo, a vida humana e os

esforços humanos foram suficiente e necessariamente descritos de modo a atingir os objetivos do desenvolvimento: nações subdesenvolvidas copiavam caminhos para se tornarem desenvolvidas, e as crianças seguiam as trilhas prescritas para superar sua infantilidade e se tornarem sujeitos adultos racionais, autônomos e soberanos. Entretanto, no presente, parece ser mais possível prever como os aspectos sedutores e falsificadores da teleologia do desenvolvimento foram implantados para reforçar as estruturas de poder do neocolonialismo ao longo do século XX. (MAFEJE, 1973) Como Rahnema (2005) coloca,

no final da Segunda Guerra Mundial, a palavra desenvolvimento passou a simbolizar as esperanças de quase todo ser humano que sonhava com um futuro livre do colonialismo, da fome, da miséria e da exploração [...] hoje em dia, para os bilhões que compartilharam essas esperanças, o sonho se tornou um pesadelo.

A palavra em si, de acordo com essa autora, tem sido introduzida nos idiomas das civilizações mais antigas – por exemplo, persa, etíope – para assimilar todas as formas de processos endógenos de melhora em favor de uma específica visão de mundo moderna – a europeia –, que significa, principalmente, “crescimento e mudança”.

Os destinos das crianças foram antecipados dentro de uma visão do tipo de subjetividade que melhor serviria ao desenvolvimento das nações. Um indivíduo racional, produtivo e autônomo capaz de agir de acordo com os próprios interesses era necessário na cosmologia moderna de desenvolvimento que, por sua vez, se estabeleceu como a base normativa do capitalismo, a força cultural e política que apoiou a exploração para valorizar algumas economias/nações em detrimento de outras. O surgimento da criança moderna conceitualizada como um indivíduo que deveria crescer e desenvolver-se para alcançar a adultidade autônoma – largamente retratada nos manuais sobre o desenvolvimento infantil ao longo da primeira metade de século XX – é parte integrante do processo da modernidade eurocêntrica e da expansão capitalista.

Quando Harry Truman anunciou o *fair deal* para salvar o mundo subdesenvolvido da fome, miséria e vida econômica estagnada depois da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento já estava estabelecido como um destino tido como natural para as nações ao redor do mundo definindo uma “forma universal da vida boa”, como colocado por Esteva (2017, p. 2571), especialmente para aquelas nações na periferia da expansão capitalista – o assim chamado Terceiro Mundo. Escobar compara os discursos sobre subdesenvolvimento com a análise de Said sobre os discursos sobre o Oriente, ambas formas do Ocidente dominar e ter autoridade sobre o Outro. (ESCOBAR, 1995, p. 10) Para ele, o desenvolvimento tornou-se uma formação discursiva, um regime de representação, que gera um aparato eficiente de relacionar formas de conhecimento a técnicas de poder. Logo,

o traço essencial do Terceiro Mundo, representado pela sua pobreza, levou ao seu único caminho possível fornecido justamente pelo crescimento econômico: poder se desenvolver e querer se desenvolver consistiu para essas nações “menos desenvolvidas” a adoção de um regime de pensamento e práticas nas quais certas intervenções – programas políticos e financeiros, práticas científicas e tecnológicas, ideais e crenças culturais – tornaram-se centrais: “O desenvolvimento era – e continua a ser – uma abordagem de cima para baixo, etnocêntrica e tecnocêntrica, que trata as pessoas e culturas como conceitos abstratos, figuras estatísticas a serem movidas para cima e para baixo nos gráficos do progresso”. (ESCOBAR, 1995, p. 44)

A conceitualização de crianças como seres em desenvolvimento tornou-se naturalizada como uma verdade evidente sobre o que a criança é e deveria ser articulada a esta outra verdade autoevidente a respeito de como as nações deveriam lutar pelo seu futuro e gerenciar seus ideais globais. Ao longo do século XX, o desenvolvimento tornou-se “uma obsessão, um vício [...] e também uma ferramenta de dominação e controle”, de acordo com as palavras de Esteva (2017, p. 2567), ao ponto de que nenhuma outra forma de constituição individual e nacional pudesse ser considerada. A essa eugenia profundamente enraizada correspondem agora os enormes esforços de “desconectar” ou “desvincular” (*delinking*)² de modo a poder reconstruir outras narrativas de subjetividade e nação, uma vez que o desenvolvimento parece ter falhado nas suas promessas de mudar as condições de fome, doenças, desnutrição e injustiça social ao redor do mundo.

A agenda descolonial implica desfazer esse processo de subjetivação, redução epistêmica e silenciamento rumo a resgatar uma “(re)existência” nas formas de vida que têm existido como primitivas e bárbaras nas bordas do mundo desenvolvido. (PINTO; MIGNOLO, 2015) “A gnose da borda”, como Mignolo (2001, p. 45) a chamaria, exige a difícil tarefa, não apenas de ser epistemologicamente desobediente, mas também de encarnar um pensamento “corpo-político” e “geo-político”. (MIGNOLO, 2002) Significa que teorizar não pode ser separado de suas condições corpóreas, afetivas, territoriais, e outras condições de produção do saber. Isto é o que, por exemplo, Fals-Borda (1986) tentou explorar com seu conceito de “sentir-pensar”, ou Freire (2006) com a noção de “educação como prática da liberdade”. Os dois pensadores tentaram ressaltar outras racionalidades, não exatamente relativas a espaços intermediários ou híbridos (MIGNOLO, 2001, p. 45), mas relativas a forças mal ditas do saber bárbaro que existe nas franjas do mundo moderno desenvolvido. Desvincular/desconectar (*delinking*), como modo afirmativo de enunciação dentro

2 ver Mignolo (2007), e também Amin (1985).

dos estudos da infância, leva-nos a interrogar sobre outras possibilidades de se teorizar a infância e, conseqüentemente, de desenredá-la da linearidade unívoca do desenvolvimento.

O GLOBALISMO COMO UM ASPECTO UNIVERSAL DAS INFÂNCIAS E DAS NAÇÕES

À medida que avançamos para o fim do século XX e as novas ondas econômicas e políticas trazidas pelo Consenso de Washington de 1989 se mostram mais aparentes no cenário mundial, os estudos da infância são incentivados a responder aos questionamentos urgentes que os processos de globalização contemporâneos colocam para a produção das infâncias e na vida diária das crianças. A atenção dos pesquisadores foi atraída pela avalanche de mudanças sociais trazidas pelos processos de globalização que abrangem uma vasta gama de novas formas de comunicação, disseminação de conhecimento e formas de consumo alavancadas pelo dinamismo dos mercados internacionais e pelos novos modos de produção capitalista.

Em um editorial de 1996 da revista *Childhood*, argumenta-se que os processos de globalização têm transformado o mundo em um “mesmo lugar”, caracterizado por uma cultura ecológica, econômica e tecnocientífica em comum, responsável por modelar a ontologia humana e a experiência cotidiana, tanto no Norte quanto no Sul. (CHILDHOOD, 1996) Então, é a partir da posição estratégica das sociedades prósperas, industrializadas e tecnologicamente sofisticadas – localizadas na Europa e nos Estados Unidos – que os estudos da infância respondem às demandas de reconfigurar a posição e a contribuição das crianças na sociedade atual. Vindo do Norte, este outro tropo do universalismo na infância ressalta a relevância dessas forças econômicas globais que moldam os estilos de vida das pessoas, postulando a ideia de que “a globalização é incontestável”, como colocado criticamente por Amin (2011).

Os “novos estudos da infância”, assim chamados por sua crítica ao universalismo da noção de desenvolvimento na infância, dispõem-se a investigar as crianças através de uma lente mais sintonizada com as mudanças profundas das estruturas sociais e econômicas contemporâneas. A noção de criança global remete às práticas sociais e institucionais que acomodam e adaptam as relações intergeracionais aos requisitos atuais do sistema global, sendo que dois aspectos ganharam destaque nas pesquisas: um, que enfoca o surgimento da criança como consumidora, e outro, o surgimento da criança como um sujeito de direitos. O tema da “criança consumidora” explora as várias formas pelas quais as crianças são reposicionadas como agentes ativos na dinâmica cultural de consumo global, enquanto o surgimento da criança como um sujeito de direitos reposiciona as demandas compatíveis às crianças a partir do Estado em relação às gerações mais velhas.

A criança global representa os efeitos universalizados da economia global do final do século XX nas produções das infâncias ao redor do mundo. Estima-se que a subjetividade das crianças é, assim, constituída através das demandas dos mercados internacionais que enxergam as crianças como novos atores no mundo das mercadorias e do consumo. Consumir os novos e diversos bens materiais, assim como as experiências culturais, torna-se constitutivo do novo regime de prazer e satisfação psíquica dos indivíduos (FREIRE-COSTA, 2004) em que as crianças estão agora incluídas. Como Featherstone (1994) argumenta, a cultura de consumo contemporânea estabelece novas e complexas cadeias de comercialização de produtos que, em última instância, ressaltam o papel da mídia de anunciar produtos e produzir o desejo de consumi-los. Por isso, a produção da criança consumidora não pode ser separada da produção da criança espectadora de televisão e, também, da criança usuária da internet e outras redes sociais.

A expressão “criança global” ganhou um *status* autoevidente devido ao destino aparentemente inexorável infligido a todos os países, ao serem coagidos a participar da economia global de consumo e, conseqüentemente, a todas as crianças a serem cooptadas como consumidoras. Não obstante o alcance que as forças globais exercem em todos os cantos do mundo, a criança global, iconicamente representada pela criança consumidora, habita de forma preponderante nas principais economias industrializadas do Norte, cujas populações desfrutam de altos níveis de riqueza econômica e social.

Para Hengst (2005), pesquisador alemão da infância contemporânea, a cultura do consumidor globalizado forneceria a todas as crianças oportunidades de identificações globais – transnacionais – e “identidades coletivas”, baseadas nos estilos de vida e nos hábitos de consumo do Ocidente desenvolvido. Para ele, essas oportunidades globais oferecidas às crianças de todo o planeta consistem em uma cultura dominante que proporciona “sistemas de referência a partir dos quais as pessoas pensam, sentem e sonham” e requer que os sujeitos se realizem frente a tais demandas. Tal perspectiva global continua, em suas próprias palavras, “está presente em todo o mundo, familiar tanto a ricos quanto a pobres”. (HENGST, 2005, p. 36)

Nesse sentido, a cultura de consumo permanece, acriticamente, sendo a epítome dos processos de globalização que une todas as pessoas em um mesmo único mundo, em um tipo de “cultura-que-serve-para-toda-a-humanidade”. Assim, considera-se a inevitabilidade das identificações induzidas pela cultura de consumo para todas as crianças, quando o global é considerado em uma acepção bastante específica: representa a cultura cosmopolita que deixa para trás o provincialismo dos valores locais, tal como ilustrado na pesquisa de Horschelmann e Schafer (2005). Nesta veia, as identidades coletivas das crianças se apoiam nos sistemas de referência de sua própria idade, reforçando o papel da

cultura material mercantilizada para produzir o sentido de identidade de ser criança hoje. Entretanto, como aponta Kapur (1998, p. 192, grifo nosso), quanto ao hemisfério Sul, “uma amarga farsa é praticada contra os seus interesses, já que grande parte desta população do globo está longe da vista dos globalistas, daí se pode celebrar, de modo esquizofrênico, que vivemos em um *mesmo mundo*”.

O papel dos mercados e dos empresários de considerar as crianças como consumidoras ativas foi debatido por Cook (2004, p. 144) em seu trabalho sobre a evolução de setores especializados em roupas infantis e brinquedos em lojas de departamento nos Estados Unidos. Para ele, o setor do comércio teve a habilidade de levar a sério a agência de compra por parte das crianças que “[...] são pessoas que, por sua vez, se utilizam dos mercados para se reinventarem”. O surgimento da criança consumidora é considerado “uma parte de um movimento maior em direção à emancipação das crianças na cultura ocidental” (COOK, 2004, p. 145) que demonstra ser ativa, autônoma em suas escolhas – sabe o que escolher e o que comprar –, e é até capaz de influenciar seus próprios pais a favor de seus desejos e expectativas de consumo.

Alinhados com a visão de que o consumo empodera as crianças e propicia recursos para a autoconstrução, muitos estudos têm discutido positivamente sobre os abundantes recursos materiais e simbólicos proporcionados pela cultura de consumo e o mundo das mercadorias, rebatendo os argumentos de passividade e adequação do consumidor. (HEBDIGE, 1979; MCROBBIE, 1989; MILLER, 1987) Argumenta-se que as mercadorias são parte integrante das relações dos indivíduos com seu ambiente, os quais são capazes de se apropriar, transformar e recriar os usos e significados desses objetos. Parece que o tema do impacto da cultura contemporânea de consumo sobre os indivíduos tem gerado muita discussão e interesse acadêmico. O principal questionamento se refere a como a agência dos indivíduos é preservada e pode ser promovida face a esmagadora capacidade do mercado de determinar as necessidades, desejos e os comportamentos de consumo.

Buckingham³ e Tingstad (2010) retomam esse argumento analisando a dicotomia da criança como vítima, ou explorada pelo mercado, e a criança como um agente empoderado que ativamente se utiliza e recria o mundo dos produtos para definir seus gostos, identidades e estilos de vida. O que é digno de nota na discussão sobre a cultura globalizada de consumo é a proeminência dada à autonomia e à capacidade agentiva das crianças consumidoras e dos indivíduos em geral. Esse aspecto se acrescenta a outro: o de que o modo de subjetivação das crianças – e dos indivíduos – na cultura de consumo

3 Ver também seus outros trabalhos Buckingham (2007, 2011)

está condicionado à produção de um projeto de si mesmo baseado nas mercadorias e experiências mercantilizadas.

A versão da criança/indivíduo agentiva pressupõe a capacidade de se apropriar da qualidade “pulsante” dos objetos mercantilizados (JAMESON, 1992) para levar a cabo o trabalho simbólico necessário para a autodefinição de si. Desse modo, o capitalismo de consumo parece depender da formação de subjetividades que são permanentemente mobilizadas na direção do processo de esculpir a própria individualidade de forma reflexiva por meio dos recursos materiais e simbólicos da cultura comercial, ao invés de dar proeminência aos recursos dos costumes e da tradição para o sentido de identidade pessoal. Na cultura contemporânea, os indivíduos são interpelados a desempenhar “uma vida própria”, como colocam Beck e Beck-Gernsheim (2009), definindo projetos individualizados que mostram uma desvinculação de referências identificatórias convencionais, como a família, por exemplo.

Como uma verdade supostamente universal sobre a posição das crianças ao redor do mundo, a infância global representa uma versão da subjetividade que se demanda necessária na atual economia e cultura capitalista, a qual realça o sujeito reflexivo engajado em seu próprio autoprojeto. O que está em jogo é como esse projeto de si de caráter individualizado pode ser relacionado a um certo projeto de sociedade que favoreça a emergência de ações cívicas e políticas relevantes. Como observa Langer (2005, p. 268), “o estudo da infância consumidora está necessariamente conectado a questões sobre o tipo de sociedade que cria e é criada pela constituição cultural das crianças como indivíduos consumidores”.

A infância global é, assim, realizada por meio dos dispositivos da economia globalizada e das práticas culturais de consumo, de modo que para “ser criança” é necessário consumir “coisas de criança”. Por outro lado, a infância global também tem se formado por meio da positivação dos direitos das crianças em todo o mundo propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC) em 1989. A criança, de posse de seus direitos universais, apresenta um conjunto de demandas e obrigações definidos que devem ser atendidas pelos pais, pela sociedade e pelo Estado. Uma questão sobre o surgimento da criança como um sujeito de direitos problematiza o modo de se conceberem a infância e as crianças que está baseado nos padrões e ideais do Norte. As limitações de tal perspectiva globalizada podem ser vistas através de:

- ▶ como a noção de indivíduo na legislação internacional está baseada em uma certa concepção de subjetividade autônoma e agentiva (ARNEIL, 2002; TISDALL; PUNCH, 2012); e

- ▶ como este conceito de direitos está histórica e culturalmente circunscrito, ainda que seja transmitido como uma verdade universal. (BURMAN, 1996; IMANI, 2008; PANIKKAR, 1982)

Alguns pesquisadores do Sul têm tentado demonstrar como o novo ideal de criança como sujeito de direitos, que se pretende universal e legítimo, encobre outras maneiras culturalmente relevantes de regular as obrigações e as emancipações das crianças em suas famílias e em suas relações intergeracionais. A *Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança* adotada pela Organização de Unidade Africana (OUA), em 1990, buscou incluir valores culturais e experiências africanas que ficaram desprezadas na CIDC, quando se levaram em conta os direitos da criança. Recentemente, tanto Masabo (2018) quanto Mapadimeng (2018) argumentaram que os valores do Norte e as imagens das crianças e dos jovens veiculadas pela legislação internacional descartam os modos singulares das sociedades africanas em relação ao cuidado e à regulação das relações intergeracionais. O conceito de direitos das crianças também é analisado por Libardi (2018) em relação à sociedade brasileira. Ela observa que, em um país com enormes desigualdades sociais e econômicas, que preserva preconceitos enraizados de raça e de classe, os direitos das crianças – baseados em uma imagem-conceito de criança abstrata e universal – encontram-se muitos impedimentos para efetivamente mudar as práticas e instituições sociais. Assim, a noção de direitos das crianças propalada pela CIDC permanece um ideal distante e inalcançável para muitos países do Sul.

Além de circunscrever uma visão da infância atrelada às histórias locais da Europa e dos Estados Unidos, a noção de direitos das crianças também supõe uma agenda política e moral de programas e políticas de assistência e intervenção, especialmente voltadas para ajudar os países da África a resgatar suas infâncias da pobreza, da miséria e da infelicidade, ou, como coloca Nieuwenhuys (1998, p. 270), resgatar as crianças que estão “fora da infância”, já que essas infâncias não se encaixam neste modelo.

A visão sacralizada da criança do Norte significou libertar as crianças do trabalho, seja ele parte da prática de subsistência familiar nos contextos rurais, seja ele parte dos deveres da criança em relação aos mais velhos e à família estendida. Como mostram alguns críticos, o trabalho infantil foi diretamente condenado na CIDC para assegurar uma infância livre de trabalho, embora essa condenação concorra para piorar as condições de vida e de autoestima das crianças e de suas famílias. Nesse caso, o conhecimento global sobre as crianças e a infância parece servir para contratar políticas internacionais e intervenções “com as melhores intenções para as crianças” em todo o mundo. Entretanto, o que pode parecer o resgate de crianças de condições de vida insalubres, ilícitas e anormais pode esconder interesses velados de forças econômicas do capitalismo globalizado cujo imperativo consiste

em se apropriar do local para o global, admitindo diferentes culturas no reino do capital e uniformizando as subjetividades de acordo com os requisitos de produção e consumo. Esse também é o argumento trazido por Nieuwenhuys (1998, p. 280), quando ela analisa as políticas do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de assistir as “necessidades básicas” das crianças pobres e suas famílias. A abordagem

[...] não apenas forneceu serviços aos pobres: também definiu e construiu um estilo de vida que se acreditava instrumental para expandir um verdadeiro mercado global... nisso apoiado pela mídia e pela disseminação dos bens de consumo em consonância com o estabelecido pelas sociedades do Norte a respeito do que serve para as crianças. (NIEUWENHUYS, 1998, p. 280)

A criança global, como o novo epíteto para todas as crianças no presente, continua sendo uma referência abstrata que esconde os muitos resultados contraditórios e disfuncionais dos mercados globalizados nas vidas das crianças. Essa abstração da criança global talvez não devesse abranger tanto as crianças que vivem nos afluentes arredores de Hamburgo, com seus luxuosos Iphones, roupas caras e garantias institucionais de educação e lazer, quanto as crianças que vivem no lixão do Rio de Janeiro ou da Cidade do Cabo, catando aparelhos eletrônicos e Barbies do lixo. Esta imagem deveria nos fazer pelo menos questionar quão legítimo e justificável se coloca a comparação entre estas duas infâncias em termos do que as definem: serem sujeitos de direito e beneficiárias, de fato, destas garantias.

O globalismo e o desenvolvimentismo, aqui debatidos, continuam como perspectivas projetadas nas infâncias do Sul de acordo com uma agenda de pesquisa originada principalmente em respeitáveis instituições acadêmicas da Europa e do Estados Unidos. Não obstante sua reputação acadêmica, essas instituições também se mantêm como centros oficiais de produção e difusão de conhecimento que fazem parte das estruturas da colonialidade de poder e conhecimento. Mignolo defende a descolonização das ciências sociais de forma a produzir e disseminar conhecimento que não seja dependente da epistemologia da modernidade do Atlântico Norte, suas normas e problemas cujas consequências são aprisionar “[...] as ciências do Terceiro Mundo em uma dupla vinculação. Ou todas elas ao redor do mundo se parecem com as ciências sociais do Atlântico Norte, e aí desistem de fazer contribuições distintas, ou não são tidas como ciências sociais e o conhecimento social gerado não é reconhecido”. (MIGNOLO, 2002, p. 73) Na última seção, são apresentadas algumas percepções a partir de uma perspectiva que tenta se desligar das noções tácitas de como os futuros e as infâncias deveriam ser contemplados para se buscar teorias geopoliticamente relevantes sobre a infância.

DESCOLONIZANDO A AGENDA DE PESQUISA DA INFÂNCIA: OS DESAFIOS PARA UMA GNOSEOLOGIA DO SUL

O interesse político no estudo sobre a infância, e os termos de sua investigação, torna-se de fundamental importância na definição e sustentação da imaginação de uma coletividade sobre que tipo de futuro está por vir. O estudo sobre as crianças assume, nesse sentido, uma centralidade na governança estratégica dos povos rumo a assegurar objetivos culturais e nacionais, já que estes dependem de subjetividades aptas a pôr em prática as trajetórias previstas de (re)produção social. Discutiram-se aqui dois temas centrais nos estudos da infância – o desenvolvimentismo e o globalismo – que têm reduzido a gama de possibilidades para as narrativas de futuro, especialmente nos países do Sul. A sedução do desenvolvimentismo e da globalização tem induzido a concordância mundial com um mesmo projeto civilizacional universal baseado em uma hegemonia do sistema capitalista, desbaratando alternativas para as nações e as subjetividades.

O desenvolvimentismo tem sido uma orientação fundamental que, mais do que alargar o âmbito de escolhas de nações e subjetividades, tem priorizado o acúmulo de riqueza em detrimento de sua distribuição justa, a degradação do ambiente e a limitação de possibilidades humanas culturais e subjetivas. Não apenas as culturas do Terceiro Mundo têm se transformado e se estimulado nos valores de mercado (MARGLIN, 2010), mas, como discutido aqui, a humanidade tem sido definida de forma unidimensional ao se supor a racionalidade instrumental como meta do cultivo de si. O fato de que a diferença das crianças – em relação aos adultos – tem sido, como consequência, hierarquizada como um traço primitivo a ser substituído tem levado à estruturação da investigação da vida das crianças em termos do que falta a elas, assim como até onde elas deveriam tentar alcançar. Todavia, essa não tem sido a única deficiência do desenvolvimentismo. Acima de tudo, o que permanece em jogo é como o desenvolvimentismo é baseado na busca de um tipo de racionalidade – a racionalidade instrumental do Ocidente – um aspecto que tem sido preservado na crítica que muitos pesquisadores do Norte fazem à noção de desenvolvimentismo. (JAMES; JENKS; PROUT, 2004; JAMES; PROUT, 1990) A lógica do desenvolvimentismo não apenas esvazia as crianças, quando nega o que as crianças são no presente, ao compará-las com os adultos, mas também, de forma mais intrigante, depaupera também os adultos de outros/alternativos modos de serem adultos na moderna cultura ocidental.

A racionalidade instrumental desprezou e desqualificou os dons sensíveis, afetivos, intuitivos e imaginativos da subjetividade humana, e tornou-se possível na medida em que distanciou os humanos do mundo animal e natural e reduziu as capacidades humanas agentivas ao autointeresse e à autonomia. O globalismo tem proporcionado uma ainda

maior radicalização de escolhas em relação a narrativas de futuro para as nações e as subjetividades. A cultura globalizada permite um escopo mais reduzido de alternativas, qualitativa e quantitativamente. A cultura de consumo é apenas para aqueles muito poucos que aptamente correspondem às demandas globais. Os outros – talvez cerca de quatro quintos da população mundial

[...] não precisam mais ser colonizados, eles são simplesmente marginalizados... não é mais necessário utilizar a coerção explícita em relação ao trabalho, em casa ou fora; aquelas pessoas que não respondem às necessidades do capital, ou estão demasiadamente distantes para responder 'eficientemente', já se encontram fora de seus caminhos (DIRLIK, 1997, p. 93-94)

Tem-se discutido que, qualitativamente, um certo tipo de subjetividade é necessário para jogar o jogo da globalização, uma que espertamente se utiliza das mercadorias para construir o próprio estilo de vida e identidade.

Em lugares e culturas nos quais a carência e a pobreza são induzidas, uma vez que formas locais de vida foram destruídas e as coletividades incorporadas na lógica do mercado, a identificação das crianças com os valores de consumo, em conjunto com a impossibilidade de comprar esses produtos, pode levar a sentimentos de privação, falta e inferioridade, já que as injustiças estruturais são interpretadas como falhas pessoais. (CASTRO, 2006) É Sivanandan (1990) que observa que a leitura política da injustiça pode ser frustrada, quando as escolhas do consumidor e a busca por um estilo de vida pessoal estruturam a ação e as falas públicas. Da mesma forma, Santos (2008), geógrafo brasileiro, nota que apenas quando outras formas de racionalidade, para além da do mercado, prevalecem na localidade, esta pode se transformar em um sítio de resistência à racionalidade hegemônica da globalização, que causa desordem ao impor mudanças estruturais e funcionais estranhas e, acima de tudo, uma única lógica referencial: a do mercado global.

Uma dificuldade fundamental no processo de renovação da agenda de pesquisa sobre a infância nos países do Sul diz respeito ao papel dos pesquisadores (do Sul) de reforçar e reafirmar a agenda de pesquisa programática baseada em teorias e conceitos que são produzidos para responder às demandas do Norte, mas se difundem como noções universais. A internacionalização do trabalho acadêmico e científico abrangendo a mercantilização de seus produtos parece permitir a manutenção de uma estrutura hierárquica de produção, circulação e consumo de conhecimento onde os pesquisadores do Sul se posicionam, e são posicionados, como subalternos. Os estudos científicos da infância do Sul devem familiarizar-se com uma agenda de pesquisa mais afinada com as demandas sociais e culturais locais para que visões alternativas de futuro possam ser construídas.

Este pode ser um momento que oportunize a expansão das possibilidades de reinvenção de uma vida boa para as nações e as subjetividades.⁴

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *The Dialectic of Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- AITKEN, S. Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child. *Area*, [San Diego], v. 33, n. 2, p. 119-127, 2001.
- AMIN, S. *Delinking. Towards a Polycentric World*, trans. Michael Wolfers. London: Zed Books, 1985.
- AMIN, S. *Global History: A View from the South*. Dakar: Codesria/Pambazuka Press, 2011.
- ARNEIL, B. Becoming versus being: a critical analysis of the child in liberal theory. In: ARCHARD, D.; MACLEOD, C. M. (ed.). *Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 70-96.
- BALAGOPALAN, S. Why historicize rights' subjectivities? Children's rights, compulsory schooling and the deregulation of child labour in India. *Childhood*, Trondheim, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.
- BALAGOPALAN, S. Introduction: children's lives in the Indian context. *Childhood*, Trondheim, v. 18, n. 3, p. 291-297, 2011.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. *Individualization*. London: Sage, 2009.
- BEGUM, S. *Cognitive Development of Culturally Deprived Children*. Delhi: Sarup & Sons, 2003.
- BILGRAMI, A. Gandhi, Newton and the Enlightenment. In: SINGH, A.; MOHAPATRA, S. (ed.). *Indian Political Thought*, New York: Routledge, 2010. p. 163-174.
- BUCKINGHAM, D. *The Material Child: Growing up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity, 2011.
- BUCKINGHAM, D. Selling Childhood? *Journal of Children and Media*, [London], v. 1, n. 1, p. 15-24, 2007.
- BUCKINGHAM, D.; TINGSTAD, V. (ed.). *Childhood in Consumer Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. (ed.). *Children, Young People and New Media*. London: Routledge, 2006.
- BUHLER, C. *From Birth to Maturity*. London: Routledge and Kegan Paul, 1935.

4 A autora agradece ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico no Brasil (CNPQ) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio para escrever este capítulo.

- BURMAN, E. Local, Global or Globalized? Child Development and International Rights Legislation. *Childhood*, Trondheim, v. 3, n. 1, p. 45-66, 1996.
- CASTRO, L. R. de. Children, Democracy and Emancipation. *Alternatives: Global, Local, Political*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 165-177, 2012a.
- CASTRO, L. R. de. The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and the 'good-enough student': Where's children's participation agenda moving to in Brazil, *Childhood*, Trondheim, v. 19, n. 1, p. 52-68, 2012b.
- CASTRO, L. R. de. What is new in the 'south'? Consumer culture and the vicissitudes of identity construction in urban Brazil. *Young*, Helsinki, v. 14, n. 3, p. 179-201, 2006.
- CASTRO GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Edit./ Univ. Central, 2007.
- CHILDHOOD. Editorial. The Globalization of Childhood or Childhood as a Global Issue. *Childhood*, Trondheim, v. 3, n. 3, p. 307-311, 1996.
- COOK, D. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham: Duke University Press, 2004.
- COOK, D. Editorial: Taking exception with the child consumer. *Childhood*, Trondheim, v. 20, n. 4, p. 423-428, 2013.
- DIRLIK, A. *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*. Oxford: Westview, 1997.
- DUSSEL, E. Beyond Eurocentrism: The World-System and the Limits of Modernity. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (ed.). *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, 2001. p. 3-32.
- ESCOBAR, A. *Encountering Development*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995.
- ESTEVA, G.; ESCOBAR, A. Post-development @ 25: on 'being stuck' and moving forward, sideways, backward and otherwise. *Third World Quarterly*, London, v. 38, n. 12, p. 2559-2572, 2017.
- FALS-BORDA, O. *El problema de como investigar una realidade para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo, 1986.
- FEATHERSTONE, M. *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage, 1994.
- FREEMAN, M. Taking children's rights seriously. *Children & Society*, London, v. 1, n. 4, p. 299-319, 1987.
- FREIRE-COSTA, J. *O vestígio e a aura*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2006.
- GESELL, A. *Infancy and Human Growth*. New York: MacMillan, 1928.
- HALFORD, G. *The development of thought*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982.
- HEBDIGE, D. *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen, 1979.

- HENGST, H. Complex Interconnections: the Global and the Local in Children's Minds and Everybody Worlds. In: QVORTRUP, J. (ed.). *Studies in Modern Childhood*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 21-38.
- HILL, J. Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture & Society*, London, v. 33, n. 3, p. 347-362, 2011.
- HOLLOWAY, S.; VALENTINE, G. Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, Manchester, v. 34, n. 4, p. 763-783, 2000.
- HOLT, L.; HOLLOWAY, S. Editorial: Theorising other childhoods in a globalised world. *Children's Geographies*, [Reading], v. 4, n. 2, p. 135-142, 2006.
- HORSCHMANN, K.; SCHAFER, N. Performing the global through the local: globalisation and individualisation in the spatial practices of young East Germans. *Children's Geographies*, [London], v. 3, n. 2, p. 219-242, 2005.
- IMANI, N. Critical Impairments to Globalizing the Western Human Rights Discourse. *Societies Without Borders*, [Harrisonburg], v. 3, n. 8, p. 270-284, 2008.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (ed.). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity, 2004.
- JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press, 1990.
- JAMESON, F. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press. 1992.
- JENKS, C. *Childhood*. London: Routledge, 2005.
- KAPUR, G. Globalization and Culture: Navigating the Void. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (ed.). *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, 1998. p. 191-217.
- KAVIRAJ, S. On the Construction of Colonial Power: Structure, Discourse, Hegemony. In: KAVIRAJ, S. (ed.). *Politics in India*. Delhi: Oxford University Press, 1997. p. 149-161.
- KELLMER, M. *Deprivation and Education*. New Jersey: Prentice Hall Press, 1971.
- LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- MCROBBIE, A. *Zoot Suits and Second-hand dresses: an Anthology of Fashion and Music*. London: Macmillan, 1989.
- LANGER, B. Consuming anomie: children and global commercial culture. *Childhood*, Trondheim, v. 12, n. 2, p. 259-271, 2005.
- LIBARDI, S. Como e quando a proteção das crianças é um valor para os adultos? *Desidades*, [Rio de Janeiro], v. 11, p. 51-61, jul./set. 2018.
- MAFEJE, A. *Science, Ideology and Development: Three Essays on Development Theory*. Uppsala: Africana Publishing Company, 1973.

MAPADIMENG, M. *Youth Theory: a South African Perspective*. ISA WORLD CONGRESS, 19., 2018, Toronto.

MARGLIN, S. From Imperialism to Globalization by way of Development. In: APFEL-MARGLIN, F.; KUMAR, S.; MISHRA, A. (ed.). *Interrogating Development Insights from the Margins*. Delhi: Oxford University Press, 2010. p. 287-307.

MASABO, C. Contesting the Neo-orientalism? Combination of Work and School in Rural Tanzania. ORIENTALISM, NEO-ORIENTALISM AND POST-ORIENTALISM IN AFRICAN, MIDDLE EAST, LATIN AMERICAN, ASIAN/CHINESE STUDIES CONFERENCE. 2018., China: Center for Global Studies, Shangai University.

MCMICHAEL, P. *Development and Social Change. A Global Perspective*. 6 ed. Los Angeles: Sage, 2017.

MIGNOLO, W. Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Languages and Cultures. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (ed.). *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, 2001. p. 33-54.

MIGNOLO, W. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, [Durham], v. 100, n. 1, p. 57-96, 2002.

MIGNOLO, W. Delinking. *Cultural Studies*, [London], v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007.

MIGNOLO, W. Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, [London], v. 14, n. 3, p. 273-283, 2011.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton Univ. Press, 2011.

MINOW, M. Are rights right for children? *Law and Social Inquiry*, Chicago, v. 12, n. 1, p. 203-223, 1987.

MILLER, D. *Mass Consumption and Material Culture*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

MOORE-GILBERT, B. Spivak and Bhabha. In: SCHWARZ, H.; RAY, S. (ed.). *A Companion to Postcolonial Studies*. Oxford, U. K: Blackwell, 2008. p. 451-466.

MORSS, J. *Growing Critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge, 1996.

NANDY, A. Reconstructing childhood: a critique of the ideology of adulthood. In: SINGH, A.; MOHAPATRA, S. (ed.). *Indian Political Thought*. New York: Routledge, 2010. p. 203-215.

NANDY, A. Culture, Voice and Development: a Primer for the Unsuspecting. In: NANDY, A. (ed.). *Bonfire of Creeds: The Essential Ashis Nandy*. Delhi: Oxford, 2011. p. 304-323.

NIEUWENHUYS, O. Keep asking: Why children? Why global? *Childhood*, [London], v. 17, n. 3, p. 291-296, 2010.

NIEUWENHUYS, O. Global Childhood and the Politics of Contempt. *Alternatives: Global, Local and Political*, [Amsterdam], v. 23, n. 3, p. 267-289, 1998.

- PANIKKAR, R. Is the notion of human rights a Western concept? *Diogenes*, Paris, v. 30, p. 75-102, 1982.
- PIAGET, J. *Judgement and Reasoning in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul, 1928.
- PIAGET, J. *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul, 1932.
- PINTO, J.; MIGNOLO, W. A modernidade é universal? *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.
- RAHNEMA, M. Development. In: LAL, V.; NANDY, A. (ed.). *The Future of Knowledge & Culture*. Delhi: Penguin, 2005. p. 70-77.
- SAID, E. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2008.
- SIVANANDAN, A. *Communities of Resistance: Writings on Black Struggles for Socialism*. London: Verso, 1990.
- TISDALL, K.; PUNCH, S. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, [London], v. 10, n. 3, p. 249-264, 2012.

TEORIZAR SOBRE A INFÂNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA DESCOLONIAL¹

LUCIA RABELLO DE CASTRO

INTRODUÇÃO

A globalização tem, de certa forma, tornado o mundo menor, “uma vila global”, como Marshall McLuhan (1964) havia predito. Testemunhamos fluxos planetários de comunicação e informação atravessando fronteiras nacionais e deslocando o senso de local de existência, ao fazer presentes e simultâneas outras localidades, espaços e tempos distantes e diferentes. Todavia, forças econômicas capitalistas têm ultrapassado as fronteiras nacionais ao impor um modo global de produção e troca baseado em uma cada vez maior mercantilização e monetização de serviços, produtos e estilos de vida. Como um impositivo e significativo fenômeno social, os processos de globalização têm estabelecido uma agenda de pesquisas para os estudos da infância cujos interesses científicos, do final dos anos de 1990 em diante, começaram a se focar em questões associadas com o processo de “tornar-se uma criança global” e/ou “o surgimento da criança global”. Esse contexto global das crianças foi analisado sob uma infinidade de tópicos de pesquisa, tais como: a influência da cultura comercial e de consumo (BUCKINGHAM, 2007; COOK, 2004; LANGER, 2005), os direitos das crianças e as políticas e programas internacionais de assistência (BURMAN, 1996; PENN, 2011) e as controvérsias entre a educação como um direito da criança e a realidade do trabalho infantil. (AITKEN et al., 2006; NIEUWENHUYS, 2007)

1 Este capítulo é uma versão modificada do artigo “Why global? Children and childhood from a decolonial perspective”, publicado na *Childhood*, 2020, v. 27, n. 1, p. 48-62.

“O fascínio com a globalização”, como coloca Dasgupta (2009, p. 24), também ecoou na literatura científica sobre a infância ao constatarmos o recente lançamento de uma revista científica sobre os estudos globais da infância, em 2011, voltada a questionar e desafiar as complexidades inerentes aos jovens do século 21.² Deste modo, parece que a questão do contexto global como um aspecto importante na teorização sobre a infância se impõe como uma linha de investigação importante.

O que chama a atenção não é apenas a facilidade com a qual os processos de globalização têm capturado recentes teorizações sobre a infância, mas acima de tudo, como os processos de globalização têm sido incessantemente corroborados nos estudos científicos ao invés de questionados. Entretanto, para muitos acadêmicos localizados ao Sul do globo, os processos de globalização têm circunscrito diferentes questões e tem frequentemente servido como indicação da expressão hegemônica do capitalismo recente que abriu caminho para novas formas de dominação imperial entre as nações. (ESCOBAR, 2008; QUIJANO, 2011)

Samir Amin, eterno crítico do capitalismo, em sua obra *Maldevelopment: Anatomy of a Global Failure*, publicada em 1990, denuncia a falência da ideia de desenvolvimento para os países de Terceiro Mundo. Para Amin, o capitalismo nas periferias só agravou as desigualdades sociais e a imensa divisão entre o Norte e o Sul. Seguindo esses passos, Dirlik (2012) apresenta uma crítica ao desenvolvimentismo e ao capitalismo global, já que esses dão espaço e predisõem a uma competição acirrada entre as nações. Para esse autor, alternativas ao desenvolvimentismo e ao capitalismo global devem ser encontradas, já que estes contrariam a justiça e a igualdade entre as nações. Em ambos os cenários, desde o pós-guerra e a partir dos anos 1990, os países do Terceiro Mundo não conseguem alcançar as nações desenvolvidas, com exceção talvez da China. Esse fato é responsável pela desconfiança em relação ao mito de um “novo” mundo global, feito um e igual por processos culturais e econômicos.

Assim, uma crítica à globalização, principalmente originária do Sul, enxerga os processos globais como uma nova forma de dominação imperial, “a colonialidade global” (ESCOBAR, 2008), que tem intensificado a marginalidade dos países do Sul na assim chamada economia e cultura globais. Torna-se evidente, então, que as diferentes maneiras pelas quais os processos de globalização são tematizados, seja nos países do Norte ou do Sul, têm impacto sobre quais questões se tornam relevantes e necessárias na investigação e na produção de conhecimento sobre a infância.

2 *Global Studies of Childhood* publicada pela Sage.

Neste capítulo, a perspectiva descolonial inspira a discussão sobre os processos de globalização, enfocando questões que não parecem ser relevantes quando se assume facilmente a noção não problematizada da criança global. Como contribuição original de acadêmicos da América Latina, pouco conhecida pelo público acadêmico do Norte, a teoria descolonial convida-nos a revisitar a estrutura das desigualdades econômicas e sociais de nosso tempo, remontando ao período do empreendedorismo europeu moderno que colocou a Europa como um centro mundial (DUSSEL, 2001) dominando uma crescente periferia: primeiro, aquela das Américas e da costa Oeste da África, e depois a do Sudoeste da Ásia e toda a África. Assim, ao utilizar um distinto ponto de partida – o descolonial – dentro das ciências sociais, o propósito aqui é fazer uma avaliação crítica da demanda atual por “uma criança global em um mundo global” que estipula uma trajetória homogênea para as crianças e as nações.

Em primeiro lugar, argumento como as condições de produção da noção de criança global articulam-se com o que se tem chamado de “infâncias locais”. Uma questão principal em jogo permanece sendo a divisão entre o Norte e o Sul e como tal referência geopolítica impacta a produção de conhecimento sobre a infância. Em segundo lugar, o conhecimento científico sobre a infância é analisado a partir da perspectiva descolonial da economia política de produção de conhecimento, que mostra o desequilíbrio epistêmico estrutural entre o Norte e o Sul e a posição de subalternidade do último. Duas facetas desse desequilíbrio estrutural se apresentam: uma relativa à escolha de determinados tópicos de investigação alinhados aos interesses dos países hegemônicos; outra relativa a como determinados circuitos para a circulação de resultados de pesquisas são privilegiados em detrimento de outros. Por fim, arrisco algumas temáticas e questões chaves, tendo-se em vista a produção de uma “teoria sobre a infância do Sul” baseada em uma “política do local” (ESCOBAR, 2005) e suas eventuais interconexões com o global.

A NOÇÃO DE “INFÂNCIA GLOBAL”: UM UNIVERSALISMO LOCAL SOBRE A INFÂNCIA?

Supõe-se que a ordem globalizada condicione uma modulação inevitavelmente universalizadora da experiência humana, esta tem sido uma suposição recorrente no que tange ao processo de formação das crianças, a partir dos anos de 1990, por meio da representação da criança submetida aos ditames dos processos globais. Em um editorial de 1996 publicado na *Childhood*, alega-se que os processos de globalização tornaram o mundo um “mesmo lugar” caracterizado por uma ecologia em comum, uma economia e uma cultura tecnocientíficas responsáveis por modelar a ontologia humana e a experiência cotidiana tanto no Norte quanto no Sul. (CHILDHOOD, 1996) Como tal, a globalização conduz à universalização da

experiência fazendo a infância parte do problema global da identidade humana sob transformações contemporâneas estruturais. Sem dúvida, algum tempo antes, a firme consolidação dos direitos das crianças nas legislações nacionais e internacionais contribuíram para a visão mundial de um padrão global de infância, mesmo que baseado nos ideais ligados historicamente à Europa e aos Estados Unidos. (BOYDEN, 1990) Nesse contexto, o que também se tornou universalizado foi a consciência moral que tendeu a normatizar e estigmatizar os desvios em relação a tais ideais normativos de infância.

A preocupação generalizada com a globalização como uma estrutura imperativa, através da qual se devem considerar as diversas condições culturais da infância, concorre para que agora as realidades locais e nacionais não possam ser mais devidamente compreendidas e teorizadas a não ser que o local seja perspectivado como uma parte “de forças maiores que afetam aquele microcosmo”. (RIZZINI; BUSH, 2002, p. 372) Como uma disjunção necessária que opõe forças globais estruturais, de um lado, e as localidades sob ameaça, de outro, o global e o local gradualmente se ladeiam como uma antinomia recíproca. Outras infâncias que não se conformaram à onipresente representação da criança do Norte global emergem no Sul. (HOLT; HOLLOWAY, 2006) Dessa forma, considera-se que a criança localizada no distante Sul global promove a visibilidade de diferenças e particularidades em relação a tal visão universalizada da criança. Nesse contexto, uma pluralidade de infâncias, em termos de diversidade cultural, torna-se, então, destacada, ainda que personificada nas formas periféricas de infância e subjetividade.

Imoh (2016 p. 457, grifos nossos) pontua que a marginalização da infância do Sul tem sido indevidamente exagerada, muito provavelmente como “[...] um desejo de demonstrar a dissonância entre o ideal hegemônico global, *com suas raízes no Norte, e as realidades locais de um número significativo de crianças em muitos contextos no Sul*”. De acordo com essa autora, a criança global, cuja representação tem origem no Norte, é contrastada com as infâncias locais do Sul. Entretanto, mesmo que criticando a dicotomia Norte-Sul e sendo favorável a uma imagem holística da infância, Imoh (2016) deixa de questionar como são produzidos, e a que servem, os processos de “outramento/alterização” a que estão submetidas as infâncias do Sul. Assim, a busca por semelhanças entre as infâncias do Norte e as do Sul pode impedir a avaliação dos impactos dramaticamente diferentes da globalização nas infâncias globais do Norte e do Sul, assim como as possibilidades de corrigir as maneiras pelas quais os desvios do modelo global são vistos.

O local tem sido reiteradamente teorizado como antinômico às “noções universais idealizadas da infância” (KESBY; GWANSURA-OTTEMOLLER; CHIZORORO, 2006), já que é lá, no Sul, que são encontradas outras experiências reais de crianças. Esses autores apontam que essas outras dimensões relevantes da infância e das subjetividades infantis,

tais como a sexualidade das crianças e sua atuação como chefes de família, são encontradas nas formas culturais particulares das sociedades africanas. Eles argumentam, e destaco este ponto, que os modelos universais de infância devem ser desfeitos e “a diversidade de ‘outras infâncias’ no Sul global revelada”. (KESBY; GWANSURA-OTTEMOLLER; CHIZORORO, 2006, p. 198, grifos nossos) Aqui, o local é mais uma vez discursivamente produzido como o lugar que apresenta desvios “encarnados” do cânone universal da subjetivação infantil encontrados quase sempre no Sul global.

As infâncias do Sul – a sul-africana, a etíope e a taiwanesa – também são escolhidas para ilustrar os impasses entre as práticas tradicionais locais e os modernos direitos da criança, ao passo que as sociedades do Oeste Europeu – Alemanha, Itália e Suécia – são caracterizadas por processos globais padronizados, articulados aos direitos da criança, a subjetividades individualizadas e a estilos de vida de alto consumo. (BUHLER-NIEDERBERGER; VAN KRIEKEN, 2008) Da mesma forma, Imoh e Ame (2012, p. 9, grifo nosso) trazem um argumento parecido em relação às infâncias nas sociedades africanas. Eles referem-se às vidas das crianças como “numa encruzilhada entre Oriente e Ocidente, *ou* entre a tradição e a modernidade”. A tradição é, assim, comparada ao modo de vida das sociedades do Oriente – ou ainda, poder-se-ia dizer, do Sul –, onde a modernidade ainda não chegou completamente, enquanto que as infâncias do Ocidente (europeias) não parecem estar presas e limitadas por tradições, já que não se espera que tenham alguma.

O que é visto como um padrão global de infância remete-se a um inequívoco lugar e condição de produção: os países do Norte ou Ocidente, no atual contexto do crescimento da economia capitalista e da disseminação da cultura. O local é inevitavelmente representado como a diferença – “a diferença colonial” em termos de pensamento descolonial, (MIGNOLO, 2002), entre a noção universalizada da infância – meta e meca de todas as infâncias e a diversidade a ser invariavelmente encontrada no mundo do Sul retratado como outro, tradicional, não moderno e encarnado.

As infâncias locais são posicionadas não somente como recipientes do impacto da globalidade, mas também como aquelas que ainda não estão onde deveriam estar. Consequentemente, a globalidade classifica as infâncias no Sul como diferentes, o que leva a questionar, inspirados pelo giro descolonial (MIGNOLO, 2011), se tal diferença pode ser problematizada tendo em vista o *status* autorreferenciado das definições do que é diferente, do que consiste na tradição, e assim por diante, definições estabelecidas pelos pesquisadores do Norte. Isto traz à tona um ponto já levantado por Nieuwenhuys (2010) que deveríamos nos lembrar de perguntar: “por que global?”. Por que, e se, o envoltório de todas as infâncias ao redor do mundo na cunhagem teórica de “infância global” faz sentido em todos os lugares?

Em segundo lugar, se há diferenças entre as infâncias, talvez elas possam ser conceitualizadas de forma alternativa, ao invés de serem rotuladas como outras ou não modernas. Abebe e Ofosu-Kusi (2016), referindo-se às infâncias da África, advertem sobre o risco de se retroceder a um “modelo deficitário de infância”, tanto pelas abordagens de indigenização quanto de vitimização das infâncias africanas, sendo que ambas parecem inadequadas. Esses autores observam que as infâncias locais do Sul não podem ser simplesmente reduzidas a não modernas, outras ou desviadas. Concordando com esses autores, o que é destacado aqui é a necessidade de se reavaliar como a diferença e diversidade nas infâncias são definidas, no âmbito de uma crítica dos universalismos do conhecimento que se estabelecem como produções locais com intenções universais.

A própria noção de modernidade como um fenômeno universal único cujo centro é a Europa em oposição ao mundo dominado por tradições nas outras partes deveria ser questionada. Nesse espírito, o trabalho de Balagopalan (2002, 2011, 2019) contribui de modo relevante ao destacar a necessidade de se historicizar a modernidade nos países do Terceiro Mundo, de modo que o modelo de infância global do Ocidente, como um ideal hegemônico, seja problematizado. (BALAGOPALAN, 2002, p. 33) Similarmente, admitir a variabilidade cultural das infâncias, como na noção de “múltiplas infâncias” (BALAGOPALAN, 2011), sem remeter a questões do poder e do capital, leva a uma leitura de outras infâncias como “apenas outro exemplo” de infâncias marginais e separadas. (BALAGOPALAN, 2011, p. 293) Essa indicação de Balagopalan parece central para o que está sendo debatido aqui, pois chama a atenção para a importância de se situar as experiências das crianças no contexto das relações estruturais de poder, tanto no presente quanto no passado.

De modo frequente, então, a periferia do sistema-mundo eurocêntrico – a vastidão do Sul, considerada na sua diversidade de culturas e tradições – é construída como a alteridade que deve se encaixar no que se entende por mundo global. Nesta veia, apesar da emergência das recentes expressões “Norte global” e “Sul global” darem a ambos espaços geográficos o estatuto de globalidade, o Sul é repetidamente registrado como se não fosse, ou não fosse ainda totalmente global. Escobar (2007) adverte que os processos de globalização transformam o local em um lugar de prática de produção da diferença colonial no qual – o Sul e o Oriente – continuam sendo registrados como o que é outro e precisa ser superado.

A SEPARAÇÃO GLOBAL-LOCAL NOS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E A PERSPECTIVA HEGEMÔNICA DA GLOBALIDADE

Ao ser conceitualizado como o lugar da diversidade das infâncias, o local parece se contrapor, e se distanciar, da infância global nas teorias criadas, principalmente, por acadêmicos do

Norte. De certo modo, uma “negação do que é coetâneo”, perspectiva muito criticada pelos teóricos descoloniais (MIGNOLO, 2001, p. 34), uma vez que coloca pessoas e indivíduos distantes geograficamente numa escala cronológica, dá apoio à crença de que a uniformidade global é uma questão de tempo, pois os padrões de mudança no Sul seguirão, e devem seguir, com o passar dos anos, a mesma linha daqueles que aconteceram no Norte. Dessa forma, com programas de assistência e de intervenção, as infâncias de todo o mundo tenderão a se parecer umas com as outras em breve.

Nessas circunstâncias, a busca por convergência e integração é concebida como um relevante princípio teórico que deveria guiar a compreensão da diversidade das infâncias no mundo global. Qvortrup (2018, p. 9), recentemente, argumentou que, ao exagerarmos as diferenças entre as infâncias do Norte e do Sul, uma “abordagem realmente global” pode ser prejudicada, pois as semelhanças são negligenciadas. Essa posição leva a duas questões: primeiro, como definir e interpretar a diversidade e a diferença, e, segundo, o que é que temos que integrar.

Como discutido anteriormente, os estudos sobre a criança têm considerado a diversidade como variação nas subjetividades infantis e nas construções sociais de infância, que ocorrem naquelas sociedades mais distantes dos centros da cultura e da economia globais. Lá, as infâncias variam em comparação com um cânone universal que tem se imposto globalmente. A partir desse ponto de vista (euro)centrado, o princípio da integração é importante, porque protege a validade do modelo: o que varia diz respeito a um único fenômeno, isto é, a infância. Como Qvortrup (2018, p. 17) diz, “[...] pobres ou ricas, são todas crianças”. Todavia, a integração da diversidade e da variação nos faz questionar a legitimidade do modelo – o ser criança –: quando, como e por quem se define “o que é a criança” ou o “o que é a infância”. Quanto aos pilares centrais desse modelo, tais como os relativos aos direitos da criança, há grande discordância em relação à sua adequação e relevância generalizadas a outros contextos culturais, tais como a África. (IMANI, 2008; MASABO, 2016)

Um ponto central envolve como a noção de globalização é em si conceitualizada e a divisão global-local compreendida. Se as diferenças constituem uma questão que deveria ser minimizada, ao invés de posta em relevo, depende do ponto de vista de como a globalização é vista, já que esse processo é, em si, parte do problema. Como Dirlik (2000, p. 144) coloca,

Uma narrativa triunfalista da globalização, atraente tanto para os liberais cosmopolitas quanto para os esquerdistas como é para o capital transnacional, celebra a unificação iminente do mundo, negligenciando o fato de que os problemas que persistem não são apenas sobras do passado, mas produtos do próprio processo de globalização com a premissa desenvolvimentista construída em sua ideologia.

É precisamente neste espírito que Balagopalan (2018) adverte que a noção de globalização deveria ser desfeita em termos de histórias do capitalismo, colonialismo e racismo para que o não tão unificado mundo da globalização e as enormes diferenças consequentemente produzidas e mantidas para tornar a globalização possível possam ser compreendidas. Na medida em que a globalização é vista pelas lentes do capitalismo, do colonialismo e do racismo, uma visão mais leniente a respeito dos seus efeitos danosos depende muito de que parte do globo você habita e de onde escreve seus artigos. Para as partes do mundo que mais se beneficiam da riqueza produzida pela globalização capitalista, pode ser difícil enxergar como a globalização agrava os legados passados de desigualdades e injustiça, ao invés de celebrar o multiculturalismo étnico e cosmopolita e a integração cultural.

Uma questão relevante nesse debate é como a ênfase teórica no global tem invisibilizado o local. A ênfase na globalização e, consequentemente, na criança global responde à suposta expansão dos efeitos das forças econômicas estruturais sobre os estilos de vida, as práticas e as subjetividades, posicionando o local como um conceito subordinado e determinado ao global. (ESCOBAR, 2005) Em consequência, supõe-se relevante a investigação das subjetividades desterritorializadas nas condições modernas de (des)localização, como apontado por Giddens (1990). Movimento e mobilidade, instabilidade e mudança adquirem, dessa forma, um valor proeminente nos processos sociais e nas identificações subjetivas, criando um imaginário que tende a subestimar o valor da permanência, da estabilidade e da tradição. Entretanto, uma busca mais atenta nos estudos do Sul, trará abundante evidência de que as práticas sociais a respeito da vida cotidiana das crianças estão bem determinadas pelas condições das localidades e das comunidades, onde suas experiências como crianças e seu sentido de existência são adquiridos no âmbito dos espaços do lar e da vizinhança. Como mostrado em vários estudos sobre as crianças de áreas urbanas pobres em diferentes cidades brasileiras (CASTRO, 2001, 2004), muitas delas nunca se aventuraram para fora dos limites de suas comunidades; nunca viajaram de carro; ou até, vivendo perto do mar, nunca foram à praia.

Se supor um efeito generalizado de (des)territorialização e de (des)localização, no que tange às subjetividades e às práticas sociais, é, no mínimo, uma afirmação desejosa de salientar, a qualquer preço, a relevância do global em detrimento do local. Contudo, é importante investigar a lógica local na produção de cultura e subjetividade, de modo a pôr em questão o privilégio concedido ao impacto da lógica global do capitalismo e tecnologia na produção de conhecimento sobre a infância. Não obstante o fato de que, em maior ou menor grau, o local tem sofrido as condições impostas por forças estruturais estranhas oriundas da expansão econômica capitalista, a maneira como se conceituam as localidades nesta dinâmica faz uma grande diferença. Conferir ao local pelo menos uma

posição simétrica (DIRLIK, 1998) em relação ao global ressalta a relevância dos lugares na produção de práticas culturais, formas de sobreviver e interpretar o mundo na experiência cotidiana das crianças.

EM DIREÇÃO A UMA ECONOMIA POLÍTICA DESCOLONIAL DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A modernização das sociedades e a introdução da ciência moderna europeia foram parte integrante do discurso de legitimação dos estados colonizadores. A partir de então, a Europa e, mais tarde, a América do Norte mantiveram-se como centros de autoridade na produção e difusão do conhecimento científico na capacidade de assegurar o desenvolvimento e o progresso das sociedades. (NANDY, 2011) Hoje em dia, este processo tem sido incluído e cooptado por gigantescos estabelecimentos comerciais organizados por corporações internacionais para colocar à venda o conhecimento e seus produtos, como livros, artigos e assim por diante. Não somente os conhecimentos endógenos da África e das Américas do Sul e Central tornaram-se invisíveis, como também a atividade científica nos países do Sul passa como irrelevante e desconhecida no Norte. Por que a produção acadêmica no campo da infância de parte de intelectuais nigerianos, colombianos ou indianos não é tão lida quanto a de ingleses, noruegueses ou norte-americanos? Isto deveria ser um ponto preocupante visto que se pretende que o conhecimento sobre a infância se torne verdadeiramente internacional. Que condições determinam os caminhos e as escolhas do consumo e da “oferta acadêmica”? O intenso foco e interesse na globalização na área acadêmica da infância apontam inevitavelmente para o quanto a produção e a circulação de conhecimento científico estão estruturadas por desigualdades que privilegiam os acadêmicos do Norte na difusão de teorias, conceitos e perspectivas.

A invisibilidade do conhecimento produzido no Sul no âmbito do que seja um fórum internacional de discussão sobre a infância coincide com uma infinidade de mal-entendidos sobre o trabalho acadêmico e científico no Sul e, conseqüentemente, em uma agenda oportunista para que os acadêmicos do Norte “leiam de fora para as sociedades na periferia” (CONNELL, 2008, p. 66) de acordo com o seu próprio sistema de categorias. Na instigante série de entrevistas conduzida pela *Childhood* ao longo de 2018, a questão da produção desigual de conhecimento entre o Norte e o Sul foi analisada trazendo alguns pontos de vista estupefacentes, como por exemplo, que a maioria das pesquisas sobre as crianças do Sul global são realizadas por acadêmicos do Norte global (AITKEN, 2018, p. 284), ou que há ausência de estudos da infância nas universidades do mundo majoritário. (PUNCH, 2018, p. 287)

Como a vasta produção de conhecimento do Sul passa completamente despercebida, não lida e desconhecida pelos acadêmicos do Norte, tais afirmações autorreferentes constituem-se numa armadilha. Note-se que a maior parte do conhecimento científico do Sul é publicado na língua vernácula, ou seja, não em inglês, assim acontece na América Latina, Rússia, China e em alguns países do Sul da Ásia. Ser capaz de acessar esta vasta literatura exigiria que os pesquisadores do Norte tivessem uma imensa disposição em aprender para que ficassem fluentes em outros idiomas, além do inglês. Aparentemente, não é o caso, o que faz com que não ser capaz de ler a não ser aquilo que está escrito em inglês, torne os acadêmicos do Norte limitados à escassa literatura que podem acessar em inglês. Essa literatura, em geral, não representa tudo o que é produzido e, muitas vezes, não é exatamente a mais relevante. Em outros casos, a própria pesquisa de acadêmicos do Norte, baseada em um tempo limitado passado no Sul, é inadequadamente generalizada. Dasgupta (2009, p. 30) apontou que os processos de globalização consistem em “processos de inglês-ização” sugerindo que “o idioma é a chave do processo de globalização” cuja hegemonia se manifesta através da dominância da língua inglesa no mundo todo.

Esse processo de dominação do Norte também produz efeitos nos países e na academia do Sul. Os pesquisadores do Sul que desejam ser incluídos nos círculos europeus e americanos do debate acadêmico devem ser fluentes em inglês e, acima de tudo, devem ser capazes de assimilar e de se identificar com as concepções e teorias de ampla circulação em revistas internacionais produzidas no Norte para participar do diálogo. Como parte das armadilhas neocoloniais nos países do Sul, a insígnia acadêmica continua dependente dos centros de autoridade do Norte que proporcionam mecanismos de “internacionalização” supostamente legítimos. Essa série de exigências tem efeitos de despolitização nos acadêmicos do Sul e em suas pesquisas, já que tais relações de dependência ao Norte não são problematizadas, e os interesses de pesquisa mantêm-se presos ao que é corrente internacionalmente, ou seja, no Norte – um processo psíquico e epistemológico chamado de “extraversão” pelo intelectual africano Hountondji (1990).

Todavia, muitos estudiosos do Norte têm interesse nas infâncias da periferia, e aí passaram alguns anos fazendo trabalho de campo para o seu doutorado. Muitas vezes, a pesquisa assim produzida não é publicada nos veículos locais, mas em revistas internacionais às quais os pesquisadores do Sul têm pouco acesso. A maioria delas não está em um Sistema de Acesso Aberto (*Open Access System*), o que cria dificuldades para as universidades no Sul, que devem pagar pelos imensos custos de manter tais bases internacionais de referência. Dessa forma, a pesquisa sobre o Sul feita pelos acadêmicos do Norte acaba servindo ao público leitor do Norte, e aos interesses de comercialização das corporações de editoras internacionais.

Além disso, como Collyer (2018) aponta, o conhecimento científico sobre o Sul não é referenciado por qualquer pesquisa realizada por pesquisadores do Sul, mas pela literatura do Norte, de modo que o Sul se torna no máximo um exemplo das teorias, conceitos e perspectivas originadas em outro lugar. Essa postura metodológica não deveria ser considerada uma questão a ser debatida? E se acontecesse o inverso? O conhecimento científico sobre as infâncias do Sul, assim obtido, provavelmente reafirma e corrobora as preferências, temas e conceitos de pesquisa dos pesquisadores do Norte que irão influenciar os pesquisadores no Sul. Tal circuito arrefece o compromisso mais orgânico dos intelectuais do Sul com as demandas sociais de suas localidades, evitando se “desconectar” (MIGNOLO, 2007) do conhecimento tido como universalmente válido.

Levando-se em conta a posição subalterna dos países do Sul no que tange ao diálogo internacional, a proposta por um “diálogo entre casos”, com o objetivo de comparar diferentes resultados de pesquisa sobre as infâncias do Norte e do Sul (PUNCH, 2015), ignora o fato de que os países do Norte e do Sul não estão igualmente nivelados no quesito da construção e formulação de teorias a serem verificadas. Nesse sentido, o diálogo vai se dimensionar no âmbito dos limites de se aferir desvios em relação aos modelos e conceitos teóricos prontos. Nestes contextos políticos e culturais que são tão diferentes, supõe-se que os modelos e conceitos teóricos tenham igual legitimidade, adequação e relevância, o que acaba priorizando a agenda científica do Norte, já que é daí que as teorias são originárias.

Um exemplo disso pode ser ilustrado pelo modo como se interpreta o que está em jogo na divisão entre o Norte e o Sul. Em geral, são os “fatores econômicos” que são tidos como critério proeminente: “é um fato simples que a maior parte dos países em desenvolvimento é economicamente mais pobre que a maioria dos países desenvolvidos, e que, em geral, os níveis de renda e padrões de vida são extremamente desiguais”. (PUNCH, 2015, p. 691, grifo nosso) Assim, supõe-se que as comparações podem ser obtidas se essa variabilidade é controlada, de forma a tanto se obter a semelhança estrutural da infância – além da riqueza ou pobreza, as crianças são crianças em qualquer lugar... –, como de tornar evidente sua diversidade “cultural” frente às influências globais. Quando compreendidos como tais e reduzidos a meros índices de renda e padrões de vida, os fatores econômicos criam uma linha divisória arbitrária entre os assim chamados países em desenvolvimento e os países desenvolvidos, os primeiros, mais pobres, apesar de maiores em tamanho e em população, entre outros aspectos; e os últimos, mais ricos e menores. No que diz respeito às infâncias, esta realidade – de “elevados” padrões de vida, de um lado, e padrões de vida “inferiores”, de outro – é afirmada sem hesitação, o que não põe em questão nem a concepção de infância em si, nem como tal concepção deve algo para um certo modelo de desenvolvimento, progresso e modernização capitalista, características das sociedades europeias.

A INTERCONECTIVIDADE NA GLOBALIDADE E A POLÍTICA DO LOCAL: UMA AGENDA PARA OS PESQUISADORES DO SUL

A interconectividade entre as regiões do globo tem sido um aspecto muito celebrado nos processos de globalização. Nos estudos acadêmicos sobre a infância, levanta-se o argumento de que as interconexões abriram processos que transformam as localidades pela força das mudanças estruturais globais tornando a dicotomia entre Norte e Sul, desenvolvido/em desenvolvimento, menos relevante (HOLT; HOLLOWAY, 2006), já que múltiplas diferenciações podem aparecer na maneira em que as crianças vivem, tanto no Norte quanto no Sul. Não há dúvidas de que a globalização está em todo lugar com seu poder de modelar a experiência e a vida humana. Entretanto, o que se discute aqui é que os processos globais tendem a produzir impactos diferentes em partes diferentes do globo. A noção de “globalização” como uma forma de se levar em conta as múltiplas diferenciações produzidas pelos processos globais em diferentes localidades não parece resolver a oposição entre o global e o local, já que, como Connell (2008, p. 57) afirma, coloca ambos os termos em uma polaridade estática simultânea. Além disso, as teorias da globalização se abstêm de lidar com questões, tanto do colonialismo, quanto da exploração neocolonial, fazendo que a relevância da dicotomia entre o Norte e o Sul possa ser apagada sem culpa.

É interessante notar que as expressões de Norte global e Sul global são, algumas vezes, usadas como construções descritivas – geográficas – ao invés de geopolíticas. Essa forma de colocar o problema negligencia a base política e epistêmica na origem da divisão Norte-Sul que se mantém relevante até hoje. Essa divisão remonta as políticas internacionais do pós-guerra, quando os países colonizados e aqueles não alinhados, seja com o bloco capitalista Estados Unidos e Europa, seja com o bloco comunista, assumiram posições em relação a esses “Primeiro” e “Segundo” Mundos. Uma solidariedade política entre os países do Sul emergiu inspirando a criação de um Terceiro Mundo. Para Dirlik (1997), a dicotomia Norte-Sul deveria expressar não apenas os locais geográficos, mas também as referências metafóricas em que o Norte indica os caminhos do capital transnacional, e o Sul as populações marginalizadas do mundo. Da mesma forma, para Escobar (2008, p. 214), ao Terceiro Mundo é reservada a “escravidão do mercado e o genocídio seletivo; deslocamentos em massa, guerras internas e o desaparecimento de lugares, pessoas e comunidades para o lucro do capital internacional”.

Além disso, Dirlik (2012, p. 18) também salienta como os processos de globalização e o capitalismo derivam do desenvolvimentismo, uma moderna ideologia europeia que exerceu um efeito hegemônico sobre todas as nações como “a única maneira de seguir”. Assim, quando se evocam as expressões Sul global e Norte global, transformando-as em meros espelhos geográficos um do outro, mascara-se a antiga divisão estrutural e imperial que tem separado e, também simultaneamente, interconectado, essas partes do mundo. Sobretudo, está

se mascarando a posição assimétrica desses atores globais no que tange o seu potencial de influenciar, comandar e normatizar os fluxos de comercialização e mercantilização globais.

O foco na anulação e/ou na substituição da divisão Norte-Sul está em jogo quando se propõem as noções de “interseções”, “processos de hibridização” e “mundos globalizados”. Essas tendem a ofuscar um aspecto crucial da interação entre os processos globais e os lugares do Sul, que é a resultante violência e os aspectos de alienação de tais processos, cujas consequências frequentemente levam a desordens e deformidades sociais estruturais e funcionais, como mostra o geógrafo brasileiro Milton Santos (2008). Assim, ao invés de combinações híbridas, a interação entre os processos globais e as necessidades e demandas locais produz uma violenta desintegração das racionalidades locais e do *modus operandi*, “[...] desmantelando diferentes culturas e refazendo-as de acordo com os requisitos de produção e consumo”. (DIRLIK, 1997, p. 93) Uma teoria e uma política do local se mostram urgentes para promover o debate em direção a interconexões que se refiram à escala macro das dominantes forças globais do mercado, e o tipo de resistências, lutas e disfuncionalidades que geram nos processos culturais da infância, parentalidade, educação e assim por diante. Ao se pensar sobre a(s) infância(s) no Sul, os pesquisadores devem assumir que a perspectiva geracional no estudo da infância (ALANEN, 2001) pode e deve questionar formas e entendimentos canônicos das crianças na família, no sistema educacional e no ambiente urbano. (DE CASTRO; UGLIONE; SOUZA, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de pesquisa e teorização sobre a infância, a perspectiva descolonial contribui para que os processos de globalização possam ser problematizados de forma a tomar o “surgimento da criança global” como outro essencialismo (NIEUWENHUYTS, 2010), ou universalismo (DE CASTRO, 2018), tal como foi o conceito de desenvolvimento ao longo do século XX. Portanto, os estudos sobre a criança no mundo global não podem abraçar a globalização de forma apolítica, já que a desigualdade estrutural de poder entre Norte e Sul continua sendo uma chave de leitura para avaliar o estatuto do conhecimento científico sobre a infância.

Um diálogo verdadeiramente internacional deve buscar outras bases de comunicação e troca científica e acadêmica, sobretudo, há uma responsabilidade e uma tarefa para os pesquisadores do Sul que devem arcar com os vários custos subjetivos, epistemológicos e políticos de discordar, e buscar maneiras mais relevantes de produzir conhecimento científico sobre seus países.³

3 A autora agradece ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico no Brasil (CNPQ) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio para escrever este capítulo.

REFERÊNCIAS

- ABEBE, T.; OFOSU-KUSI, Y. Beyond pluralizing African childhoods: Introduction. *Childhood*, [Trondheim], v. 23, n. 3, p. 303-316, 2016.
- AITKEN, S. 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. HANSON, K. (Moderador); ABEBE, T.; AITKEN, S.; BAGALOPALAN, S.; PUNCH, S. (Participantes). *Childhood*, [London], v. 25, n. 1, p. 272-296, 2018.
- AITKEN, S.; LÓPEZ-ESTRADA, S.; JENNINGS, J. Reproducing life and labor: Global processes and working children in Tijuana, Mexico. *Childhood*, Trondheim, v. 13, n. 3, p. 365-387, 2006.
- ALANEN, L. Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (ed.). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge Falmer, 2001. p. 129-143.
- AMIN, S. *Maldevelopment: Anatomy of a Global Failure*. London: Zed Books, 1990.
- BALAGOPALAN, S. Constructing indigenous childhoods: Colonialism, vocational education and the working child. *Childhood*, [London], v. 9, n. 1, p. 19-34, 2002.
- BALAGOPALAN, S. Introduction: Children's lives and the Indian context. *Childhood*, Trondheim, v. 18, p. 291-297, 2011.
- BALAGOPALAN, S. 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. HANSON, K. (Moderador); ABEBE, T.; AITKEN, S.; BAGALOPALAN, S.; PUNCH, S. (Participantes). *Childhood*, [London], v. 25, n. 3, p. 272-296, 2018.
- BALAGOPALAN, S. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory school-ing, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*, Trondheim, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.
- BHAMBRA, G. Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, [London], v. 17, n. 2 115-121, 2014.
- BOYDEN, J. Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). *Constructing and Deconstructing Childhood*. Bristol: The Falmer Press, p. 184-215, 1990.
- BUCKINGHAM, D. Selling childhood? Children and consumer culture. *Journal of Children and Media*, [London], v. 1, n. 1, p. 15-24, 2007.
- BUHLER-NIEDERBERGER, D.; VAN KRIEKEN, R. Persisting inequalities: Childhood between global influences and local traditions. *Childhood*, Trondheim, v. 15, n. 2, p. 147-155, 2008.
- BURMAN, E. Local, global or globalized? Child development and international child rights legislation. *Childhood*, Trondheim, v. 3, n. 1, p. 45-66, 1996.
- CHILDHOOD. Editorial. The globalization of childhood or childhood as a global issue. *Childhood*, Trondheim, v. 3, p. 307-311, 1996.

- COLLYER, F. Global patterns in the publishing of academic knowledge: Global North, global South. *Current Sociology*, [Sydney], v. 66, n. 1, p. 56-73, 2018.
- CONNELL, R. *Southern Theory*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- COOK, D. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press, 2004.
- DASGUPTA, S. A reflection on politics of globalization and textual entrails. In: DASGUPTA, S.; PIETERSE, J. (ed.). *Politics of Globalization*. Delhi: SAGE, 2009. p. 1-38.
- DE CASTRO, L. R. *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- DE CASTRO, L. R. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Brazil: 7 Letras, 2004.
- DE CASTRO, L. R. Decolonizando os estudos da infância: Uma perspectiva latino-americana. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ORIENTALISMO, NEO-ORIENTALISMO E PÓS-ORIENTALISMO, 2018, China: Universidade de Shanghai, 2018.
- DE CASTRO, L. R.; UGLIONE, P.; SOUZA, A. From the countryside to the city: A boy's journey and the world to know. In: OLSON, D. (ed.). *The Child in World Cinema*. London: Rowman & Littlefield, 2018. p. 43-62.
- DIRLIK, A. *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*. Oxford: Westview Press, 1997.
- DIRLIK, A. Globalism and the politics of place. *Development*, Rome, v. 41, n. 2, p. 7-14, 1998.
- DIRLIK, A. *Postmodernity's Histories: The Past as Legacy and Project*. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.
- DIRLIK, A. Developmentalism: A critique. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, [London], v. 16, n. 1, p. 30-48, 2012.
- DUSSEL, E. Beyond eurocentrism: The world-system and the limits of modernity. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (ed.). *The Cultures of Globalization*. Durham, NC: Duke University Press, 2001. p. 3-32.
- ESCOBAR, A. *Más allá del Tercer Mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 2005.
- ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise. *Cultural Studies*, [London], v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007.
- ESCOBAR, A. Beyond the third world: Imperial globality, global coloniality and anti-globalization social movements. *Third World Quarterly*, [London], v. 25, n. 1, p. 207-230, 2008.
- GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

- HENGST, H. Complex interconnections: The global and the local in children's minds and everybody worlds. In: QVORTRUP, J. (ed.). *Studies in Modern Childhood*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 21-38.
- HOLT, L.; HOLLOWAY, S. Editorial: Theorising other childhoods in a globalised world. *Children's Geographies*, Reading, v. 4, n. 2, p. 135-142, 2006.
- HOUNTONDJI, P. Recherche et extraversion: elements pour une sociologie de la science dans les pays de la périphérie. *Africa Development*, Dakar, v. 15, n. 3-4, p. 149-158, 1990.
- IMANI, N. Critical impairments to globalizing the western human rights discourse. *Societies without Borders*, Cleveland, v. 3 p. 270-284, 2008.
- IMOH, AT-D. From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. *Childhood*, Trondheim, v. 23, n. 3, p. 455-468, 2016.
- IMOH, AT-D.; AME, R. Introduction. In: IMOH, A.; AME, E. (ed.). *Childhoods at the Intersection of the Local and the Global*. New York: Palgrave Macmillan, 2012. p. 1-14.
- KESBY, M.; GWANSURA-OTTEMOLLER, F.; CHIZORORO, M. Theorising other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children's Geographies*, [London], v. 4, n. 2, p. 185-202, 2006.
- LANGER, B. Consuming anomie: Children and global commercial culture. *Childhood*, Trondheim, v. 12, n. 2, p. 259-271, 2005.
- MCLUHAN, M. *Understanding Media*. Berkeley, CA: Gingko Press, 1964.
- MASABO, C. Should children work? Dilemmas of children's educational rights in the global South. *Southern African Journal of Policy and Development*, Zambia, v. 3, n. 1, p. 6-15, 2016.
- MIGNOLO, W. Globalization, civilization processes and the relocation of languages and cultures. In: JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (ed.). *The Cultures of Globalization*. Durham, NC: Duke University Press, 2001. p. 33-54.
- MIGNOLO, W. Geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, [s. l], v. 100, n. 1, p. 1-40, 2002.
- MIGNOLO, W. Delinking. *Cultural Studies*, [London], v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007.
- MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2011.
- NANDY, A. Culture, voice and development: A primer for the unsuspecting. In: NANDY, A. (ed.). *Bonfire of Creeds: The Essential Ashis Nandy*. Delhi: Oxford University Press, 2011. p. 304-323.
- NIEUWENHUYS, O. Global childhood and the politics of contempt. *Alternatives: Global, Local, Political*, [Amsterdam], v. 23, n. 3, p. 267-269, 1998.
- NIEUWENHUYS, O. Embedding the global womb: Global child labour and the new policy agenda. *Children's Geographies*, [London], v. 5, n. 1-2, p. 149-163, 2007.

- NIEUWENHUYS, O. Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? Editorial. *Childhood*, Trondheim, v. 17, n. 3, p. 291-296, 2010.
- PENN, H. Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood*, Trondheim, v. 18, n. 1, p. 94-113, 2011.
- PUNCH, S. 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 Youth Studies*. Singapore: Springer Science, 2015. p. 689-701.
- PUNCH, S. 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society'. In: HANSON, K. (Moderador); ABEBE, T.; AITKEN, S.; BAGALOPALAN, S.; PUNCH, S. (Participantes). *Childhood*, Trondheim, v. 25, n. 3, p. 272-296, 2018.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 219-264.
- QVORTRUP, J. Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, Trondheim, v. 25, n. 1, p. 6-18, 2018.
- RIBEIRO, G. L. Why (post)colonialism and (de)coloniality are not enough: A post-imperialist perspective. *Postcolonial Studies*, [London], v. 14, n. 3, p. 285-297, 2011.
- RIZZINI, I.; BUSH, M. Editorial: Globalization and children. *Childhood*, Trondheim, v. 9, n. 4, p. 371-374, 2002.
- SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EDUSP, 2008.

MÁS ALLÁ DE LA AGENCIA Y LAS CULTURAS INFANTILES

REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN
ANTROPOLÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS MAPUCHE EN Y A
PARTIR DEL SUR¹

ANDREA SZULC

INTRODUCCIÓN

A pesar del lugar central que ocupan los niños y niñas en las tramas de relaciones sociales, lo cierto es que sus experiencias y perspectivas sobre ellas durante mucho tiempo no han recibido casi atención; del mismo modo en que en general su lugar en las etnografías – con notables excepciones – ha sido el de mero objeto. Tal como sugieren Nancy Scheper-Hughes y Carolyn Sargent (1998, p. 14, nuestra traducción), en los textos etnográficos clásicos, los niños(as) solían aparecer del mismo modo en que hace su aparición el ganado en el clásico de Edward Evans-Pritchard, *Los Nuer*; como condición esencial de la vida cotidiana “pero mudos e incapaces de enseñarnos algo significativo acerca de la sociedad y la cultura”.

En las últimas décadas, sin embargo, es innegable el avance hacia la reconceptualización de los niños y niñas como sujetos sociales que – aunque condicionados como todos por las relaciones asimétricas en que viven – despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social. En este sentido, numerosos científicos y científicas han señalado la necesidad de incorporar en la pesquisa a los niños y niñas como agentes sociales y productores de cultura, capaces de aportar saberes y prácticas a veces omitidos por los adultos(as), para la comprensión de la diversa y compleja realidad sociocultural.

1 Este capítulo es una reelaboración extendida del artículo: Szulc, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las ciencias*, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-64, 2019. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/5360/5680>.

Esta reformulación ha dado lugar, especialmente entre investigadores(as) del Norte global, a trabajos en que se enfatiza la capacidad de agencia social de niños y niñas al igual que su capacidad de producción de “culturas” propias.² Sin embargo, siguiendo el análisis de Lucia Rabello de Castro desde una perspectiva decolonial, la división entre el Norte global y el Sur global impacta en la definición de las cuestiones consideradas relevantes, y en los interrogantes considerados de interés, en la producción de conocimientos sobre las infancias. (RABELLO DE CASTRO, 2019) No se trata meramente de una división geográfica, sino que es resultado de una división imperial estructural perdurable que ha separado e interconectado estas regiones así legitimadas como asimétricas. (RABELLO DE CASTRO, 2019)

En ese sentido, en y desde el Sur global, planteo aquí que a partir de mi propia investigación con la niñez mapuche acuerdo en conceder relevancia a la agencia social de niños y niñas y a su capacidad de producción cultural. Sin embargo, advierto frecuentemente en estas formulaciones usos problemáticos de las nociones de agencia y cultura, que entonces a continuación procuraré problematizar, para a partir de allí proponer un abordaje situado de la agencia y la producción cultural infantil, en el marco de las relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y género. No es mi cometido hacer una revisión en detalle de aquellos trabajos que apelan a estos conceptos, sino analizar situadamente sus alcances y limitaciones a la luz de la investigación etnográfica en el caso de los niños y niñas mapuche con quienes vengo trabajando desde el año 2001.

MÁS ALLÁ Y MÁS ACÁ DE LA AGENCIA SOCIAL INFANTIL

En mi investigación con comunidades y organizaciones mapuche en la provincia del Neuquén, que vengo desarrollando desde el año 2001, el concepto de agencia social infantil ha sido indudablemente fructífero, en tanto me ha permitido dar cuenta y analizar los numerosos ejemplos cotidianos de la capacidad de los niños y niñas para la acción social. Si bien a lo largo de estos años de investigación vengo registrando algunas modificaciones en los modos de experimentar la niñez en contextos rurales y urbanos, resultan notables algunas continuidades que iré presentado en este texto, pues pueden echar luz sobre los conceptos que aquí me propongo discutir.

En ese sentido, en los diversos contextos he registrado innumerables situaciones que evidencian cómo, en la vida cotidiana, a los niños y niñas mapuche se les atribuyen ciertas capacidades, habilidades y responsabilidades, a la vez que sus iniciativas y su comportamiento

2 Si bien hace tiempo vengo analizando los puntos ciegos de estos conceptos (SZULC, 2004, SZULC y otros, 2012), en esta oportunidad quiero desarrollar con mayor profundidad mi argumentación.

autónomo son incentivados, como pequeños hombres – *pici wenxu* – y pequeñas mujeres – *pici zomo*. (SZULC, 2007)

Tanto en contextos rurales como urbanos, los niños y niñas se mueven con autonomía en el espacio doméstico, que traspasa el hogar en sí e incluye amplios espacios circundantes. A la edad de un año y medio, generalmente circulan por sí mismos, sin supervisión adulta directa ni permanente. Se les permite manipular prácticamente todos los objetos, incluso algunos que familias de clase media urbana considerarían “peligrosos” o “frágiles”. Para la edad de cuatro años, los niños y niñas realizan tareas cotidianas y comienzan a “hacer mandados”, colaborando con la subsistencia de sus grupos domésticos. Los niños y niñas en edad escolar intervienen en la decisión de a qué escuela concurrir, si prometer lealtad a la bandera argentina o no, o simplemente si asistir o no a la escuela en el día a día; y sus decisiones suelen ser respetadas por las familias.

Esto puede observarse, por ejemplo, en lo que ocurre con la asistencia de estos niños y niñas a las escuelas con modalidad de internado de la congregación salesiana. (SZULC, 2011) El ingreso y la permanencia en el internado, que a primera vista aparece como determinado únicamente por los padres y madres, son también en cierta medida objeto de maniobras por parte de los niños y niñas. Mientras algunos persuaden a sus padres de que les permitan trasladarse allí, otros – valiéndose de una salida por períodos de vacaciones – se “escapan”, como el caso de una niña de 13 años residente en una comunidad rural del centro de la provincia del Neuquén quien, en lugar de retornar a la comunidad, permaneció oculta en casa de su hermana mayor en la ciudad alegando encontrarse enferma, hasta que unas semanas más tarde su madre la encontró allí al ir a hacer compras. Habiendo prácticamente perdido la condición de alumna regular por la acumulación de inasistencias, la niña logró no retornar al internado. Al regresar junto con su madre a la comunidad rural, consumada ya la “deserción”, obtuvo el aval de su padre, quien le dijo: “*Che, vos sos igual que los chivitos, los dejás un ratito y ya se vienen*”. (Néstor, padre comunidad mapuche rural, 17 jan. 2002)

Incluso en cuestiones de suma importancia que involucran también a niños y niñas, como la realización de las ceremonias mapuche, he registrado varios casos de niños que por diversos motivos se negaron a bailar *coike purun*, o a asumir el cargo ritual de *kalfv wenxu*,³ y los adultos respetaron su negativa: “*Les dije que no quiero salir a bailar coike porque el año pasado estaba muy caliente la tierra y me ampollé los pies. No me dijeron nada y este año igual echaron más agua*”. (Newen, 12 años, 10 fev. 2019) En el mismo sentido, he registrado casos de niños y niñas que han tenido la iniciativa de participar y lograron persuadir a sus

3 Para un análisis de las experiencias de niños y niñas mapuche en el marco de rituales de iniciación dirigidos a ellos(as) puede consultarse Szulc (2018).

familiares, como, por ejemplo, Fermín de 10 años de edad, quien en febrero del año 2019 – a pesar de los temores que en principio tenían sus padres – logró que le permitieran *aukear* –“donde corren los caballos alrededor del rewe” – en el *gejipun* de su comunidad.

En este sentido, también en una investigación realizada con familias mapuche en Chile se describió cómo padres y madres incentivan tempranamente la autonomía e iniciativa de los niños y niñas, de acuerdo con la concepción mapuche acerca de la “persona”, que enfatiza la libertad personal para decidir y actuar. (MURRAY et al., 2015) Como diversos autores han planteado, para los mapuche la autonomía personal resulta fundamental. (COURSE, 2007, p. 81) Sin embargo, considero que tal autonomía no debe entenderse como absoluta ni como individual, pues se articula con un profundo sentido de la responsabilidad por su familia y comunidad, que se adquiere también a edad temprana.

Por lo tanto, planteo aquí que las experiencias y la conceptualización mapuche de la niñez revelan que el concepto de agencia infantil entraña un riesgo: sobreestimar la capacidad de acción social de los niños y niñas. Esto se debe a que el concepto de agencia usualmente se vincula con el concepto de individuo de la modernidad occidental, concepto que amerita reconsideración, como ha planteado Lucia Rabello de Castro (2001), reflexión a la que mi investigación junto al pueblo mapuche puede contribuir.⁴ La relevancia de la autonomía personal para los mapuche entonces no debe confundirse con tal concepto occidental de individuo, pues es parte de una conceptualización en la que el *che*, para tornarse una persona completa debe trascender sus vínculos filiales iniciales e “ingresar progresivamente en relaciones sociales más distantes”. (COURSE, 2007, p. 82)

Así, en primer lugar, por un lado, la agencia social de los niños y niñas mapuche es incentivada por sus propias familias, de acuerdo con su concepción sociocultural de la niñez y de la persona. Por otro lado, esta autonomía, atribuida a niños y niñas pequeños, se vincula con la existencia de extensas redes de cuidado, de las que participan diversos adultos(as) y niños y niñas mayores, tramas de cuidado que son entonces las que les permiten a los pequeños(as) desenvolverse cotidianamente con cierta “libertad”.

En segundo lugar, la concepción mapuche sobre la niñez no es un bloque definitivo ni coherente. Por un lado, reconoce la capacidad de los niños y niñas de asumir responsabilidades y tomar decisiones. Mientras que, por el otro lado, en tanto el *pvjv* (principio vital) de los niños y niñas se considera que no está del todo adherido a ellos, se les atribuye cierta fragilidad espiritual, lo cual los hace objeto de cuidados específicos.⁵ Entonces, si

4 De acuerdo con la revisión desarrollada por Gustavo Verdessio (2018, p. 98), la perspectiva decolonial se funda teóricamente en que “no puede concebirse la modernidad y sus narrativas de emancipación sin tener en cuenta que ellas fueron posibles gracias a que el sistema colonial estaba sentando las bases para la aparición del capitalismo”.

5 Para un análisis específico sobre esta cuestión ver Szulc (2015).

bien es cierto que se los educa para que sean autónomos, al mismo tiempo se los considera vulnerables, mientras a la vez se espera que sean respetuosos de sus mayores.

No se trata de una dicotomía entre autonomía y sumisión, sino de una tensa complementariedad, permanentemente negociada. En este sentido, el hecho de que los niños y niñas participen de las actividades cotidianas de subsistencia, y que los adultos esperen de ellos plena obediencia, no implica que ello sea así efectivamente, ya que también – como anticipamos – los adultos tienden a respetar sus decisiones. La edad, entonces, no supone una sumisión plena, como podemos observar en las microestrategias llevadas a cabo por ejemplo por una niña, a quien llamaré Marisa, quien me explicó: “*Lavar los platos, limpiar la casa, eso mucho no me gustaba. Cuando mi mamá me mandaba, yo enseguida agarraba el caballo y me iba al campo [se ríe]*”. (Marisa, 26 jun. 2002)

En síntesis, a los niños y niñas mapuche se les asignan diversas tareas y responsabilidades, y se manejan con un cierto grado de autonomía, sin una separación estricta entre un “mundo” de los niños y otro de los adultos. Esta conceptualización sobre la niñez contrasta claramente con la noción hegemónica occidental por la cual, siguiendo el planteo de Philippe Ariès, se mantiene a los niños y niñas en una especie de “cuarentena” (1987, [1962]), al clasificarlos como objeto de supervisión constante, improductivos y no del todo capaces de comprender sus actos. (SZULC, 2004) Es por ello que frecuentemente, se genera una suerte de fascinación entre los(as) observadores no indígenas, que tienden entonces a enfatizar la agencia social de los niños mapuche, su capacidad de iniciativa o su voluntad. (v.g. MURRAY et al., 2015) Sin embargo, tomando en cuenta la perspectiva mapuche y los aportes teóricos de la antropología, debemos dar cuenta que la complejidad de la niñez mapuche, que no se reduce sólo a la agencia de estos niños y niñas, sino que involucra también vulnerabilidad y subordinación.

Concuerdo entonces con que es necesario dejar de considerar a los niños y niñas como objeto pasivo, y registrar su capacidad de acción social. Sin embargo, reconocer la agencia social de los niños y niñas no debe implicar pasar por alto las condiciones estructurales –sociales, económicas, políticas, de género – que de diversos modos los limitan, sino en cambio atender al “anclaje social de la agencia, tanto de los niños y niñas como de los adultos(as)”. (VALENTINE, 2011, p. 354, nuestra traducción) En este sentido, acuerdo con Citlali Quecha Reyna (2015, p. 161) quien ha planteado que “es un paso muy importante reconocer la agencia infantil, pero esta posición en algunas ocasiones ha representado un sesgo en las investigaciones, al aparecer los niños como agentes autónomos”.

Por tanto, las dificultades que advierto en el concepto de agencia infantil van más allá del caso de la niñez mapuche, y se deben considerar en otros casos. Pues glorificar acríticamente la agencia infantil puede resultar en su trivialización. Por ejemplo, en mi

experiencia me he topado con trabajos que llegaban a plantear la autonomía y la agencia infantil a partir de situaciones en que niños y niñas de una ciudad europea, durante una visita escolar a un centro de ciencias, iban a comprar golosinas al inicio del recorrido, en lugar de al terminar, alterando lo pautado por sus docentes.

Como ha señalado Magistris, los estudios sobre agencia infantil – vinculados al recentramiento de los niños y niñas como actores sociales – se han fusionado en gran medida con abordajes normativos – ligados por ejemplo a la evaluación de la implementación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño Niña y Adolescente (CDN) (2018, p. 10), “que impiden en buena medida una interpretación crítica sobre los alcances de la agencia infantil en contextos específicos”.

Esta utilización desmedida del concepto de agencia, puede atribuirse también al cambio en “el sentimiento de infancia” que se viene instalando en las representaciones y prácticas hegemónicas de los sectores sociales medios y altos, donde los niños y niñas han adquirido un lugar central, como inconmensurablemente valiosos en términos afectivos – a la vez económicamente insignificantes en términos productivos – (ZELIZER, 1985), no sólo en la vida familiar, sino también en distintos proyectos políticos y como nicho de mercado, configurando el modelo que Claudia Fonseca (1999) ha nombrado como “niño(a) absoluto(a)”.

Siguiendo a esta autora, la noción de niño(a) pasa a ser el lugar de proyección de los fantasmas adultos, nutriendo dicotomías que asignan libertad, disfrute y juego a los niños y niñas, y en cambio disciplina, responsabilidad y trabajo para los adultos y adultas. Se promueve así una nueva idealización del niño o niña, una vez más caracterizados como en tiempos premodernos como “adultos en miniatura” (ARIÈS, 1987), sólo que en vez de negativizado – como incompleto o incompetente – es ahora “locus privilegiado de derechos tradicionalmente considerados como propios de los adultos: respeto, individualidad, libertad, ciudadanía”, confundiendo “esta etapa de la vida con el paraíso”. (FONSECA, 1999, p. 10, nuestra traducción) En este sentido, en su interesante trabajo dedicado a “desenmascarar la agencia infantil”, David Lancy (2012, p. 1, nuestra traducción) ha señalado que el movimiento que viene promoviendo el concepto de agencia como pilar de la investigación, el cuidado, la educación y la intervención con niños y niñas es “etnocéntrico, clasista y hegemónico, representando el dominio de la forma burguesa contemporánea de crianza infantil”.

Por lo tanto, coincido en que los niños y niñas son sujetos sociales, pero a la vez están generalmente subordinados por los adultos y sus instituciones. Es así que considero relevante insistir en esta reformulación del concepto de agencia, que sitúe la acción social de los niños y niñas en la trama de relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y género que la condicionan en cada contexto socio histórico específico (SZULC,

2004), para lo cual el abordaje etnográfico resulta fructífero. Como ha planteado Lancy (2012, p. 16), no se trata ni de “alabar ni de enterrar” la agencia de los niños y niñas, sino de abordarla empíricamente en cada contexto. En palabras de Fonseca, Medaets y Bittencourt Ribeiro (2018), reflexionando a partir de situaciones precisas, observadas en contextos específicos, resulta posible poner en relieve la complejidad del entrecruzamiento de variables múltiples.

La cuestión que estamos tratando aquí se vincula sin duda con una discusión central para las ciencias sociales: la relación entre los sujetos, actores, agentes sociales y la estructura social. Si bien no es mi objetivo reseñar aquí la historia de este debate,⁶ sí me interesa analizar cómo viene emergiendo en el caso de los niños y niñas. Advierto allí que para superar las visiones cosificantes e invisibilizantes – que por mucho tiempo ni siquiera los tuvieron en cuenta en los estudios etnográficos (NUNES, 1999; HIRSCHFELD, 2002; SZULC, 2004; TASSINARI, 2007; GARCÍA PALACIOS; ENRIZ; HECHT, 2014) – en muchos casos se viene sobredimensionando su capacidad de agencia social, concibiéndolos como sujetos indeterminados.

Autores ya clásicos, como Pierre Bourdieu (1997, 1999) y Anthony Giddens (1987), han planteado desde hace décadas la necesidad de superar las formulaciones que privilegian alguno de los polos construidos en términos dicotómicos: los sujetos o la estructura. Como bien ha señalado Bourdieu (1997), los agentes sociales no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas externas que actúan por imposición de causas, aunque tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones actuando con pleno conocimiento de causa. Deberíamos tener esto presente también al trabajar etnográficamente con niños y niñas, no reducirlos a meros objetos – pasivos receptores de las acciones del estado y sus instituciones – sino relevar sus experiencias y percepciones como activos realizadores del mundo social, reconociendo su agencia al igual que los límites de la misma.

¿CULTURAS INFANTILES?

Tal como anticipé, me interesa también aquí presentar una perspectiva crítica sobre el concepto de “culturas infantiles”, el cual – replicando de algún modo el interés por las “culturas juveniles” de la década de 1970 – parte del planteo de que los niños y niñas habitan un mundo con significados sociales distintivos (CAPUTO, 1995) y constituyen por lo tanto una “ontología” por derecho propio. (JENKS, 1996)

En primer término, la capacidad de producción cultural de los niños y niñas es relevante y coincide en que merece más atención que la que hasta ahora ha recibido. Para analizar

6 Para una revisión histórica de esta discusión puede consultarse Lutz, 2007.

esta cuestión recurriré a resultados de mi investigación en una de las comunidades rurales más antiguas del sur de Neuquén, donde pude relevar diferentes posiciones en torno a qué significa ser mapuche: algunas familias se presentan como mapuche y católicas a la vez, otras se han tornado evangelistas y rechazan tanto la lengua y la cultura mapuche como las tradiciones católicas (SZULC, 2011), mientras otras en cambio participan del movimiento político cultural mapuche y por lo tanto objetan no sólo las religiones católica y evangélica, sino también el nacionalismo⁷ y provincialismo escolar. Gran parte de quienes integran esta comunidad coinciden, a su vez, en que quienes han migrado o han nacido en la ciudad ya no pertenecen a la cultura mapuche.

En este escenario, trabajé etnográficamente con niños y niñas que en numerosas ocasiones dieron muestra de su capacidad de interpretar, a su propio modo, estas identificaciones, articulando sentidos de pertenencia (BROW, 1990) que los adultos(as) de su entorno tendían a presentar como excluyentes entre sí. Mencionaré como ejemplo el caso de una niña de 11 años, que en el año 2004 cursaba su escolaridad en un internado católico cuando, durante una visita a su casa durante las vacaciones, encontró que su familia extensa se había tornado evangélica, y le insistían en que debía “*elegir un camino, no podía seguir en dos iglesias*”. Basándose en sus experiencias en ambas prácticas ella propuso, en cambio, una posible síntesis entre ellas, interpretando sus diferencias como sólo una cuestión de forma, no de contenido: “*Para mí es todo lo mismo, porque en cambio acá oramos, pero allá oran también, pero no oran así la misma forma que acá hacemos. Allá veo que oran pero así parados nomás y acá todos arrodillados*”.

Otro ejemplo interesante es el caso de Valeria, que a sus 14 años expresó haberse sentido “*más mapuche que nunca*” al participar de una ceremonia de iniciación mapuche revitalizada en la extraña, y en gran medida hostil, ciudad de Neuquén, en lugar de en su “ancestral” comunidad rural.⁸ O bien Darío, de 12 años, quien – distanciándose de la definición contestataria sostenida por su familia– se autodefinió como mapuche y católico, mientras con entusiasmo estudiaba el libreto de una pequeña presentación escolar en la que personificaría a José de San Martín, considerado en Argentina el “padre de la patria”.

De esta manera, podemos advertir cómo los niños y niñas ensamblan sentidos de pertenencia que se les presentan como incompatibles, apropiándose, reformulando o refuncionalizando los mensajes identitarios dirigidos por sus familias, iglesias, escuelas y organizaciones, a través de sus acciones y perspectivas. Esto los muestra como activos

7 Un interesante análisis del nacionalismo escolar y sus efectos en las experiencias de niños y niñas migrantes en Argentina puede encontrarse en Novaro, 2012.

8 Para un análisis de la disputa político cultural sobre los estereotipos de lo rural y lo urbano en el caso mapuche ver Szulc, 2004b.

partícipes de los conflictos político-culturales en curso. Sin embargo, por un lado, debemos comprender que sus voces no conforman un unísono. Los ejemplos ofrecidos revelan cómo producen interpretaciones diversas y se involucran de diferentes modos en la producción cultural. Por otro lado, resulta importante señalar que las prácticas y representaciones de los niños y niñas frecuentemente no desafían a los(as) adultos(as). Es por este motivo que sostengo que no es posible ni deseable analizar el “punto de vista de los niños y niñas” por separado, porque no constituye un bloque homogéneo ni bien definido, ni se produce aislado de otros puntos de vista. En este sentido, comparto la preocupación planteada por Allison James (2007) en cuanto a cómo se viene extendiendo la retórica de “dar voz a los niños y niñas”, tornándose un lugar común dentro y fuera del ámbito académico, lo cual en algunos abordajes pareciera “autonomizar” esas voces a través del concepto de “culturas infantiles”.

Además, quisiera enfatizar que el concepto de “culturas infantiles” no resulta apropiado para dar cuenta de estos complejos procesos, pues la fascinación con el punto de vista infantil puede llevarnos a descontextualizar sus dichos. La razón principal es que implica un uso problemático de la noción de cultura. Tal vez sin advertirlo, muchas veces se termina replicando el aislacionismo característico de la idea clásica, en la que la cultura – atada al colonialismo – busca establecer unidades discretas e internamente coherentes, selladas y aisladas entre sí. (WRIGHT, 1998) En estos términos, en coincidencia con otras(os) investigadores(as) del Cono Sur (COHN, 2005; GARCÍA PALACIOS; HORN; CASTORINA, 2015; HECHT, 2010) vengo planteando desde hace bastante que la noción de “culturas infantiles” esencializa y exotiza a los niños y niñas (SZULC, 2004a), pudiendo dar lugar a la errada suposición de un punto de vista universal y homogéneo, desgajado de las especificidades socioculturales e históricas, mediante lo cual se aísla a los niños y niñas de los(as) adultos(as), y del mundo social que compartimos. (SZULC et al., 2012)

Algunas investigaciones se han dedicado a analizar cómo ciertos repertorios musicales, por ejemplo, circulan y se transmiten entre niños y niñas, a partir de lo cual discuten con el modelo eurooccidental hegemónico que ha tendido a considerarlos meros reproductores de la “cultura adulta”, reclamando en cambio atención y legitimidad para las “culturas infantiles”. (CAPUTO, 1995) Este tipo de trabajos resultan interesantes por dar cuenta de la capacidad de producción cultural de niños y niñas, y por haber problematizado tempranamente su invisibilización en las investigaciones. Sin embargo, advierto asimismo en este tipo de formulación una utilización del concepto de cultura en sentido restringido, “como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad” (GARCÍA CANCLINI, 2004, p. 37), que también amerita ser problematizada, en tanto como ha planteado Claudia Briones (2008, p. 49) – en su reflexión sobre la interculturalidad – este

tipo de abordaje tiende a despojar a estas diferencias culturales de toda determinación geopolítica, y por lo tanto las torna “banales”.

Retomando entonces tanto los aportes de la tradición antropológica como de la perspectiva mapuche sobre la niñez, propongo en cambio analizar la producción cultural de niños y niñas entrelazada con la trama de instituciones y discursos sociales que condicionan el espacio social de la niñez.

A MODO DE CIERRE

Como cierre de estas reflexiones insisto en que enfocar nuestras investigaciones en la niñez no debería implicar su aislamiento conceptual ni metodológico de sus entornos socio-culturales (COHN, 2005; SZULC, 2004a), pues los niños y niñas comparten sus mundos con diferentes adultos(as), aunque no en condiciones de igualdad. El abordaje etnográfico resulta muy fructífero para relevar la agencia social infantil de manera situada, teniendo presente que los niños y niñas no son los únicos “con algo que decir” acerca de la niñez.

Como venimos planteando junto con mi equipo desde hace tiempo, el abordaje etnográfico resulta apropiado para aproximarnos a las experiencias y perspectivas de los niños y niñas, sin convertirlos en nuestro único foco de atención. Pues la labor etnográfica permite justamente contextualizar lo que los niños y niñas dicen y hacen, considerando también las acciones e interpretaciones de los demás agentes sociales e institucionales vinculados a ellos y ellas. (SZULC et al., 2012)

Con respecto a las “culturas infantiles”, como hemos ya sugerido junto con Clarice Cohn, este abordaje crítico es uno de los mayores aportes de la investigación antropológica sudamericana con niños y niñas, un abordaje que consideramos deudor de las perspectivas de los pueblos indígenas con los que trabajamos. (SZULC; COHN, 2012) En este sentido, considero que los conocimientos marginalizados tienen mucho que aportar para cuestionar los modos dominantes de pensar la niñez y la cultura. Como ha planteado Lucia Rabello de Castro (2019, p. 54, nuestra traducción),⁹ los supuestos estándares globales e ideales de infancia deberían ser más bien considerados versiones locales noroccidentales de la infancia que, “debido a la posición de enunciación privilegiada de los(as) investigadores(as) del Norte en el mercado académico globalizado de producción y difusión del conocimiento, se han universalizado y tornado tácitas”.

9 No original: “In this case, what are supposed to be global standards and ideals of childhood should rather be held as Western/Northern local versions of childhood which due to the privileged position of enunciation of Northern researchers in the globalized academic market of circulation and dissemination of knowledge have become universalized and tacit”.

Por lo tanto, resulta crucial repensar los conceptos de agencia y culturas infantiles desde el Sur global, resistiendo la tentación romántica de sobreestimar el poder social de los niños y niñas, yendo más allá del consumo acrítico de teorías sociales producidas en el Norte global. (RABELLO DE CASTRO, 2019) Necesitamos otras formas de abordar la producción cultural infantil, formas que nos ayuden a superar los puntos ciegos de esos conceptos, explicando las perspectivas y experiencias de los niños y niñas dentro de las tramas de la vida social, andamiaje conceptual al que, desde el Sur, venimos contribuyendo sustantivamente.

REFERENCIAS

- ARIÈS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987 [1962].
- BOURDIEU, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BRIONES, C. Diversidad Cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando? In: GARCÍA VÁZQUEZ, C. (comp.). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo, 2008. p. 35-58.
- BROW, J. Notes in community, hegemony, and the uses of the past. *Anthropological Quarterly*, [Washington, D.C.], v. 63, p. 1-6, 1990.
- CAPUTO, V. Anthropology's silent "others": A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: AMIT-TALAI, V.; WULFF, H. *Youth Cultures. A cross cultural perspective*. Londres: Routledge, 1995. p. 19-42.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COURSE, M. Death, Biography, and the Mapuche Person. *Ethnos*, London, v. 72, n. 1, p. 77-101, 2007.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N.; HECHT, A. C. Niños y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (qom-mbya). *Papeles de Trabajo*, [Argentina], v. 28, p. 61-78, 2014. Disponible en: Acceso en: <https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/68>.
- GARCÍA PALACIOS, M.; HORN, A.; CASTORINA, A. Social practices, culture and children's ideas. Convergence between anthropology and critical genetic psychology / Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología/ Studies in Psychology*, [London], v. 36, n. 2, p. 211-239, 2015.
- GIDDENS, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1987.

- FONSECA, C. O abandono da razão: A descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, E. A. L. de (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 255-274.
- FONSECA, C.; MEDAETS, C.; BITTENCOURT RIBEIRO, F. Prefacio. In: FONSECA, C.; MEDAETS, C.; BITTENCOURT RIBEIRO, F. (org.). *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.
- HECHT, A. C. *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Munich: Academic Publications, 2010.
- HIRSCHFELD, L. A. Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, New Jersey, v. 104, p. 611-627, 2002.
- JAMES, A. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, New Jersey, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.
- JENKS, C. *Childhood*. Londres: Routledge, 1996.
- LANCY, D. Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, Liege, v. 2, p. 1-20, 2012. Disponible en: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1503&file=1&pid=1253>. Acceso en: 23 nov. 2021.
- LUTZ, B. Estructura y Sujeto: Perspectivas teóricas desde las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, [Toluca], v. 29, p. 155-166, 2007. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/29/lutz.pdf>. Acceso en: 29 set. 2021.
- MAGISTRIS, G. La construcción del 'niño como sujeto de derechos' y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 11, p. 6-28, 2018. Disponible en: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/819/736>. Acceso en: 29 set. 2021.
- MURRAY, M. et al. Apprehending Volition in Early Socialization: Raising 'Little Persons' among Rural Mapuche Families. *Ethos*, New Jersey, v. 43, n. 4, p. 376-401, 2015.
- NOVARO, G. Niños inmigrantes en argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, [Ciudad de México], v. 53, n. 17, p. 459-483, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200007. Acceso en: 29 set. 2021.
- NUNES, A. *A sociedades das crianças A'uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- QUECHA REYNA, C. Niñas cuidadoras en contextos migratorios. El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. *Cuicuilco*, Ciudad de México, v. 64, p. 155-175, 2015.
- RABELLO DE CASTRO, L. Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. In: RABELLO DE CASTRO, L. (org.). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires-México: Editorial Lumen- Humanitas, 2001. p. 21-54.
- RABELLO DE CASTRO, L. Why global? Children and Childhood from a decolonial Perspective. *Childhood*, [London], v. 27, n. 1, p. 48-62, 2019.

- SZULC, A. *La antropología frente a los niños: De la omisión a las culturas infantiles*. CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 7., 2004, Villa Giardino, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2004a. 1 CD-ROM.
- SZULC, A. Mapuche se es también en la waria (ciudad). Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina. *Política y Sociedad*, [Madrid], v. 41, n. 3, p. 167-180, 2004b. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0404330167A>. Acceso en: 29 set. 2021.
- SZULC, A. *Encrucijadas identitarias: representaciones de y sobre niños mapuche del Neuquén*. 2007. Disertación (Doctoral en Antropología) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.
- SZULC, A. Mi peñi Ceferino. Disputas identitarias en clave religiosa en torno a niños mapuche del Neuquén. *Revista TEFROS*, [Río Cuarto], v. 9, 2011. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/237>. Acceso en: 29 set. 2021.
- SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, Liege, v. 1, 2012. Disponible en: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=929&file=1&pid=427>. Acceso en: 29 set. 2021.
- SZULC, A. et al. Naturalism, Agency and Ethics in Ethnographic Research With Children. Suggestions for Debate. *AnthropoChildren*, Liege, v. 2, 2012. Disponible en: <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1504&file=1&pid=1270>. Acceso en: 23 nov. 2021.
- SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa: Archivo para las ciencias*, Buenos Aires, n. 40, v. 1, p. 53-64, 2019. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/5360>. Acceso en: 29 set. 2021.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, v. 13, p. 11-25, 2007.
- VALENTINE, K. Accounting for Agency. *Children & Society*, [Londres], v. 25, p. 347-358, 2011.
- VERDESSIO, G. Colonialidad, colonialismo y estudios coloniales: un enfoque comparativo de inflexión subalternista. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 29, p. 85-106, jul./dez. 2018.
- WRIGHT, S. The politization of 'culture'. *Anthropology Today*, [Londres], v. 14, n. 1, p. 7-15, 1998.
- ZELIZER, V. A. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books, 1985.

PARTE II

AS CRIANÇAS NAS E DAS FAVELAS: BRINCADEIRAS,
PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E LOCALIDADE

DUELO, AFRONTA, RESISTÊNCIA E AMIZADES NAS BATALHAS DE RIMA

DE CRIANÇAS DA FAVELA DA MARÉ NO RIO DE JANEIRO¹

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA
LUCIA RABELLO DE CASTRO

INTRODUÇÃO

O brincar tem sido considerado um modo de ação, interação e produção infantil. É uma possibilidade de exploração do mundo real, ajudando as crianças a enfrentar os desafios apresentados no cotidiano, enquanto os limites entre a realidade e os desejos são experimentados.

Pesquisas empíricas realizadas em território de pobreza (BICHARA, 2011; COELHO DUARTE; VASCONCELLOS, 2006; COELHO, 2007; PÉREZ; JARDIM, 2015), onde crianças brincam livremente, indicam que elas costumam apresentar segurança para brincar por se tratar de localidades nos arredores de suas residências. No entanto, mesmo sendo um comportamento comum relacionado aos modos de vida desses moradores, a brincadeira é desvalorizada e desqualificada enquanto atividade proveitosa, dentro dos rigores de produção da sociedade capitalista. Assim, a estrutura escolar, muitas vezes, é organizada para limitar as formas de insurgências da brincadeira. Sobre esse aspecto, ressaltamos que as crianças da favela estabelecem relações afetivas pelo brincar que consolidam suas identidades em constantes interações com o meio.

Em geral, os bairros mais pobres assumem uma configuração territorial que os demarca em relação a outros espaços urbanos. Assim, as análises das instituições formais nestes

1 Versão modificada do texto publicado originalmente na revista *DESIDADES Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, 26 edição, p. 11-24, jan./abr. 2020.

locais refletirão seus valores, culturas e contextos. A identidade pessoal e social é resultado de processos de interação entre pessoas, nos quais as tradições do mundo se dão através de processos complexos, multidimensionais, que desencadeiam a recriação e a transformação cultural. A favela traz impresso em sua história o sentido de superação da própria realidade, onde, à medida que o sujeito experimenta o lugar, emerge intimamente um território de domínio, que coorganiza em interações as identidades indivíduo-meio. Isto nos instiga ao relacionarmos a brincadeira infantil ao dia a dia das crianças nas favelas, trazendo grande relevância para a compreensão desse tema que tem sido pouco investigado nestes territórios. As peculiaridades e organizações das brincadeiras podem afetar usos e adaptações que as crianças estabelecem com os espaços, além de suas interações com seus pares e adultos. (COTRIM; BICHARA, 2013) Estudar a brincadeira na favela, local em que as crianças podem brincar livremente, muitas vezes, circulando entre os arredores de suas residências, enfrentando e construindo entre elas diferentes sociabilidades e limites territoriais, traz um rico repertório de habilidades, que normalmente não costuma ser considerado como algo importante.

Estudos sobre infância e juventude nas classes desfavorecidas, geralmente, discutem e problematizam aspectos da vida sem, no entanto, contar com suas falas e reflexões de seu cotidiano, sobre a maneira como veem a sociedade. Mesmo se tratando do seu dia a dia, não trazem suas opiniões, aspecto que poderia colaborar para minimizar premissas e imagens idealizadas, que fazem com que eles sejam apenas associados à pobreza, como se esses indivíduos não pudessem opinar sobre assuntos que os marcam e exigem formas de (re)existência diversas e constantes ao longo de suas vidas. Assim, destacamos a brincadeira das batalhas de rima como importante foco de investigação, que reflete a identidade e produção cultural do território, além de evidenciar a importância dos estudos relativos à cultura popular.

Souza (2011) encontrou na origem do vocábulo batalha a ideia de empreender esforços para vencer adversidades e problemas. Afirma que a noção de batalha cria um campo semântico que pode ser relacionado à peleja, duelo, ataque e outros termos. Aqui, fazemos uma conexão com o território no qual foi realizada esta pesquisa, pois a escola onde as crianças estudavam se encontra entre duas comunidades do complexo de favelas da Maré, no município do Rio de Janeiro. O local se caracteriza por ser um espaço dividido entre duas facções do varejo do tráfico de drogas, sendo palco de permanentes conflitos armados, o que interfere nas brincadeiras dos moradores, sejam crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes, as delimitações territoriais são marcadas por códigos, regras e sinais que delineiam as expressões e os movimentos da cultura local.

Vale ressaltar que as experiências no mundo real dão às crianças os recursos para as brincadeiras. Nesse sentido, “[...] os aspectos da identidade social da criança – o gênero, o ambiente cultural e a organização familiar e comunitária, os valores e as crenças – vão influenciar o estilo, os tipos e a quantidade de brincadeiras que uma criança vai exibir”. (GARVEY, 2015, p. 239) Nesta pesquisa, lidamos com crianças que faziam parte de grupos relativamente estáveis e integrados, o que nos permitiu encarar a brincadeira como parte de atividades grupais constantes. Na Maré, há uma riqueza e complexidade cultural, que expõe tanto as marcas das concepções e valores dos adultos quanto as formas como as crianças lidam entre elas, produzindo uma cultura lúdica ligada ao território.

Definimos cultura lúdica por um conjunto de regras e significados próprios que as crianças adquirem e dominam no contexto do jogo. Segundo Brougère (2002), o jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar, respaldado em referências intersubjetivas. O aprendizado desse conhecimento se faz através da troca entre as crianças que possuem a oportunidade de encontros regulares, em que criam e recriam aspectos de suas brincadeiras, enriquecendo sua cultura a partir desses momentos e das fortes contribuições de seu território.

Com base nos estudos de Brougère (2002), afirmamos que a cultura lúdica se compõe de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, uma vez que produz uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. No caso das batalhas de rima, os gestos exagerados e os verbos ou palavras inventadas fazem parte dos atributos indispensáveis para que o brincar ocorra e nos parece que as formas e os elementos que surgem neste jogo compõem a cultura lúdica infantil, influenciados pela cultura mais ampla da Maré.

No contexto da Maré, podemos classificar o comportamento de zoar como um ritual de sociabilidade, uma espécie de passaporte de entrada para o brincar do grupo. Comumente, esse verbo está associado à ideia de desqualificar alguém; o adversário humilha, zoa o outro para se autoafirmar. Ao “zoar” – comportamento que ocorre nas inúmeras interações de adultos e crianças mareenses – a posição social de cada indivíduo diante do grupo depende, em parte, da desenvoltura de respostas engenhosas e da capacidade de manter-se calmo. Ao mesmo tempo, o indivíduo dá e recebe insultos ultrajantes ou desafios à sua autoestima.

Assim, o zoar pode ser uma disputa argumentativa, em que o desempenho do oponente mais articulado vai interferir na posição de poder entre eles e os amigos. A questão é que a criança que consegue se sobrepor ao outro, com seu raciocínio e rapidez, será aclamada pelas demais. Mesmo os palavrões ou as piores ofensas ganham permissão de serem ditas neste universo que é perpassado por outras expressões, tais como: movimentos corporais e gestos. Parece-nos que zoar é uma categoria genérica, a qual pode ser incluída como parte

da brincadeira, em que se desenvolve um tipo de relação que passa pela disputa, humilhação e competição; mas também que envolve a capacidade de rimar, de se autoafirmar, de fantasiar e do prazer coletivo.

A respeito dos jogos de humilhação, Green (2013) destaca um lado pouco discutido nas pesquisas sobre o brincar, o lado perverso, chamado pelo autor de “jogo sujo”, uma vez que não é baseado exatamente num intercâmbio, mas na vontade de dominar, é uma forma de impor a vontade de uma pessoa e de submeter o outro. A batalha de rimas é um desses jogos de disputa, no qual o objetivo central é humilhar o outro, rimando, sobrepondo-se ao adversário. Há um lado perverso de ver o rival sem respostas, submetido publicamente ao poder do jogador mais articulado.

A forma como a brincadeira de rima se estabelece é a partir de duelos, de afrontas, e organiza uma disputa de quem xinga melhor, com versos maiores, ridicularizando o adversário. Exigem um combate de zoação, que o objetivo maior é saber quem zoa melhor o outro através da rima. Há a vontade de provocar, de deixar o amigo sem graça e humilhado diante do grupo. Por sua vez, o grupo se manifesta torcendo para assistir à próxima rima, querendo ouvir uma provocação mais afrontosa.

FREESTYLE, RAP OU BATALHAS DE RIMA: AFRONTA E RESISTÊNCIA

A respeito da brincadeira de batalhas de rima, é necessário, inicialmente, contextualizar o significado delas. Tradicionalmente, ela faz parte do movimento *hip-hop*, uma produção histórica da cultura negra. Segundo Cazé e Oliveira (2008, p. 1): “[...] O hip hop é uma estratégia de sobrevivência da cultura popular, é uma forma de visibilidade de grupos de excluídos”. Esse movimento é uma expressão das pessoas marginalizadas, que fazem política através da arte e de seus corpos, que refletem os problemas que reverberam nas estruturas sociais em que coabitam. Portanto, “[...] a mestiçagem no Movimento Hip Hop (ou Cultura Hip Hop) é uma lógica organizativa de partida que se dá a partir do encontro do Rap, do Break e do Graffiti”. (CAZÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 5) Aqui, destacamos que, tradicionalmente, esses movimentos populares ao mesmo tempo em que denunciam as arbitrariedades dos grupos sociais dominantes, unem as pessoas que não são visibilizadas pela sociedade em geral, expressando, na arte, resistência e luta.

Souza (2011) comenta que a inserção do *hip-hop* na cultura paulistana está relacionada a um espaço de memória dos laços de solidariedade, que foram fundamentais para garantir a sobrevivência de negros cativos ou libertos na época do Brasil Colônia. A autora destaca que o movimento do *hip-hop* fez parte do processo de ocupação da cidade de São Paulo e surgiu entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, fortalecendo os

espaços de resistência que se constituíram vindos dos povos mais pobres e marginalizados, justamente, no declínio da ditadura militar, e permitindo a tomada das ruas dos grandes centros urbanos pelos movimentos sindicais e populares.

Souza e Bernardes (2018) realizaram um estudo sobre as batalhas de MCs no contexto do movimento *hip-hop* em duas cidades da região norte fluminense, revelando que, mesmo o *hip-hop* tendo passado por certa massificação nos últimos anos, continua sendo um movimento cultural urbano juvenil, com característica de luta pelos direitos sociais de jovens das periferias.

As duas modalidades mais conhecidas na cena do *rap* são chamadas de batalha do conhecimento e batalha de sangue. A batalha do conhecimento tem como principal objetivo desenvolver rimas sobre temas preestabelecidos pela organização ou pela plateia durante o evento. Enquanto, na batalha de sangue, não existe tema, o conteúdo é livre e tem como foco atacar (verbalmente) e responder ao ataque do adversário através do improviso. Sendo assim, as batalhas de rima produzem ricos conteúdos espontâneos, que marcam a criatividade, a resistência e o saber coletivo popular.

Há uma produção significativa nas trocas simbólicas dos jogadores, das quais se criam enfrentamentos contra o modelo hegemônico de ser e brincar, permitindo a expressão de uma cultura invisibilizada, o que se fala a respeito do movimento *hip-hop* o associa às atividades culturais de resistência, oposição e contracultura. No entanto, Albuquerque (2013) problematiza esse aspecto ao afirmar que a resistência não pode ser entendida simplesmente como uma oposição. A autora aponta para a utilização do conceito de resistência como uma proposta de relação entre as pessoas, das quais buscam nos discursos que acionam o vínculo a ser construído no momento da interação. Destacamos que as produções culturais costumam ter um forte efeito nos territórios em que ocorrem e podem, inclusive, transformar papéis e lugares, criando um sentimento de pertença, politizando o cotidiano e estabelecendo redes que permitem novas apropriações e atuações.

Neste estudo, as crianças estavam marcadas pelos desafios de trocas agonísticas, que não envolviam apenas o ato agressivo em si, mas eram compostas por exhibições, fugas e conciliações, em que uma criança procurava se impor a outra, tentando anular a possibilidade de resposta do adversário em momentos nos quais “[...] o ataque não visa encerrar o embate, mas provocar a resposta”. (OLIVEIRA, 2007, p. 331) Tudo isso se dá através da zoação rimada direcionada ao adversário. A brincadeira se constitui essencialmente por duelos de honra, os quais o adversário deve humilhar e zoar o outro para se autoafirmar. Ganhar no jogo significa manifestar sua superioridade “rimante”.

Assim, as batalhas de rima protagonizadas por algumas crianças da favela da Maré tiveram como foco suas interações e vínculos, com base na disputa para manter a honra

e a autoestima diante do grupo, mais do que a resistência ou protesto. Assim, a pesquisa buscou compreender os diferentes significados e repercussões relacionais desse jogo, enraizado no território e na cultura local mareense.

A PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Durante dez meses, através de visitas em uma turma escolar com 30 crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada dentro das comunidades do complexo de favelas da Maré, realizamos uma pesquisa etnográfica, com observações e interações entre elas. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, situações de brincadeiras com a pesquisadora, elaboração de desenhos, registros fotográficos, caminhadas pelas ruas da favela com gravações de áudio e vídeos.

A escola apresentava um cenário contraditório: exibia excelente espaço físico e bons equipamentos, além de uma equipe comprometida com o ensino. Ao mesmo tempo, estava localizada em um contexto repleto de tensões e situada em um território de grande escassez econômica, com frequentes conflitos e disputa territorial entre as organizações criminosas do comércio de varejo de drogas e intervenções policiais.

Com o foco nas brincadeiras do grupo, as observações foram realizadas entre e durante as aulas regulares, as refeições e as atividades extras. Percebendo a frequência com que as crianças costumavam rimar e a maestria delas durante a composição de seus versos, entregamos uma proposta para a escola, sugerindo organizar pequenas batalhas de rima durante duas aulas extras, nas quais a pesquisadora e dois professores da escola teriam o papel somente de auxiliar, procurando agregar as ideias.

Uma vez aceita, a proposta envolveu cinco encontros para planejar e realizar as batalhas de rima. Os momentos das disputas foram registrados em vídeos, cujos áudios foram transcritos. Entre os momentos, foram destacados para análise as imagens das expressões corporais e as falas das crianças consideradas relevantes para compreender o processo de organizar e realizar as batalhas. Um dos pontos que assumiu grande importância foi a criação das regras, aspecto fundamental para que a brincadeira acontecesse. Trazemos aqui, portanto, a análise deste elemento da brincadeira que apontou para os laços de cumplicidade entre os jogadores e os valores do grupo.

A CONSTRUÇÃO DE REGRAS: FRONTEIRA ENTRE AUTOAFIRMAÇÃO E AGRESSÃO

A maioria das regras foi combinada em dois encontros, tornando-se elementos centrais, delineando, em várias circunstâncias, o limite entre a agressividade e a fronteira do zoar

e humilhar, de modo a se tornar uma moderação na intensidade do jogar. Inicialmente, apresentamos o projeto às crianças informando que o jogo seria construído através de suas ideias, suas opiniões e que as decisões seriam tomadas através de votação, com participação total em todo o processo de construção. A partir desse momento, falamos da necessidade de criar regras – o que valeria e o que não iria valer na brincadeira. As crianças apresentaram ideias, que foram registradas em um quadro branco através da mediação da pesquisadora. A seguir, estão as regras iniciais sobre o modo como iriam batalhar, sendo que algumas foram modificadas à medida que as batalhas ocorriam e as crianças sentiam necessidade de novos ajustes:

- ▶ Quem não quiser participar vai falar que não quer e não será obrigado;
- ▶ Tem muitas formas de participar: rimando, dando ideia e julgando;
- ▶ Não pode zoar o amigo – regra modificada pelas crianças. Não pode magoar o amigo;
- ▶ Antes de chegar na sala de leitura geral, vai ao banheiro para não atrapalhar as batalhas;
- ▶ Não xingar a mãe dos outros;
- ▶ Respeitar quando perder;
- ▶ Não falar junto com o colega;
- ▶ Levantar a mão pedindo para falar; e
- ▶ Não pode falar que o colega “mija” e “caga” na cama.

Durante a construção das regras, houve a participação ativa das crianças que, animadamente, votaram, concordando e discordando, tendo a oportunidade de vivenciar conflitos e divergências no processo da criação. A título de exemplo, a participação do Ju,² que só esteve presente a partir do segundo encontro, foi essencial para as mudanças feitas. Quando fomos reler as regras combinadas no primeiro dia, registradas em uma cartolina, ao chegar à regra de que não podia zoar, ele discordou veementemente, afirmando que a batalha de rima é zoar o outro. Júl, que havia proposto essa regra, defendeu sua ideia: “*eu disse isso porque não pode fazer o amigo ficar triste e chorar. Não pode magoar*”. Mas, ao mesmo tempo, disse: “*zoar pode, não tem rima sem zoar!*”. Então, depois de algumas ponderações, em que muitas crianças falavam ao mesmo tempo, a pesquisadora organizou uma votação na qual quem concordasse em mudar essa regra deveria levantar a mão.

2 O nome das crianças está substituído pelas letras ou sílabas iniciais de seus nomes para preservar suas identidades.

A maioria levantou a mão e a regra foi modificada. Portanto, a regra de não zoar saiu, já que a brincadeira era de zoação, como pode ser percebido na lista das regras acima.

Depois dessa etapa, passamos à votação sobre qual tipo de batalha seria: de sangue ou de conhecimento. Surpreendentemente, foi eleita a batalha de conhecimento, contradizendo a maneira com que os duelos desse grupo costumavam ser, pois eram de xingamentos, ou seja, de sangue. As crianças, quando brincavam na escola, enfrentavam-se frequentemente procurando desvalorizar umas às outras para se autoafirmar através da deprecição pública do rival. Outra surpresa foi quando escolheram como tema para ser rimado “animal”, pois entre as opções havia futebol e videogame, jogos com os quais costumavam brincar.

Apesar dessas escolhas, na prática, continuaram se xingando nas batalhas, usando nome de animais como: carrapato, cavalo ou urubu. No entanto, nem sempre conseguiam rimar usando os nomes de animais, o que no decorrer das batalhas, e após várias chamadas da pesquisadora a respeito, fez com que mudassem de ideia e as batalhas passassem a ser, oficialmente, batalhas de sangue. Assim, ficaram mais à vontade para os enfrentamentos, momentos em que as regras serviram de fronteira para que a autoafirmação pelo xingamento não se transformasse em um nível de agressividade mais danoso. O processo de elaboração de regras foi importante para que as crianças fossem testando paulatinamente seus limites, entre se autoafirmar e agredir respaldadas pelo grupo, e manifestassem o desejo de mudar, ao longo do caminho, o tipo de batalha e as regras já construídas. Após os acertos iniciais, ficou estabelecido que a batalha seria entre grupos rivais e existiria um júri composto pelas demais crianças que não desejassem participar dos confrontos.

AS BATALHAS DE RIMA – CUMPLICIDADE E VALORES GRUPAIS

As tradicionais batalhas de rima geralmente contam com o mestre de abertura da cerimônia. Nesse trabalho, a própria pesquisadora se propôs a fazer a abertura das batalhas, seguida por uma dupla de grupos opostos que começaram a duelar se zoando e rimando, enquanto o duelo era avaliado pelo júri que assistia e torcia.

As crianças estavam muito entusiasmadas, batendo palmas, fazendo diversos barulhos com o corpo. Seus movimentos eram frenéticos e, ao término das aberturas iniciais, faziam sons como: “*êêêêêêêêêêêê*”; a alegria e o vigor imperavam nesses momentos. Porém, um aspecto que se repetiu em quase todas as peijas foi que nem sempre o melhor rimador era o mais aclamado pelo grupo. No trecho seguinte, mesmo Lu não tendo conseguido criar uma rima no final, seu grupo gritava seu nome alto, junto com o som: “*uôôôôôôôôôô!* Não tem jeito, já venceu!”.

“[...] Vieram de muitos lugares, até de Japeri! Agora vamos chamar esses dois grupos pra fazer as suas rimas. São crianças inteligentes que sabem o que vão combinar e agora a disputa vai começar!”.

Lu: *“Oh Dan deixa eu te levar um papo, cala a sua boca, seu cara de carrapato, a minha condição é maior do que a sua, eu quero que você vá tomar uma injeção da chikungunya!”* (enquanto Lu rimava, Dan ajoelhou na sua frente para ouvir a rima). Em seguida levantou e disse:

Dan: *“Oh Lu, tô te mandando um papo reto sem neurose e sem caô, a tua boca fede a cocô, depois cocô!”.*

Lu: *“Oh Dan eu fui na tua casa e fede a cocô e fede a rato! Deixa eu te mandar um papo, cala a sua boca, bunda de girafa e cara rachada!”* (Falou essa rima com a mão na boca, fazendo um gesto como se estivesse direcionando a voz apenas para o adversário, gesto comum, usado pelos MCs durante as batalhas).

Dan: *“eu vou falar pra tu, sem neurose nem caô, tu não sabe nem rimar, tua rima fede a cocô, eu vou falar pra tu, essa daqui é na moral, eu vou fazer contigo o que eu fiz com Mano Brown! Eu vou falar pra tu, sem neurose e sem caô, tu quer falar de mim, mas tu ainda é um cocô!”*

Lu: *“eu vou te mandar esse papo Dan, você presta atenção, você tem bafo de camaleão!”* (a torcida do Lu começa a gritar e a pressionar o Dan).

Dan: *“O Lu deixa eu te mandar um papo, cara de martelo e um monte de carrapato!”*

Lu: *“O Dan deixa eu te mandar um papo, cara de martelo e um monte de carrapato!”*

No final dessa sequência, Lu rima, mas repete exatamente o que Dan tinha acabado de falar e ninguém questionou. Ficaram dizendo que estava quatro a dois para o Lu com o apoio do júri infantil. Dan gesticulando com as mãos na direção do opositor, discordava. No entanto, o grupo de Lu, após sua rima, repetiu o mesmo som: “*uôôôôôôôôôô!*”. Cabe colocar que o Lu era primo de Ni – menina líder do grupo, portanto, a proximidade (laço de parentesco) de Lu e Ni parece ter influenciado a vitória de Lu entre as crianças. Não houve um reconhecimento da qualidade das rimas do Dan, que foram mais articuladas. Parece que a cumplicidade anterior à brincadeira, existente entre os grupos, consistiu no critério mais importante para o movimento do grupo de definir o vencedor. Nesse sentido, a desenvoltura de certos oponentes não pareceu alterar o resultado da batalha; é como se o lugar de sucesso estivesse garantido pelos laços de maior proximidade que um dos personagens tem com o grupo.

No entanto, mesmo com uma aparente proteção dada pelos vínculos grupais preestabelecidos, não significou que não fosse possível observar que certa criança, com pouca popularidade, tivesse sua posição modificada a partir da sua desenvoltura na rima. Passando

a ser chamada com mais frequência pelos colegas para compor os times de futebol. A título de exemplo, durante as partidas de bola, essa criança, que normalmente ficava esperando a sua vez como reserva, passou a ser uma das primeiras a ser escolhida para jogar. Antes das batalhas, ela não ocupava um lugar de importância, havendo certa surpresa em relação ao seu desembarço. É o que podemos perceber na disputa a seguir:

[...] Agora estamos aqui reunidos nesta escola para fazer mais uma batalha de rima entre as crianças que sabem rimar, elas são alegres e gostam de brincar, do lado esquerdo tem um grupo, do lado direito tem outro grupo (ao falar o nome dos dois grupos as crianças se agitam). E agora elas vão começar a disputar, aqui pode zoar, mas não pode magoar!

Y: *“agora eu mando um papo: se liga, eu estou no ar, cabeça de martelo e pé de carrapato!”*

Gui: *“eu vou mandar um papo, o meu é sem gracinha: cala a sua boca, a sua cara é de calcinha; a minha condição é melhor do que a sua, eu quero que você vá tomar injeção na chikungunya!”*

Y: *“agora fica ligado, porque eu fui na tua casa e tinha um cavalo!”*

Gui: *“eu vou mandar um papo, o papo no sapatinho, cala a tua boca seu manguinho, bagulho é na moral, bagulho é sem gracinha, cala boca seu cara de carapinho!”*

Y: *“agora, bora pro pau, cala tua boca e agora eu já mandei, te liga na tua resposta, olha o teu bafo é de onça!”*

Gui: *“eu vou mandar um papo, o papo é sem gracinha, cala sua boca sua cara de calcinha, o bagulho é na moral, bagulho é sem neurose, cala a sua boca você tem verminose!”* (Gui falou muito aceleradamente sem errar, seguindo sem intervalo com um novo conjunto de versos rimados e provocativos).

Gui: *“eu vou mandar um papo: o Y é sem gracinha, aqui o papo é reto, aqui é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau! O papo agora acabou e já perdeu, cala a sua boca, que só tem você e eu!”*

Y: *“agora eu mando um papo, se liga agora eu falo: tu é um monte de carrapato, se liga agora eu falo tua cara é de cavalo!”*

Gui: *“olha pro bagulho, o negócio é eu e tu, cala sua boca seu cara de urubu, o bagulho é na moral, o bagulho é sem gracinha, eu sou faixa preta e tu é faixa calcinha, bagulho é sem neurose, bagulho é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau!”*

Houve uma enorme animação e as crianças do grupo do Gui começaram a gritar “Gui! Gui! Gui!”. Por outro lado, a torcida do Y viajava bem alto. Gui, através de sua agilidade em rimar, passou a ser uma criança mais aclamada pelos amigos nas batalhas e procurada por eles em outros momentos. Podemos dizer que a habilidade de rimar nesta brincadeira

também propiciou a formação eventual de vínculos, antes não existentes. Quando a criança era bem sucedida durante as respostas ao ataque parecia “crescer” diante dos demais. A habilidade de resposta correspondia publicamente à autoafirmação diante do rival e ao seu empoderamento no grupo. Dessa maneira, observamos que a brincadeira permitiu a alteração de vínculos entre as crianças, da mesma forma que corroborou com a existência de vínculos já existentes.

Em muitos momentos, para a pesquisadora, a sensação era de que o projeto não estava acontecendo como planejado, mas quando as crianças eram questionadas sobre o que tinham achado, diziam que tinha sido “muito legal”. Nesses momentos, elas manifestavam a aderência às suas próprias regras e a possibilidade de se ordenarem, mesmo demonstrando alguma desordem e eventuais conflitos possivelmente necessários. Em um dos encontros, houve a tentativa da pesquisadora de distribuir pequenos pedaços de papéis para as crianças escreverem suas rimas antecipadamente. Desta forma, as batalhas seguiriam mais organizadas. Contudo, essa tentativa não teve aderência junto do grupo, pois as crianças nunca chegaram a usar os papéis. A dica foi totalmente ignorada, já que a essência do jogo é o improviso.

Outro aspecto observado foi que, no lugar de adulto que brinca com as crianças, não há imparcialidade. Houve torcida por parte da pesquisadora, quando um dos meninos, que tinha muita dificuldade em sala de aula, brilhou inúmeras vezes no palco, competindo em pé de igualdade com outras crianças, que costumavam ir muito bem nas tarefas escolares. Este menino conseguia rimar prolongadamente durante as batalhas, sendo aplaudido pelos amigos, do mesmo grupo e admirado pelos seus adversários. Nestas circunstâncias, não houve rivalidade suficiente para afetar a admiração dos colegas.

À medida que os encontros iam acontecendo, a disputa ia se intensificando e o ritmo e a duração das rimas ia aumentando, exigindo dos jogadores suportar as humilhações e xingamentos através das posturas corporais e a articulação de suas rimas. Tudo isso ia deixando as crianças mais acesas e mais agressivas. Ao tentar se autoafirmar, após ser atacada por um xingamento rimado, é possível que, em alguns momentos, uma criança tenha tido vontade de chorar, porém sabia que isto poderia fazer com que se sentisse mais humilhada. Assim, parecia buscar força em si mesma para continuar enfrentando o rival. Quando uma criança era vaiada e sabia que não tinha ido bem na rima, após o vexame, erguia o peito e se posicionava na direção do oponente, reiniciando a batalha para tentar se autoafirmar. Não havia desistência em público, a honra vinha em primeiro lugar.

O que vimos foi, claramente, o limite delineado segundo as regras do jogo, diante dos enfrentamentos mútuos. Havia uma satisfação com o jeito de brincar, que fez sobressair o mais ágil na fala, no gesto e no movimento. Ninguém queria “pagar de otário”. Essas

formas apresentaram uma ambiguidade, que envolveu alegria e tensão, associada ao relaxamento entre o xingar melhor e rir de quem foi xingado e de quem não reagiu no tempo ou na maneira certa. Nesses casos, a melhor opção foi usar o bom humor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que as batalhas de rima das crianças, aprendidas no contexto das ruas da Maré, configuraram-se pelo uso da linguagem verbal e dos movimentos dos corpos, assinalando momentos de desafios, os quais o objetivo maior foi de superar o outro, através de sua humilhação. Logo, a brincadeira externou um lado agressivo e, muitas vezes, cruel, durante as disputas. A competência imposta exigiu suportar os fortes vexames que surgem das rimas cantadas publicamente pelo adversário. Ao deferirem xingamentos, os oponentes faziam a peleja aumentar de intensidade, acelerando o ritmo do raciocínio requerido na elaboração de uma resposta improvisada à altura.

Essas ocasiões representaram situações de competição em que, de forma indireta, conflitos eram vivenciados, os quais a intenção não era eliminar o adversário, apesar das ofensas, que deveriam ser levadas na esportiva. Eram momentos permeados por certa intimidade e, ao mesmo tempo, hostis, em que se notava uma espécie de jogo perverso, o qual o adversário era vencido ao ser corretamente – segundo as regras – zoado e humilhado. No entanto, o derrotado, na maioria das vezes, erguia-se rapidamente para continuar o jogo, parecendo sair em busca da incessante e tão necessária autoafirmação.

Além disso, é possível apontar um significativo nexos da brincadeira da batalha de rimas com os outros jogos de zoar, que ocorrem na Maré. Nesse lugar, os jogos de disputa, tais quais as batalhas de rima, permitem exercitar a autoafirmação a partir da humilhação do rival, uma vez que a vida neste território exige a força e vigor da defesa da própria identidade. As crianças também são impelidas de exercitar a disputa, tendo que se relacionar com os desafios do território, muitas vezes, convocadas desde pequenas a se impor e a reagir com potência nas diversas interações perante outras crianças e os adultos. Durante as disputas, mesmo que visivelmente abaladas com as humilhações em público, as crianças sabiam que eram parte do jogo e continuavam interagindo.

Entretanto, uma brincadeira que tinha como objetivo principal zoar o outro, pela forma como o processo fora construído, envolvendo regras e duelos, possibilitou a experiência de discordar e chegar a um consenso. Neste sentido, o jogo viabilizou que fossem além das expectativas iniciais, permitindo que as crianças refletissem entre o tênue limite entre zoar e agredir.

Houve pequenos conflitos que poderiam ultrapassar o limite do xingamento da brincadeira para agressões físicas. A título de exemplo, em alguns momentos, quando uma

sequência de xingamento rimado era valorizada pelo júri, deixando o oponente humilhado e irritado, notou-se que o impulso inicial era tentar agredir o colega fisicamente. No entanto, quando chegava a esse ponto, o movimento brusco não passava de ameaças corporais, já que as regras construídas coletivamente foram eficazes para estabelecer o limite da brincadeira sem transformá-la em agressão física. As fronteiras não foram ultrapassadas, pois romper as barreiras poderia significar uma guerra com agressões físicas, que atingissem os laços de amizade, infringissem as regras e anulassem o prazer do brincar. Vale frisar que as regras foram construídas e avaliadas no coletivo das próprias crianças e a sua infração, talvez, correspondesse a mais uma derrota em público daquele que não soubesse brincar.

Ao longo de todo o projeto, foi notório o envolvimento e a alegria das crianças no decorrer das batalhas. Elas experimentaram uma interessante experiência de criação, que, além da capacidade de lidar com o imprevisto, realizaram o desafio de conseguir expressar suas ideias, encadeando o ritmo obrigatório desses jogos e, através disso, poder zoar o outro rimando.

Finalmente, destacamos o papel da escola que, com uma postura diferente, favorece a afinação e o entrosamento entre os funcionários dos diversos setores, propiciando um clima harmônico, no qual a cultura local mareense pode ser valorizada. Não houve nenhum empecilho para a realização da proposta, que retrata o *hip-hop* como uma manifestação de cultura de rua e que, além de caracterizar uma forma de intervenção artística, permite um modo de vida e de expressão nos espaços públicos da favela.

Ao fortalecer a cultura local, a escola incentiva as crianças a estarem na escola e perceberem esse espaço como um lugar em que se sentem acolhidas e reconhecidas nas suas práticas cotidianas, sobretudo, quando isso permite estabelecer relações entre essas práticas e o aprendizado dos conteúdos formais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. A. Batalhas de afirmação, batalhas de institucionalidade: uma análise discursiva de performances da resistência no Duelo de MCs. *Rumores*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 379-381, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revista.usp.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BICHARA, I. D. et al. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 167-179, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013. Acesso em: 12 ago. 2019.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAZÉ, C. M. J. de O.; OLIVEIRA, A. da S. Hip Hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. *Anais eletrônicos*. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. *Revista Oculum Ensaios*, São Paulo, n. 6, p. 74-87, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/377>. Acesso em: 13 dez. 2019.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (In)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 173-204.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200019. Acesso em: 17 ago. 2019.

GARVEY, C. *A brincadeira: a criança em desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2015.

GREEN, A. *Brincar e reflexão na obra de Donald Winnicott: conferência memorial de Donald Winnicott*. São Paulo: Zagodoni, 2013.

OLIVEIRA, A. de P. Quando se canta o conflito: contribuições para a análise de desafios cantados. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 313-345, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100008. Acesso em: 19 dez. 2019.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 494-504, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822015000300494&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2019.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, T. D. de; BERNARDES, A. O rap é compromisso: a territorialidade das batalhas de MCs na Região Norte Fluminense – RJ. *Revista Formação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 44, p. 149-177, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5186>. Acesso em: 3 nov. 2019.

“FAZER PARTE DE TUDO E TRANSFORMAR O MUNDO”

O QUE FALAM AS CRIANÇAS DA FAVELA SANTA MARTA SOBRE
SUA PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM OS ADULTOS

BEATRIZ CORSINO PÉREZ
CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA

INTRODUÇÃO

A convocação para falar das infâncias do Sul se apresenta como um importante desafio para os(as) pesquisadores(as) do campo dos estudos da infância, pois, necessariamente, impõe como tarefa a quem se engaja nesse empreendimento confrontar, de alguma forma, os modos universais e hegemônicos como a infância foi narrada, assim como os silenciamentos em relação às diferenças culturais, sociais, econômicas, raciais e de gênero que compõem a vida das crianças e impactam na infância que vivem. Nesse sentido, falar das crianças moradoras de favelas de grandes centros urbanos, principalmente quando estas se situam geopoliticamente na “periferia” do mundo global, exige alguns deslocamentos epistêmicos e políticos. Assumimos o desafio e propomos, para este capítulo, discutir junto às crianças moradoras da favela Santa Marta, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, sobre o que é participar, ao se conectarem às ações para transformar os espaços em que circulam, como a escola e a sua comunidade, no sentido de torná-los ambientes agradáveis para crianças e adultos.

Colocamo-nos de acordo com Castro (2002, p. 49), quando ele afirma que as diferentes fases da vida ganham sentido a partir de “práticas discursivas e linguísticas”, as quais são sempre relacionais. A forma como narramos a infância e a diferenciamos das demais categorias geracionais – adolescência, juventude e adultez –, longe de ser natural, é produzida em contextos históricos e culturais específicos. Considerando esse fato, todos os aspectos ligados à infância e às crianças, como a sua participação – temática deste capítulo

– devem ser entendidos dentro da teia das relações e disputas geracionais. (QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2005)

Falar de participação é necessariamente falar dos lugares socialmente ocupados pelas crianças em relação aos adultos, uma vez que elas foram narradas em oposição a estes, tendo como critério para a diferenciação o atributo da razão. E é a partir dessa diferença, apoiada em uma dicotomia hierárquica entre os indivíduos racionais (adultos) e os não racionais (crianças), que os lugares de quem decide e não decide, quem participa dos assuntos do mundo e quem não pode participar, de hegemonia e subordinação, de dominação e tutela são sustentados. Este próprio modo de teorizar, alocando os indivíduos nesses lugares de ação – e não ação – específicos, diz muito do processo epistemológico hegemônico, uma vez que se trata de uma narrativa oriunda do mundo ocidental e das classes médias urbanas, transposta para o mundo não ocidental e para as demais classes com o estatuto de verdade. Assim, diz Alanen (2001) que a teorização da infância não pode ser desvinculada de uma estrutura de poder. E em relação à produção acadêmica, Pereira (2012, p. 49) salienta que “[...] as pesquisas dedicadas a compreender a experiência da infância e sua inserção na cultura adquirem reconhecimento social na comunidade científica quanto mais próximas estiverem desse universo circunscrito e universalmente aceito”.

Para além do aspecto geracional, que conforma um sentido para a infância, outras dimensões entram em cena na produção desse sentido – assim como daquilo que sustenta uma relação e disputa geracional – que são da ordem do contexto histórico, econômico, político e geográfico, o que nos conduz à defesa da infância como uma construção social. Assim sendo, entendemos que uma epistemologia que verse tanto sobre a infância como sobre a participação das crianças mantém uma estreita relação com o “lugar” – no sentido geopolítico da palavra – em que essa infância se encontra situada.

Pelo pensamento decolonial (MIGNOLO, 2002; WALSH, 2005), a produção de um saber é marcada, sobretudo, pelo lugar de enunciação dos sujeitos participantes de uma pesquisa. E o lugar que estamos partindo é de uma favela situada em uma grande e importante cidade do país, atravessada por um contexto de desigualdade social, econômica e política, além de particularidades, como o conflito armado, que marca a experiência de crianças que nascem e vivem suas infâncias nesses territórios. Dessa forma, se a lógica desenvolvimentista que toma a criança como indivíduo incompleto e incapaz de agir no mundo público anuncia uma questão para a participação das crianças – delineando um problema geracional –, em que essa participação se vê atravessada por outros aspectos que se fazem presentes na vida de crianças que vivem em contextos mais afastados de um ideal de infância. Ao localizar de onde parte a fala e quem assume a autoria do enunciado, percebemos que a participação, para além das questões geracionais, está intimamente ligada às vivências e experiências dessas crianças e ao lugar em que se situa sua infância.

O tema da participação das crianças tem se destacado nas pesquisas elaboradas no campo dos estudos da infância e nos marcos legais destinados às crianças, que trazem a ideia de criança como ator político e de direitos e da existência de uma agência infantil. No ano de 2019, em que a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças – documento importante que serviu de base para a construção dos estatutos voltados para a infância dos países signatários – completou 30 anos da sua instituição, alguns balanços foram feitos para avaliar os avanços alcançados na ampliação de direitos e na melhoria da vida das crianças, a partir das orientações que o documento propõe. E um dos aspectos de destaque trazidos nos artigos que compõem este e outros documentos correlatos é o tema da participação das crianças, que ganha a pauta das discussões nas pesquisas e na sociedade como um todo. Sobre a efetivação das prerrogativas desses documentos, no sentido de assegurar os direitos assinalados às diversas infâncias do mundo (QVORTRUP, 2015; TIRIBA, 2013), principalmente aquelas que habitam lugares marcados pela precariedade social, política e econômica, vemos, de um lado, crianças vivendo situações de negligências de diversas ordens em seu cotidiano e, de outro, no que tange ao aspecto político, certa fragilidade na sua participação efetiva.

Para além das denúncias, Castro, no capítulo 1 deste livro, sinaliza que mesmo partindo de uma perspectiva crítica, as defesas da necessidade de rever a lógica de como a infância foi e ainda é posicionada socialmente se constroem, muitas vezes, a partir de outros ideais – igualmente universalistas e eurocentrados – sobre a infância, como o conceito de agência, autonomia e direito. Nesse sentido, sua crítica repousa sobre o argumento de que mesmo quando se questiona a visão desenvolvimentista que conforma a infância a um lugar de despreparo e, conseqüentemente, contribui para o afastamento das crianças da participação no mundo como um todo, muitas vezes, trata-se de uma visão que não contempla as diferentes formas como as crianças vivem suas infâncias nas diferentes nações e localidades, principalmente aquelas situadas no Sul global. Dessa forma, continuamos a balizar a infância do Sul a partir de marcadores instituídos pelo Norte. E, assim, vamos classificando o que se considera como agente, autônomo e o que é de direito.

Em entrevista concedida para uma das autoras deste capítulo, a antropóloga e uma das diretoras do documentário Waapa,¹ Paula Mendonça de Menezes, ao ser perguntada como é a participação das crianças dessa comunidade, enfatiza a diferença em relação ao que comumente – e ocidentalmente – tomamos por participação: “Não tem isso de levantar a mão e a criança dizer ‘eu acho que tem que ser assim’. Eles não falam em público. É uma

1 Waapa é um documentário que aborda a infância da etnia Yudja, especificamente a comunidade da aldeia Tuba Tuba, localizada no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso. Foi produzido pelo Instituto Alana e o Território do Brincar. Para maiores informações sobre o documentário, acessar: <https://www.videocamp.com/pt>

regra social. Dentro dos valores deles o desafio é muito mais ouvir do que falar. Então, a participação aconteceu de outra maneira”. (OLARIETA; SILVA; OGG, 2018, p. 180) Pelas lentes teóricas que estipulam o que se entende por agência, poderíamos apressadamente tomar essas crianças como submetidas aos adultos, uma vez que supostamente ouvir seria um ato mais passivo que falar. No entanto, assegura Paula que a escuta é de suma importância para a participação das crianças nesse lugar e é por meio desta que elas aprendem com os mais velhos o que é ser um Yudja. Além disso, quem disse que pela brincadeira e outros atos não previsíveis essas crianças não se fazem agentes?

Em ambos os casos – das perspectivas hegemônicas e críticas à compreensão da infância como etapa de desenvolvimento –, muitas crianças são reduzidas ao silêncio, quando ficam a reboque de um direito e leis que generalizam e não se flexibilizam para dar conta das diferentes questões que atravessam suas vidas. Como pontua Walsh (2005), (re)pensar criticamente noções hegemônicas pressupõe se apoiar em outros marcos conceituais e políticos e em outros modos de ser e estar no mundo, como aqueles não pensados pelos pesquisadores europeus; significa analisar, refletir e intervir a partir de um “olhar situado, localizado” que seja capaz de ressignificar nossos entendimentos sobre infância e sua participação no mundo. O que implica, dentro de uma geopolítica do conhecimento, “evidenciar a importância da especificidade da história e lugar” (WALSH, 2005, p. 16), que tenha a possibilidade de abalar as supostas verdades universais acerca da infância, responsável por ocultar e invisibilizar outros saberes e demandas, como aqueles construídos pelas próprias crianças quando dizem sobre suas vidas, seus desejos, suas fantasias, seus medos, suas esperanças.

A partir do trabalho realizado com as crianças da favela Santa Marta sobre seus entendimentos de participação, pretendemos, ao mesmo tempo, problematizar a lógica desenvolvimentista que toma a criança como indivíduo incompleto e, conseqüentemente, incapaz de participar da escola, da cidade e do mundo público como um todo, descortinando uma tensão geracional que se apresenta na divisão dos papéis atribuídos a cada grupo social; e enfatizar o que elas trazem de singularidades que marcam a sua infância e a sua ação no mundo.

A partir de reflexões sobre os seguintes questionamentos: de que modo o lugar, por elas ocupado, contribui para alimentar o nosso entendimento e reflexão acerca das noções de infância e participação? O que dizem essas crianças sobre o seu agir? Que inquietações suas falas trazem para nós adultos e para as nossas supostas certezas acadêmicas? Que tensões essas infâncias descortinam para o mundo a para a visões hegemônicas? O que aparecem como prioridades nas suas vidas? Como pensam soluções para os impasses cotidianos que elas apresentam e que impactam seu viver? Quais atores sociais são elencados, por elas,

como partes da resolução desses problemas? Afinal, o que elas tomam por participação e como se constroem como agentes?

A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE FALA E DE DECISÃO DAS CRIANÇAS

Nesta seção, apresentamos como foi construído o espaço de fala para que as crianças pudessem colocar suas opiniões sobre a participação delas nos diferentes espaços em que estão inseridas. A experiência partiu das oficinas realizadas com a comissão das crianças do I Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil, proposto pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), em 2014. Esse prêmio foi criado com o objetivo de dar visibilidade e disseminar práticas de participação infantil, contribuindo para a transformação das políticas públicas atuais, uma vez que, embora o Brasil tenha avançado nos marcos legais sobre os direitos de as crianças participarem, ainda há uma dificuldade de colocar essa ideia em prática nas diferentes instituições que fazem parte e de se fazerem ouvir na sociedade como um todo.

Na primeira etapa, foram selecionados por um júri composto por adultos seis projetos de contraturno escolar finalistas ao prêmio dentre os 85 inscritos. (VAN DE BEUQUE; NEVES; PINHEIRO, 2016) Na segunda etapa, foi criada a comissão das crianças formada por dez participantes, com idades entre seis e dez anos, e foi realizada oficinas para que elas pudessem refletir sobre participação infantil, conhecer os projetos finalistas e, por fim, eleger o melhor projeto na perspectiva delas. A oficina foi coordenada por duas psicólogas, autoras deste trabalho, e contou com cinco encontros. A ideia que fomenta essa segunda etapa é justamente saber das próprias crianças o que pensam sobre projetos que são elaborados por adultos para a sua participação. É sobre essa etapa que focalizaremos nossas análises neste capítulo.

A comissão foi composta por crianças moradoras da favela Santa Marta matriculadas em um projeto de contraturno escolar que funciona na comunidade. Elas foram convocadas para participar da comissão por considerarmos que compartilham de uma experiência de vida mais próxima das crianças para as quais os projetos avaliados foram destinados e que, por isso, poderiam falar de um lugar diferente dos adultos sobre seus interesses. Embora os projetos finalistas fossem de diversas partes do país, podemos considerar que havia uma proximidade geracional entre as crianças que estavam na comissão e aquelas para quais os projetos se destinavam, além disso, ambas pertenciam às classes populares.

Os projetos de participação infantil avaliados eram voltados para crianças de diferentes lugares e grupos culturais, e a maior parte é oriunda de família de baixa renda e engajada em atividades no contraturno escolar oferecidas por esses projetos. Muitas vezes, as famílias não têm onde e nem com quem deixar as crianças fora do horário escolar que,

geralmente, ocupa apenas um turno. Essa situação faz com que muitas crianças tenham que ficar sozinhas em casa, desempenhando atividades domésticas e de cuidado com os irmãos. Diante da ausência de escolas em tempo integral e de projetos desenvolvidos pelo Estado, a sociedade civil assume, muitas vezes, a função de cuidar e educar crianças das camadas populares. Os projetos são uma oportunidade para elas se envolverem em atividades ligadas a artes e cultura popular, esportes, uso de mídias e tecnologia, meio ambiente, brincadeiras, reforço escolar, entre outras que as escolas públicas nem sempre oferecem.

Em alguns projetos que concorreram ao prêmio, as crianças podiam decidir o que gostariam de fazer, participando do planejamento das atividades e de assembleias para discutir as decisões tomadas de forma coletivizada; fazer a gestão do próprio espaço, cuidando desde a limpeza até a organização do centro cultural; produzir artisticamente materiais relacionados ao registro da cultura da infância; elaborar documentos voltados para a ampliação de direitos das crianças e de orientação às políticas públicas, entre outras atividades.

Embora de forma diferente das crianças das camadas altas da população, as crianças de baixa renda que participam dos projetos também experienciam a institucionalização da vida, uma vez que passam a maior parte do dia em instituições voltadas para as crianças dirigidas por adultos. Esse processo de separação do mundo das crianças do mundo dos adultos vem sendo realizado desde o final do século XIX, quando surge a aprendizagem escolar relacionada à necessidade de uma formação instrumentalizada para a inserção no mercado de trabalho e uma maior especialização dos conhecimentos a serem adquiridos. (PEREIRA; SOUZA, 1998) Se por um lado, essa institucionalização deu origem a um enclausuramento das crianças em espaços com o objetivo de contribuir para a sua formação, por outro, houve uma ruptura da convivência com adultos e com uma diversidade que é própria da vida e dos espaços públicos.

Além disso, trata-se de uma institucionalização que alcança as várias infâncias de forma diferente. Se as crianças dos setores sociais médios são destinadas às escolas, aula de inglês, esportes e outros lugares que consideramos importantes para sua formação, as de setores baixos nem sempre acessam as escolas da mesma forma, estando disponíveis para elas outros modos de institucionalização, como aqueles oferecidos pelos projetos sociais. Considerando a relevância das instituições na vida das crianças, questionamos ao longo das oficinas sobre de que forma elas podem acolher as crianças e levar em conta as suas opiniões no planejamento das atividades e nas decisões, de modo a incorporar suas demandas, interesses e ritmos. As crianças da comissão também frequentavam um projeto, em que as oficinas foram realizadas e, em diversos momentos, fizeram reflexões importantes sobre esse espaço numa tentativa de diferenciá-lo da escola.

Para a realização das oficinas, adaptamos as propostas finalistas ao prêmio para uma linguagem acessível às crianças, dando origem à história “Para qual projeto eu vou?”, contada em um livro ilustrado com as fotografias dos projetos. Nessa história, um casal de irmãos visita as diferentes instituições e, ao final, precisa decidir qual eles gostaram mais e que passariam a frequentar. Todos os encontros tiveram um momento de leitura comentada do texto e de atividades lúdicas que dialogavam com as propostas dos projetos que estavam sendo apresentados. A ideia era que as crianças pudessem experimentar um pouco as metodologias dos finalistas ao prêmio, relacionando com as suas vidas. Elas brincaram, fizeram desenhos, usaram massa de modelar, produziram cartazes com textos e colagens de figuras de revistas, tiraram fotografias, filmaram suas brincadeiras, entre outras atividades. Também assistiram os vídeos com a apresentação dos projetos, que mostravam as atividades, as produções das crianças e as entrevistas com os participantes e educadores.

A comissão das crianças teve que avaliar se os projetos eram divertidos, interessantes e importantes. Para isso, usou cartões coloridos para cada aspecto que estava sendo avaliado. O cartão verde indicava que o projeto era muito bom naquele atributo, o amarelo razoável e o vermelho ruim. As crianças acharam bastante divertido mostrar os cartões e passaram utilizá-los para expressar o seu contentamento ou desagrado em relação às atividades propostas, aos comportamentos dos colegas, a vida na escola e na comunidade, entre outras situações.

A participação infantil não apareceu apenas como tópico de debate, mas também se apresentou na prática, demandando de todas nós – coordenadoras e crianças – ter que negociar tempos e disposições de cada uma, formas de condução das atividades e a responsabilização pelas tomadas de decisão e os caminhos que foram traçados ao longo das oficinas. Apesar de existir um planejamento prévio, houve a abertura para que as atividades pudessem ser reestruturadas durante o processo, de acordo com o tempo, o envolvimento e o interesse das crianças, contrariando os arranjos construídos em torno da noção de infância, que a posicionam a partir da perspectiva da falta, da incompletude e do não preparo em relação à adultez. Inclusive, as crianças, em vários momentos, pareciam ter menos dificuldades que nós, mostraram desenvoltura, criatividade e também menos reserva para dizer o que não estava de acordo com as suas expectativas nas atividades propostas. À vista disso, concordamos com a afirmação de Macedo e demais autores (2012) que é somente quando ocorre o inusitado que há uma ressignificação dos lugares sociais ocupados pelo pesquisador e pelas crianças na pesquisa. Em suas palavras: “Só experimenta plenamente essa troca de lugares o pesquisador que está disposto a se *perder*, a trocar as certezas do reto traçado pelos desvios que a imprevisibilidade oferece”. (MACEDO et al., 2012, p. 104, grifos do autor)

Um dos desafios metodológicos foi trabalhar com crianças de diferentes idades e em anos escolares distintos, pois algumas ainda não sabiam ler e escrever e demandavam maior atenção das coordenadoras. Com isso, o grupo teve que acolhê-las para que não fossem excluídas. Em outros momentos, algumas crianças decidiram ficar de fora da atividade, o que acatamos, mesmo problematizando a decisão, pois avaliamos que a participação não poderia ser compulsória, mas vir do movimento delas, a partir de sua identificação com o que estava sendo proposto.

No presente texto, refletimos sobre o processo de participação das crianças durante a oficina, no sentido de compreender suas falas e as dinâmicas do grupo em relação às possibilidades de ação e transformação do mundo que as cerca. As seções que seguem dizem respeito aos dois eixos temáticos que se destacaram na análise do material empírico; são eles: “A participação como expressão, tomada de decisão e a negociação intergeracional”; “Fazer parte de tudo e transformar o mundo: a participação como pertencimento e ação criadora”.

A PARTICIPAÇÃO COMO EXPRESSÃO, TOMADA DE DECISÃO E A NEGOCIAÇÃO INTERGERACIONAL

A categoria infância, tal como hegemonicamente construída na Modernidade pela Europa, assumindo aspectos sociais, históricos e geopolíticos específicos, foi definida com características opostas ao momento de vida que se considerou como o mais evoluído na escala de desenvolvimento – a adultez. Assim, noções como imaturidade, incompletude, irracionalidade, heteronomia foram as características elencadas na construção de uma noção de infância, que se apresentava como a máxima diferença dos representantes da racionalidade, maturidade e autonomia, encarnados na figura do adulto. Essa maneira de significar o desenvolvimento humano coloca adultos e crianças em um tipo de relação geracional específica com funções e lugares determinados. Aos primeiros, os espaços públicos, o lugar de fala, de ensino e cuidado; às últimas, os espaços privados e o silenciamento, mesmo sendo capazes de dizer algo sobre suas vidas e sobre o mundo sem necessitar de traduções. Além disso, de acordo com a prerrogativa unidirecional da transmissão do legado cultural que prevalece na nossa sociedade, à criança fica reservado o lugar de aprendiz e de quem é cuidado.

Nesse contexto, as crianças foram retiradas das discussões sobre as decisões da vida em comum e mesmo sobre aquilo que diz respeito às suas vidas, assumindo os adultos a função de tutor, representante e tradutor de suas demandas e desejos. Essa lógica paternalista – em que o adulto é alçado à categoria de indivíduo que melhor sabe, pelos atributos que lhe foram convencionalmente atribuídos – reforça a exclusão simbólica da criança de vários

âmbitos sociais e dos espaços de tomadas de decisão sobre sua escola, sua comunidade, seu país. Além disso, retira delas a possibilidade de agir, participar do mundo em que vivem e de se apresentar como sujeito político de fato, que, como pontua Castro (2008, 2011), é aquele que possui fala que não requer tradução, que é legítima por si própria, mesmo que o enunciado que carrega seja contrário ao que os adultos elegem como importante.

Como indivíduos eleitos para representar as crianças nos espaços públicos, por supostamente saber o que é melhor para elas, nós, adultos, continuamos a afirmar que a escola é o seu lugar, mesmo que às custas de alguns sofrimentos para muitas crianças, ao modo como essa instituição é atualmente conformada. As crianças participantes das oficinas, sem desconsiderar a importância da escola para sua vida, falam de outro formato escolar e do desejo de brincarem e estar com seus pares por mais tempo, mais do que fazerem “um monte de dever”, anunciando certo desacordo em relação ao mundo que lhes oferecemos.

O tema da representação tem sido alvo de debate, principalmente dentro das arenas políticas, por indivíduos e grupos que não se sentem representados e/ou silenciados por seus representantes. Young (2006), em um número especial destinado ao tema na *Revista Lua Nova*, expõe os conflitos em torno da relação especular que pode estar contida no ato de representar, quando os representantes assumem que suas demandas e desejos são idênticos aos dos representados; o que nunca será. Tanto Castro (2008) quanto Young (2006), ao questionarem a representação, chamam atenção para dois aspectos: primeiro, para a diversidade e diferença que não podem ser silenciadas e invisibilizadas pelo ato de representar; segundo, as diferentes posições hierárquicas podem ser postas numa relação de hegemonia e subordinação, quando os representantes (hegemônicos) se colocam, paternalisticamente, em uma posição de afirmar o que é melhor para os representados (subordinados), retirando desses últimos a possibilidade de falar e de participar proposi-tivamente de suas vidas e da sociedade. Nesse sentido, como afirma Castro (2008), ainda que a representação das crianças pelo adulto seja algo necessário, ela não pode ser uma via para o autoritarismo geracional.

A comissão das crianças de avaliação dos projetos que estavam concorrendo ao prêmio tinha como objetivo que elas pudessem falar e decidir sobre o melhor projeto a partir de suas próprias opiniões. Embora os adultos fizessem a mediação, apresentando as diferentes propostas para as crianças, a perspectiva era que elas pudessem escolher, segundo os seus próprios critérios. Nesse caso, o adulto não ocupou o lugar de representação de forma a tutelar a opinião das crianças, mas de construir um espaço onde suas diferentes falas pudessem ser ouvidas e consideradas para a decisão do grupo. A comissão, por sua vez, estava ali representando a categoria das crianças com a responsabilidade de eleger o melhor projeto de participação infantil – que não seria voltado para aquele grupo específico

–, mas que poderia servir de inspiração para outras propostas a serem implementadas em instituições e nas políticas públicas.

A comissão também foi convidada para participar da cerimônia de premiação a ser realizada em um teatro. Quando as crianças souberam que iriam subir ao palco para entregar pessoalmente o prêmio para outras crianças que participavam do projeto escolhido, elas se deram conta da responsabilidade de ocupar este lugar de representação, de falar em nome de outras crianças. Essas questões reverberaram em seus imaginários através de frases do tipo “vamos ficar famosas?”, “no dia do teatro vamos aparecer no telão?”, demonstrando certo orgulho da tarefa que tinha sido feita.

Uma das atividades realizadas consistiu em ler a história de um projeto que estava concorrendo ao prêmio. Nela aparecia uma cachorra chamada Cacau, que tinha sido adotada e cuidada pelas crianças do projeto. Essa história despertou no grupo o desejo de ter também um animal de estimação para cuidarem coletivamente. Ao passar o vídeo sobre esse projeto, elas estavam bem atentas e perguntavam seguidamente sobre a cachorrinha. Procuravam encontrar a Cacau, que só passava rapidamente nas cenas. Começou a haver uma dispersão, pois encontrar a cachorra no vídeo passou a ser mais importante do que compreender as ações desenvolvidas pelo projeto. As crianças pareciam frustradas, porque a Cacau não apareceu com destaque nas cenas. Os adultos que realizaram o vídeo certamente não contavam que o elemento mais importante do projeto, para a comissão das crianças, seria a cadela.

Em outro projeto, foi elaborada uma carta das crianças para a terra, em que abordavam temas relacionados ao meio ambiente. Quando a carta foi apresentada para as crianças do Santa Marta, elas ficaram encantadas com os desenhos e com o fato de a impressão ter sido feita com a própria letra das crianças, o que causou admiração pelo documento. Elas exclamaram: “foram eles mesmos!”, “que desenho bonito!”. Isso fez, por um lado, com que despertasse o interesse das crianças pelo material, chamando atenção mais para a questão estética do documento do que para o conteúdo do texto em si. Por outro, a surpresa apontava que as crianças tinham sido de fato as autoras daquela carta, o que a diferenciava de outros documentos elaborados pelos adultos, muitas vezes, frios, burocráticos, herméticos, sem cor e forma.

As nossas expectativas e perspectivas, enquanto adultos, do que seria importante puderam ser confrontadas com as das crianças, que deram valores a coisas que, para os mais velhos, poderiam ser consideradas “bobeiras” ou de menor relevância. Realizar as oficinas exigiu de nós, coordenadoras, fazer certos deslocamentos, rever posições, o que significou entrar em outros ritmos que as brincadeiras propostas pelas crianças exigiam, abrir mão do que era esperado por nós e pelo cronograma da premiação e deixar que, em alguns momentos, elas conduzissem as atividades.

No entanto, as oficinas tinham um objetivo que não poderia ser deixado de lado – escolher “o” melhor projeto – e, muitas vezes, as crianças não entendiam por que deveriam escolher apenas um projeto, considerando que todos eram “legais”. Essa negociação entre respeitar o tempo das crianças e seguir os objetivos da proposta, formulada pelos adultos, exigia que tanto as coordenadoras quanto os participantes cedessem em algum momento. Essa prática nos fez refletir que incluir a participação das crianças nos processos sociais implica necessariamente uma negociação coletiva e intergeracional, uma vez que adultos e crianças possuem papéis relacionais com posicionamentos e compromissos diferentes. Nesse sentido, mais do que uma ação em si, a participação diz respeito ao modo como crianças e adultos são posicionados no contrato geracional. É com base nisso que Melo (2018) afirma, em sua tese, que a participação é um atributo coletivo e, no caso da participação das crianças, esta não se dá a despeito do posicionamento dos adultos, visto que se trata de uma relação que abre espaço para encontro e confronto das diferentes posições, o caminho para a participação das crianças se torna possível; mas, se a relação é pautada pela tutela, a via de ação torna-se inviável.

Um dos tópicos discutidos nas atividades foi sobre quando as crianças podem ou não decidir em relação a determinados aspectos de suas vidas. Elas listaram várias situações se dando conta das implicações das decisões tomadas e mesmo de suas limitações. Um menino disse que podia decidir comer hambúrguer, mas também reavaliou que ele não poderia comer todos os dias, indicando que a decisão passa, nesse caso, por uma negociação com seus pais. Outra criança comentou que poderia decidir fazer ou não o dever de casa, o que as outras concordaram. Ao serem questionadas sobre o que essa decisão implicava, responderam que teriam de fazer no recreio, o que significava não brincar com os colegas naquele momento. Elas também apontaram situações em que se veem com pouco grau de manobra para opinar, escolher, decidir, como as aulas que têm na escola. Este foi um momento muito importante, em que elas, por meio da conversa, falaram das responsabilidades e consequências de tomar uma decisão, da negociação com o outro. As crianças, ao refletirem sobre suas escolhas, não descartam as consequências – boas e ruins – envolvidas na possibilidade de escolher e não se eximiram de ter que arcar com elas.

Além disso, percebem que suas escolhas não se dão de forma isolada e individual, mas reportam ao outro, seja seu ao par ou ao adulto, a quem tem que responder. Perguntamos-nos se este não seria o sentido de responsabilidade, que denota sempre acordos consigo e intersubjetivos. De outro modo, as crianças falaram de situações em que não veem abertura para decidir nada absolutamente e, nesses casos, era o silenciamento e a falta de compartilhamento pelas decisões que denunciavam.

Acreditamos que as oficinas puderam abrir um espaço para as crianças falarem, refletirem sobre participação e também participarem. Elas mostraram-se dispostas a conversar

sobre assuntos que normalmente não são tidos como “coisas para crianças”, como a própria ideia de participação em si, a perda de pessoas importantes em suas vidas, e o silenciamento dos adultos em relação à morte. Alguns dos temas abordados não estavam previstos no projeto, no entanto elas quiseram compartilhar no grupo questões que vivenciavam naquele momento e que foram acolhidas pelas coordenadoras.

Com base em um evento que havia acontecido com os personagens da história, perguntamos se elas já tinham passado pela situação de perguntar alguma coisa para os adultos e estes responderem com frases do tipo: “você é muito criança”, ou “isso não é assunto para criança”, dando pouca atenção para a inquietação que elas tinham. Um menino contou que seu pai não queria explicar sobre a morte do seu tio, mas ele sabia o que estava acontecendo. Outras crianças também falaram sobre essa dificuldade de conversar com os adultos sobre questões relacionadas à morte. As crianças demonstraram o interesse de falar sobre esses e outros assuntos que julgamos não serem “próprios para crianças”. Questionamos se essas atitudes, supostamente com a intenção de “protegê-las”, cumprem de fato com essa função ou se, do contrário, abandonam-nas no difícil trabalho de terem que elaborar situações de forma fragmentada e sem o auxílio do adulto.

Semelhante situação envolvendo a temática da morte e infância é apresentada de forma muito delicada pelo diretor Philippe Falardeau no seu filme “O que traz as boas novas”, de 2013. No enredo, que se passa em uma escola infantil, a professora de uma das turmas morre de forma trágica dentro da escola. Os adultos responsáveis pela instituição tomam as decisões de modo a “limpar” o que aconteceu e evitar que as crianças se dessem conta do fato, como se fosse possível. Cancelaram a aula, pintaram a sala, esperando, assim, que vida seguisse para as crianças, sem incômodo e perguntas. A intenção certamente era “protegê-las” de uma situação muito dolorosa. O desenrolar do filme mostra que a missão não foi cumprida, pois somente quando as crianças conseguem falar sobre sua professora, viver o luto junto com seu novo professor, que também passava por uma situação de perda, é que elas – e, de certa forma, o professor – conseguiram minimamente elaborar suas dores. Descobre-se que elas sabiam muito mais do que os adultos supunham e que muitas fantasias que as conduziam a um sofrimento e medo ocupavam o lugar do silêncio. Como o narrado pelas crianças do Santa Marta sobre situações em que os adultos negam responder suas inquietações, as cenas do filme falam mais de solidão que proteção.

É claro que, muitas vezes, trata-se de questões delicadas e difíceis para adultos e crianças, e que tensionam a idealização da infância como um momento de brincadeira e alegria, quando deveriam ser protegidas pelos adultos das dificuldades e dos problemas da vida. Dentro dessa perspectiva, as crianças deveriam ser poupadas de temas relacionados ao sofrimento humano, à violência e à morte. Entretanto, as crianças de baixa renda

moradoras de favelas no Rio de Janeiro vivem um contexto em que a violência e a morte se fazem presentes nos diversos confrontos entre traficantes e policiais, nas ausências e violações de direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado. No grupo, um menino disse que não tinha mais pai e outro comentou que o seu pai era bandido. Nesse caso, são realidades em que as crianças estão expostas aos perigos e as tristezas da vida, mas, mesmo assim, há uma alienação em relação a alguns temas que poderiam ser falados pelos adultos com elas, fazendo com que tenham que descobrir por conta própria, ao ouvir a conversa dos mais velhos, na televisão, internet, entre outros recursos que as crianças utilizam para poder dar conta e entender melhor o mundo que as cerca. Dessa forma, cria-se um isolamento e uma separação entre o universo dos adultos e das crianças que, muitas vezes, faz com que elas se sintam solitárias na difícil tarefa de se apropriar de um mundo que já existia anteriormente a sua chegada, feito pelos mais velhos, e que pode se mostrar como injusto e sem sentido.

Apostar em espaços em que as crianças possam se expressar, colocar suas dúvidas e inquietações e expor os seus sentimentos é se comprometer com uma experiência do cuidado, como compromisso geracional que se faz necessário, e que não silencie sua voz pelo fato de serem ainda pequenas. Embora a sociedade coloque apenas as crianças no lugar de dependência em relação aos adultos, “O cuidado evidencia a dependência física e emocional dos envolvidos, e não apenas de quem é cuidado”. (MATTOS; PÉREZ; ALMADA; CASTRO, 2013, p. 372) A interdependência se estabelece nas relações afetivas que são construídas entre os sujeitos. Como abordado por Libardi (2016), a noção de proteção e cuidado envolve sempre uma dimensão intergeracional e, neste caso, é necessário que seja uma tarefa que não parta unicamente dos adultos – que cuidam – em direção às crianças – que são cuidadas –, mas que se realize em mutualidade.

Considerar outra lógica de proteção e cuidado envolve necessariamente a construção de relações intergeracionais que sejam mais parceiras e que possibilitem trocas entre crianças e adultos, assumindo ambas as suas parcelas de comprometimento e responsabilidade. Isso envolveria, segundo Libardi e Silva (2018), em um artigo que analisa o convívio das crianças do povo Yudja, pertencentes a uma aldeia localizada no Parque Indígena do Xingu, no Estado do Mato Grosso, outros acordos intergeracionais, como é o processo de transmissão do legado cultural deste povo. As autoras destacam desse convívio o estabelecimento de vínculos baseados num compartilhamento da vida e parcerias entre adultos e crianças, mesmo com cada um desempenhando diferentes papéis, o que permite a construção de uma relação menos professoral, didatizada e de controle dos primeiros em relação às últimas, e mais de experimentações, estabelecimento de confiança mútua e compartilhamento dos riscos que a vida lhes encarrega.

Nos encontros, as crianças falaram da importância de compartilhar algumas situações – alegres e também aquelas que são difíceis – com seus pares e com alguns adultos, quando disseram gostar de conversar com os amigos, com a mãe e com as professoras da escola, complementando que eram escutadas por esses indivíduos. Um menino relatou que aprendeu a empinar pipa com o avô, que fazia e vendia para outras crianças da favela. Esse encontro dele com avô pareceu uma forma de reunir as gerações por meio da brincadeira, de maneira prazerosa. Em seguida, elas falaram das brincadeiras que gostavam: elástico, esconde-esconde, pique-pega, bolinha de gude, dança do passinho, etc. Quando falamos que nós, quando mais novas, também gostávamos de muitas dessas brincadeiras e que seus pais talvez também brincassem das mesmas coisas, elas foram entendendo a dimensão temporal de passado e do que se preserva ou não com o tempo. Pensamos, assim, na importância dos espaços que acolham a fala das crianças, com toda sua possibilidade de expressão, trazendo suas demandas, angústias e alegrias, e que também possam auxiliar nas negociações intergeracionais e nas tomadas de decisão.

“FAZER PARTE DE TUDO E TRANSFORMAR O MUNDO”: A PARTICIPAÇÃO COMO PERTENCIMENTO E AÇÃO CRIADORA

Na oficina, uma criança definiu participação como “participar das aulas, da brincadeira, e fazer parte de tudo”. Outra complementou dizendo que participar era “estar presente”. Durante a discussão, uma menina partiu da sua experiência pessoal e disse: “numa brincadeira, quando você não participa, você fica de fora. Então, participar é não ficar de fora”. Outra criança respondeu que participar era ficar perto da família. A partir dessas falas, podemos pensar a participação vinculada ao sentimento de pertencimento a um grupo maior, de se sentir envolvido e disposto a contribuir. Para as crianças, participar requer uma entrega, no sentido de que ou o sujeito está presente – envolvendo-se pelo que é convocado – ou fica de fora, permanecendo excluído do grupo e das atividades realizadas com o outro. A participação foi também relacionada às ações criadoras voltadas para a coletividade, como “transformar o mundo”, “cuidar do mundo”. Agir, nesse sentido, envolve um processo coletivo de compartilhamento e negociação com outros para a construção de novos sentidos e intervenção no mundo. (CASTRO, 2001) Ao longo das oficinas, as crianças falaram sobre o seu descontentamento em relação à escola, à comunidade onde vivem e ao meio ambiente, e pensaram sobre como poderiam transformar esses espaços.

É interessante observar o sentido que as crianças da favela Santa Marta dão à participação – pertencer e agir. Na sua concepção, a ação não pode estar dissociada de uma noção de identidade, pertencimento, sob risco de não fazer sentido para os sujeitos. De outro modo, como podemos dizer que alguém é parte de algo que não construiu e nem

pode construir? Essa dimensão da ação e pertencimento também é trazida na relação do povo Yudja, no artigo mencionado acima. (LIBARDI; SILVA, 2018) A noção de educação das crianças dessa comunidade passa por aprender a executar ações que são importantes para esse povo, como navegar no rio, manusear flecha, tecer, etc. O que não se trata de um fazer apenas prático, já que aprender essas tarefas é aprender a ser um Yudja, é construir essa identidade. Assim, parece-nos que, para os Yudja e também para as crianças do Santa Marta, constrói-se uma noção de pertencimento por meio da ação e participação, e esta ganha sentido dentro de uma cadeia de significados e identidade construídos coletivamente pelos sujeitos envolvidos.

Perguntamos para o grupo quais são os espaços que elas podem transformar, decidir, opinar, na tentativa de compreender onde podem exercer a sua participação de forma mais ativa. Notamos que a escola, embora tivesse grande relevância na vida das crianças, apareceu como um lugar “chato”, porque tinham que fazer muitas tarefas e deveres, ou seja, com poucas brechas para as crianças exercerem suas ações criadoras. Elas acabavam tendo que reproduzir ou obedecer ao que os adultos consideravam importante, ficando “de fora” de muitas decisões. Já o projeto era mais legal, porque elas tinham aulas de *jiu-jitsu*, informática, matemática e podiam brincar.

A brincadeira aparece como ponto alto do projeto, uma vez que a participação, para as crianças, também se dá por essa via. Aqui tomamos a brincadeira como um espaço/tempo potencial para a ação. Para Brougère (1995), a brincadeira é obra de quem brinca, no sentido de que é o contrato estabelecido entre seus participantes que define uma ação como brincadeira ou não, de modo que a mesma ação pode ser brincadeira para uns e não para outros. “Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira”, complementa esse autor. (BROUGÈRE, 1995, p. 100) Entendemos que é aqui que reside a potência e agência do brincar. Não se força ninguém a brincar, pois cabe ao indivíduo decidir entrar ou não no universo simbólico do faz de conta – elemento fundamental que sustenta esta ação. Podemos forçar a criança, pelo poder hierárquico que temos, a executar uma atividade, mas nenhuma garantia teremos de que ela brincou, somente o brincante pode atestar esse fato. Além disso, a brincadeira pode ser espaço para fugir dos constrangimentos, para a inventividade, para produção, para transgressão. Por isso, vemos a brincadeira como uma arma poderosa e a temos utilizado nos momentos de resistência, ou mesmo para nos aliviar das angústias que nos aplacam em momentos difíceis. Por que não com as crianças?

Outra potencialidade da brincadeira está na possibilidade de poder pensá-la como lugar partilhado também com o adulto em um encontro não pedagogizado. Diferentemente do que se vê muito presente nas escolas que colocam as crianças, como sinaliza Benjamin

(2002), em permanente arguição por um adulto que se posta sempre a regular, a ensinar e nunca a aprender. E no espaço/tempo do brincar é que nós, adultos, podemos experimentar uma posição de maior vulnerabilidade, pois, para nós que fomos destituídos, pela Modernidade, da ação do brincar, cabendo a função do trabalho, não é fácil se inserir na brincadeira. E isso pode ser muito interessante e potente no nosso encontro com a criança.

A comparação entre a escola e o projeto contraturno foi feita de forma bem dicotômica: a escola, como o lugar de pouca diversão e o projeto como um espaço animado. Em outra situação, a maioria das crianças levantou o cartão vermelho para a escola, sinalizando novamente o seu descontentamento com a instituição. Um menino disse que a escola deveria ser demolida para construir outra no lugar. O banheiro foi um dos principais incômodos apontados pelas crianças, que sugeriram trocar a pia, o espelho e os vasos. Para realizar essas mudanças, elas indicaram a importância de contar com o apoio de seus colegas, dos professores e da prefeitura. Nesse caso, elas afirmam que sozinhas não conseguiriam dar conta de melhorar os espaços da escola, e reconhecem a importância da presença dos adultos. Por outro lado, elas incluem os colegas como aqueles que também são responsáveis pelas transformações, que não deveriam serem feitas apenas pelos mais velhos. Sinalizam algo que adultos e crianças poderiam fazer juntos, considerando que é um espaço compartilhado e intergeracional.

Convidamos as crianças para construir a escola ideal, de forma lúdica e interativa, por meio de uma atividade de colagem. Um menino recortou de uma revista um prato de comida e disse que gostaria que a refeição da escola fosse mais gostosa. Outros meninos colaram uma árvore, além de vários bichos e um aquário. Uma piscina e um avião também foram inseridos na escola para que eles pudessem viajar. Eles colaram imagens representando as aulas de dança e de música e um saco de pipoca “para comer vendo filme”. Figuras de mesas e cadeiras foram coladas em outro espaço, remetendo às salas de aulas e ao refeitório. Um menino viu que tinham vários recortes de obras de arte e disse que eram quadros, que podiam colar na escola para deixá-la mais bonita. As crianças colaram uma mesa, colocaram uma flor em cima, e uma imagem de mulher sentada em uma cadeira e disseram que ali era a sala da direção. Curioso notar que a escola ideal não é aquela governada pelas crianças. Elas demarcaram o espaço da autoridade como sendo do adulto – na figura de uma mulher – e o convoca para estar presente, fazendo parte da escola. As crianças também pintaram com lápis de cera os espaços vazios e deram o nome de “Escola do Rio”, a escola dos sonhos, ou seja, na cidade onde moram, no sentido de que talvez não seja tão difícil e algo tão distante de construir assim.

Notamos, na realização dessa atividade, uma preocupação estética das crianças com a escola. Por meio da delicadeza de colocar a flor em cima da mesa ou de decorar melhor os

seus ambientes, percebemos o desejo de se apropriar do espaço, tornando-o mais bonito e prazeroso para todos. Ao mesmo tempo, expressam o desejo de que a escola se abra para as atividades artísticas e lúdicas, e que seja menos rígida na exigência de realização das tarefas escolares. A preocupação com o belo e com os detalhes esteve presente nos desenhos e cartazes produzidos pelas crianças, que cuidadosamente pintavam e coloriam a cartolina. Tudo feito com muito capricho! Elas se sentiram orgulhosas de sua obra, querendo expor os cartazes para colegas que não participaram das oficinas. Quando pensaram em transformar a comunidade onde moram também pensaram em deixá-la mais bonita, fazendo obras e colorindo os prédios e as casas. Gouvea (2007) também ressalta as atividades cotidianas em que as crianças utilizam diferentes linguagens para expressar a sua subjetividade de forma criativa, produzindo o belo. As produções infantis não têm compromisso com o campo artístico, dizem respeito a uma necessidade de ordenação do mundo interno pelo uso de signos pictóricos. Para a autora, “é característico da atividade infantil sua forte dimensão estética”. (GOUVEA, 2007, p. 129)

A escola dos sonhos é aquela que também tem um avião que possa sobrevoar por novos espaços, fazer com que as crianças viagem, saindo daquilo que já está dado e conhecido, e desperte o interesse pelo novo. Em um dos projetos que estava sendo avaliado pela comissão, havia uma fotografia de crianças de diferentes grupos culturais no Cristo Redentor, cartão postal do Rio de Janeiro, o que causou certa animação no grupo que gostaria de visitá-lo. Embora o morro Santa Marta fique próximo ao ponto turístico, que pode ser avistado de dentro da favela, poucas eram as crianças que já tinham ido lá. O interesse delas por outras culturas e lugares também ficou presente quando viram fotos de crianças indígenas que participavam desse mesmo projeto. Uma menina nos perguntou por que as crianças indígenas estavam vestidas com roupas, pois deveriam, em seu imaginário, estar nuas com o corpo pintado. O desconhecimento das crianças demonstra como a escola vem trabalhando pouco as questões étnico-raciais e a cultura indígena, de forma a terem uma visão bastante estereotipada sobre os povos originários.

Entendemos que a descolonização em relação ao imaginário e aos saberes eurocêntricos hegemônicos é uma condição para que possamos construir outros marcos civilizatórios que possam modificar as relações de subordinação e exclusão nas quais vivem grande parte da população do planeta (LANDER, 2001), inclusive as crianças dos países do Sul global. Nesse sentido, a educação escolar ainda acaba reproduzindo formas de pensamento eurocêntricas, que não consideram as diferentes maneiras de ser e de construir conhecimento no mundo. O projeto apresentado pareceu interessante para a comissão por oportunizar o encontro entre crianças de diferentes culturas existentes no país. Talvez este seja um caminho interessante para a construção de uma solidariedade entre os povos

e para a descolonização do imaginário sobre o que deveria ser a infância, dando maior abertura para a diversidade e diferença.

A escola ideal possui animais e plantas, ou seja, o contato das crianças com a natureza se faz presente. Elas contaram que na escola onde estudavam tinha uma horta e que elas gostavam de plantar. Este foi um dos poucos aspectos positivos falados no grupo relacionados às atividades desenvolvidas pela escola. A preocupação com o meio ambiente esteve presente em vários encontros. Numa atividade, perguntamos qual cartão as crianças levantariam para a comunidade onde vivem. Uma menina respondeu que as pessoas eram legais, por isso o cartão verde, as casas eram mais ou menos, por isso o cartão amarelo, e que a sujeira na rua era muita e, por isso, o cartão vermelho. Perguntamos quem poderia transformar a comunidade, e eles responderam citando os nomes de diferentes atores: as crianças, a prefeitura, a escola, os vizinhos. Interessante notar que as crianças colocam a escola como um dos atores importantes na transformação da comunidade. Como solução para minorar os problemas, as crianças falaram que elas e seus pais poderiam ajudar a tirar o lixo da rua e que poderia haver mais garis. Além disso, elas se preocupavam com a poluição e com a falta de água potável no planeta, e pediram para “cuidar da natureza” e não deixar ninguém matá-la.

A causa do meio ambiente vem chamando atenção de crianças de diversas partes do mundo, como o movimento *Fridays for Future*, que teve início em agosto de 2018, quando a adolescente Greta Thunberg protestou na Suécia contra a falta de ações no país, em relação à crise climática. Ao utilizar as redes sociais para divulgar suas ideias, a jovem conseguiu com que o movimento ganhasse grande repercussão na Europa, espalhando-se também por cidades em todos os continentes. Crianças e adolescentes fizeram greve, às sextas-feiras, para protestar nas ruas, exigindo que os governantes tomassem medidas para reverter a situação climática em que o mundo se encontra. Eles questionam as escolhas que os adultos fizeram por um modelo de desenvolvimento prejudicial ao meio ambiente, com danos irreversíveis, desconsiderando os prejuízos para as próximas gerações. Como alguns desses efeitos só poderão ser sentidos de forma mais aguda daqui a 30, 50 anos, serão as crianças e os adolescentes que mais sofrerão com as escolhas tomadas pelos adultos de hoje.

Para Arendt (2005), o mundo é o que existe em comum não apenas entre as pessoas com os quais compartilhamos o mesmo período histórico, mas é o que há em comum entre a humanidade inteira. Independentemente do lugar que cada um ocupa dentro dele, o mundo comum não pode ser construído apenas para aqueles que estão vivos, pois é aquilo que permanece, que já existia antes da nossa chegada e o que sobreviverá após a nossa morte. Dessa forma, as crianças não se excluem da responsabilidade por esse cuidado com o mundo, a participação, para elas, implica em cuidar dos espaços que frequentam: a

escola, a rua, a comunidade, a natureza, de forma a preservar o mundo para a sua geração e para as próximas que virão.

O projeto escolhido pelas crianças do Santa Marta como o vencedor do prêmio foi aquele em que elas assumem a participação na gestão do espaço desenvolvendo atividades que consideraram interessantes como um programa na televisão, a rádio comunitária, a gibiteca e dvdteca. O que mais encantou as crianças foi a possibilidade de ter uma biblioteca só de gibis, pois gostavam muito desse tipo de história, e do fato de poder escolher a programação da rádio. Alguns meninos disseram que colocariam *funk*, outros a “música de Deus”, e as meninas preferiam o *pop*. Elas elegeram esse projeto com bastante entusiasmo, pois poderiam decidir o que a rádio iria tocar e ter a sua escolha respeitada por outras pessoas da comunidade. Nesse caso, a participação das crianças vem acompanhada de uma atividade que elas gostam, que faz sentido poderem expressar os seus interesses e gostos, e que atravessa as fronteiras do mundo das crianças e dos adultos. Embora haja poucos espaços na sociedade em que as crianças possam fazer esse tipo de exercício, o projeto interessou porque elas viram que podiam ser reconhecidas pelas suas ações, para além de serem crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de investigar a participação de crianças moradoras de uma favela do Rio de Janeiro, abrimos, por meio de oficinas, espaço para sua escuta e o sentido que dão a participação, seu lugar no mundo e sua ação. Nesses encontros, elas significaram a ideia de participação como “ser parte em algo maior e poder recriá-lo”. O que se apresentou neste capítulo, ao mesmo tempo, como objetivo e desafio foi entender o que é “fazer parte” para crianças afastadas do que se configura, em nossa sociedade, como um “mundo do adulto” e da vida da cidade como um todo. Mesmo tendo acesso à cidade, através da comunidade onde moram e de forma fragmentada, assim como sendo lembradas de que seu lugar seria o que se considera como “mundo das crianças”, elas exercitaram a imaginação e vislumbraram ações que pudessem contribuir não apenas para o lugar que dizemos que é seu – a escola e projeto social – , como falaram de que forma poderiam ajudar o meio ambiente e a comunidade onde vivem, questões que se mostraram importantes dentro de suas preocupações.

Primordialmente, o que se destacou foi a necessidade de espaços que acolham suas falas, demandas, opiniões – a sua participação. Nas diversas atividades, elas incluíram diferentes atores como responsáveis pela mudança, mas também acreditam na capacidade das crianças de agir na construção de uma escola e de uma sociedade melhores. Nesse sentido, elas não se colocaram “de fora” da responsabilidade pelos problemas que atravessam suas

realidades, mas como fazendo parte daqueles que poderão criar novas formas de ser e estar no mundo, isto é, do lugar que falam, geracional e socialmente marcado, as crianças não se mostram alheias aos problemas que afetam sua comunidade e sua escola. Ao se posicionarem como partes afetadas, também se colocam como possíveis agentes que resolveriam os problemas, sem excluir outros atores, como seus pais e mães, e instâncias, como a prefeitura. Suas fantasias contribuem para dar outros sentidos à realidade, abrindo espaço para a inventividade e criação, mas se apoiam na vida em que levam – de crianças que vão para uma escola que não possuem banheiros tão limpos, que não podem escolher as merendas, que habitam espaços em que o lixo se faz presente cotidianamente nos becos que percorrem, e que perdem pessoas queridas por causa da violência armada e urbana.

Elas apontaram a importância de ter tempo para brincar de forma livre e espontânea, e também de atividades artísticas, culturais e de esportes. Espaços estes que sejam belos, limpos e cuidados por todos, inclusive por elas próprias. Além disso, apresentaram uma preocupação com o meio ambiente e o desejo de estarem mais próximas à natureza em seu cotidiano. Para as crianças, a escola também deve se envolver com os problemas sociais, agindo na transformação do lugar onde está inserida.

A participação das crianças implica na constituição de um espaço de troca, de diálogo em que possa ocorrer os enfrentamentos das diferenças e as negociações na construção de algo em comum. As crianças por terem, muitas vezes, uma perspectiva diferente dos adultos, podem revelar aspectos que são ignorados ou pouco valorizados pelos mais velhos, contribuindo para a construção da sociedade a partir de outro lugar geracional. Elas sinalizam para a possibilidade de estabelecer negociações intergeracionais de forma que suas vozes possam ser ouvidas nas tomadas de decisão. Estas, por sua vez, implicam sempre a responsabilização pela escolha do caminho trilhado, tanto para adultos quanto para as crianças.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2001. p. 69-92.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

BROUGÈRE, G. Que possibilidades tem a brincadeira. In: BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 89-107.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

- CASTRO, L. Da invisibilidade à ação, crianças e jovens na construção da cultura. *In: CASTRO, L. R. (org.). Crianças e jovens na construção da cultura*, Rio de Janeiro: Nau, 2001. p. 19-46.
- CASTRO, L. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em revista*, [Belo Horizonte], v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.
- CASTRO, L. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Psicologia Política*, [s. l.], v. 14, n. 7, 2008.
- CASTRO, L. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. *In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I.; STENGEL, M. (org.). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 299-345.
- CASTRO, L. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- GOUVEA, M. C. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. (org.). Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-57.
- LANDER, E. Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociologia*, [Caracas], v. 15, p. 13-25, 2001.
- LIBARDI, S. Quando e como a proteção da infância é um valor para os adultos. *Desidades: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 51-61, 2016.
- LIBARDI, S.; SILVA, C. Diferença e infância indígena no Brasil: um olhar partir da narrativa cinematográfica. *Revista Fórum Identidades*, [Itabaiana], v. 28, p. 25-40, 2018.
- MACEDO, N.; SANTOS, N.; FLORES, R.; PEREIRA, R. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. *In: PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (org.). Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-108.
- MATTOS, A.; PÉREZ, B.; ALMADA, V.; CASTRO, L. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013.
- MELO, L. A. *Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MIGNOLO, W. Posocidentalismo: Las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista Iberoamericana*, [Durham], v. 68, n. 200, p. 847-864, 2002.
- OLARIETA, F.; SILVA, C. F. S.; OGG, L. Um olhar sobre uma infância indígena: entrevista de Beatriz Fabiana Olarieta, Conceição Firmina Seixas Silva, Lisandra Ogg Gomes com Paula Mendonca de Menezes. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 169-181, 2018. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/31599>. Acesso em: 11 out. 2021.
- PEREIRA, R.; SOUZA, J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). Infância e Produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

- PEREIRA, R. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 25-57.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, [São Paulo], v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.
- QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio Grande do Sul, v. 15, p. 11-30, 2015.
- SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- TIRIBA, L. O cotidiano da educação infantil: buscando interação de qualidade. In: KRAMER, S.; NUNES, F.; CARVALHO, M. C. (org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus Editora, 2013. p. 279-294.
- VAN DE BEUQUE, M.; NEVES, G.; PINHEIRO, M. *Projetos com participação infantil no Brasil*. Rio de Janeiro: CECIP, 2016.
- YOUNG, I. Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova*, São Paulo, v. 67, p. 139-190, 2006.
- WALSH, C. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, Reflexiones Latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

“EU CUIDO DELA COMO SE ELA TIVESSE SAÍDO DE DENTRO DE MIM”

A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MORADORAS DE UMA FAVELA DO RIO DE JANEIRO

JULIANA SIQUEIRA DE LARA

A RESPONSABILIDADE DE CRIANÇAS EM UM MUNDO GLOBAL DE DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS

O mundo situado sob o prisma da globalização supôs uma modulação inevitavelmente universalizante da experiência humana, que capturou não apenas os fluxos de comunicação e informação, as barreiras espaciais e temporais entre pessoas e as formas de se consumir, mas também as teorizações sobre a infância sem que fossem questionadas. (CASTRO, 2019) A partir das exigências de processos globais advindos principalmente da Europa e dos Estados Unidos, polos de dominação epistemológica que legitimam até hoje a subalternização do conhecimento e a subjugação de outros povos (MIGNOLO, 2003), crianças de distintas localidades estão submetidas a um modelo universal do que é “ser criança”. Esse modelo tem como um de seus efeitos principais a naturalização da implementação das teorias euro/norte-americanas em quaisquer outros contextos culturais, políticos e econômicos em que as crianças vivem.

Constata-se que a atual reivindicação por “uma criança global em um mundo global” (CASTRO, 2019) se atualiza, especialmente, na discussão dos direitos e deveres das crianças em torno de sua cidadania. A partir do reconhecimento jurídico dos direitos das crianças e da crescente teorização que se diz emancipatória sobre a infância, tem-se reivindicado que a outorga dos direitos das crianças supõe a contrapartida de seus deveres. Apoiada na lógica do “merecimento”, essa posição pressupõe que o direito não se dá de forma espontânea e não é natural, e sim requer a sua conquista. Lyotard (1999, p. 184)

foi categórico ao afirmar que “É da essência de um direito que ele seja merecido; não há direito sem dever”. O efeito desse pensamento no campo da infância se revela na condição de que o reconhecimento dos direitos das crianças advém do seu merecimento a partir do exercício de seus deveres. Entretanto, perguntamo-nos aqui: quais são os deveres das crianças? Qual o estatuto subjetivo daquele que cumpre tais deveres? Os deveres das crianças se diferenciam dos deveres dos adultos? E, mais, a aplicação dos deveres das crianças se pretende universal para todas as crianças do globo assim como o “universalismo abstrato” (NIEUWENHUYNS, 2008) de seus direitos?

Um dos encaminhamentos dado pela literatura produzida em centros europeus tem sido o de evocar a noção de “responsabilidade” como um conceito chave (SUCH; WALKER, 2004; LISTER, 2008) dentre as noções que modelam os discursos e práticas no âmbito da cidadania na infância. Para terem o estatuto de “cidadãs do presente” reconhecido e não mais serem vistas como “cidadãs em construção” (MARSHALL, 2002), argumenta-se que as crianças também devem possuir responsabilidades como deveres e não apenas direitos. As justificativas apresentadas a favor desta posição se evidenciam no que Lockyer (2008, p. 26, tradução nossa) afirma: “se as crianças têm competência suficiente para exercer alguns direitos, então esta mesma competência pressupõe que elas sejam capazes de assumirem algumas responsabilidades”. Também Qvortrup (1994 apud Bjerk, 2011, p. 68-69, tradução nossa) expressa que “crianças que exercitam a responsabilidade desafiam a ordem social na qual elas são consideradas como ‘devires humanos’ e os adultos vistos como tendo o controle e sendo os seus principais provedores”. Tais formulações buscam questionar a imagem até então naturalizada da criança enquanto um ser imaturo, vulnerável, incapaz, cuja proteção seria o único direito a lhe ser assegurado e apostam na responsabilidade como uma variável importante para que as competências das crianças sejam visibilizadas.

Contudo, o estatuto da noção de responsabilidade utilizada nesse debate tem especial relação com a ideia de dever individual, que advém da filosofia moral moderna kantiana, e pressupõe que atributos típicos do homem adulto ideal sejam encontrados no indivíduo responsável. Autonomia, razão e liberdade são condições subjetivas esperadas no homem com capacidade de gerência sobre si próprio e sobre as suas ações. (KANT, 2004) Além disso, esta tradição de pensamento supõe que o indivíduo responsável aja sem que aspectos fenomênicos, materiais, interpessoais e sentimentais influenciem no seu agir, pois estes podem impedir o agente racional e autônomo de realizar aquilo que o dever lhe exige. Ao idealizar e se espelhar em concepções universais e tácitas da responsabilidade e do indivíduo responsável, os tratados jurídicos internacionais também idealizam e universalizam aqueles que estão submetidos às suas leis. No caso das crianças, uma agenda pública e teórica que se propõe emancipatória, hegemônica e global tem reivindicado que

as crianças também se posicionem como indivíduos competentes, independentes, autônomas e capazes de cumprirem satisfatoriamente as responsabilidades perante o Estado.

Neste capítulo, nós questionamos se tais noções euro-hegemônicas de responsabilidade e de indivíduo responsável devem ser tomadas como ideais, desejadas e compartilhadas por todas as crianças do globo, nos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais em que vivem. Concordamos com Cockburn (2013) que tal concepção tácita de responsabilidade usualmente oferece pouca reflexão sobre como as pessoas realmente experimentam ou exercem responsabilidades e quais as considerações morais que atravessam o seu exercício. As responsabilidades efetivas, enquanto encarnadas em uma prática situada, envolvem aspectos que vão além da autonomia, competência e racionalidade das crianças, incluindo também conformações de interdependência, cuidado, reciprocidade, conflitos e trocas afetivas na relação com outras pessoas, especialmente familiares. (COCKBURN, 2013; DAY; EVANS, 2015; EVANS, 2010, 2011; FRANCIS-CHIZORORO, 2010; LISTER, 2007, 2008)

Reconhecer as diferentes posições ocupadas pelas crianças a partir de suas realidades, práticas e lugares sociais próprios não é uma trivialidade, como apontou Qvortrup (2018), pois implica especialmente a questão da legitimidade do modelo conceitual de infância que está sendo utilizado e quando, como e por quem ele foi produzido. (CASTRO, 2019) Nesse sentido, argumentamos neste texto que a linguagem dos direitos e responsabilidades como deveres jurídicos tem sido importante para que o debate sobre a cidadania das crianças possa avançar, no entanto, torna-se problemática quando idealiza a noção de responsabilidade como universal e restringe as maneiras pelas quais as mais diversas crianças constroem seus dilemas e soluções morais.

A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO COMO UMA EXPERIÊNCIA RELACIONAL, INTERDEPENDENTE E AFETIVA DE CUIDADO

Este capítulo filia-se à teorização da responsabilidade pela perspectiva relacional como aquela que pode incluir outras posições das crianças que não somente a esperada pela linguagem dos direitos e deveres dos tratados internacionais. Esse entendimento de responsabilidade está associado ao envolvimento engajado das crianças com outras pessoas, com o quanto se importam e são afetadas por elas, assumindo a complexidade dos dilemas morais cotidianos que atravessam as relações as quais estão inseridas. (LARA, 2016) No âmbito da concepção da ética do cuidado da feminista Joan Tronto (2013), a responsabilidade relacional requer um conjunto de fatos e circunstâncias concretas, que envolvem os detalhes de relacionamentos reais e vividos para que os julgamentos morais aconteçam. Ao situar a responsabilidade dessa forma, desloca-se a importância dada aos atributos do

indivíduo autônomo para o modo pelo qual as crianças se relacionam com pessoas ao seu redor, como se afetam, como se sentem convocadas a agir a partir das necessidades de outros e como participam do cuidado inter e intrageracional existente na vida familiar e comunitária a que pertencem.

Em contextos e grupos sociais em que a família e a comunidade são vistas como as bases da sobrevivência moral, psicológica e econômica das pessoas, estudos apontam que as práticas de cuidado de crianças são comuns nas localidades onde vivem e consideradas importantes para a sobrevivência de suas famílias. Crianças e jovens cuidam de outras crianças, cuidam de pais e parentes doentes e contribuem ativamente para as atividades domésticas em casa. Em Gana, Brobbey (2011) mostrou que nas famílias em que há o uso comunitário de recursos como terra e utensílios domésticos e há apenas uma casa para toda uma família estendida, as responsabilidades das crianças são inseparáveis das estratégias de sobrevivência destas. O autor argumenta que os membros idosos e jovens dependem do apoio um do outro para a manutenção do lar.

Também no continente africano, Colonna (2015) mostra que nos bairros dos subúrbios de Maputo, Moçambique, é muito comum encontrar crianças que, sem a supervisão de um adulto, ficam à vontade nas ruas com um bebê amarrado ao corpo ou de mãos dadas com outra criança que ainda é muito pequena. Em suas descobertas, ela observa que, ao cuidar de outras crianças, elas ajudam-nas efetivamente nas tarefas escolares, alimentam-nas, banham-nas, carregam-nas no colo, ajudam-nas a atravessar a rua, acompanham-nas à escola, cozinham e trocam as suas fraldas.

Na América Latina, García Palacios e demais autores (2015) evidenciam que nas comunidades indígenas Mbyá, Argentina, a supervisão e os cuidados das crianças pequenas que começam a circular não são exercidos exclusivamente pelos pais, pois também dependem dos olhos atentos dos irmãos/irmãs mais velhos e primos/primos que também são crianças. Na aldeia Laranjeira Ñanderu, do Mato Grosso do Sul, Brasil, Gutierrez (2016) observou que as crianças kaiowá tinham papel significativo nos cuidados da casa, como varrer, limpar o quintal, buscar água no córrego, dar comida aos animais domesticados – filhotes de macaco e porcos do mato – e nos cuidados dos irmãos menores. Em Catingueira, cidade pequena do interior do Brasil, Pires (2012) nos mostra que um bebê já “passeia” pela cidade sem ser pelas mãos de seus pais ou outros adultos, e sim pode ser visto pelas mãos “confiáveis” de outras crianças, especialmente meninas conhecidas pela família nuclear.

Diferentemente do estudo realizado por Bjerke (2011), na Noruega, em que as crianças concordam que é, sobretudo, da responsabilidade dos adultos cuidar da família e cuidar dos filhos, no estudo de Colonna (2015), em Moçambique, as crianças respondem diretamente que, na ausência de seus pais, elas são as pessoas mais apropriadas a cuidarem das

crianças mais novas e de outras crianças da família. Esses resultados apontam para uma diferença importante entre o grupo social europeu e os dos grupos sociais do Sul estudados. No continente africano, por exemplo, as crianças são encorajadas desde cedo a se envolverem em atividades que envolvem o cuidado de si mesmas e dos outros e do grupo familiar, geralmente em uma idade muito mais jovem do que a esperada no Norte global. (DAY, 2017) O fenômeno das crianças socializando outras crianças, adotando práticas de cuidado e adotando relações de estilo parental não é inteiramente novo em grupos desse continente. (FRANCIS-CHIZORORO, 2010) Nesses contextos, todos os membros da família são chamados a desempenhar a atividade de cuidado, pois representa uma experiência positiva, útil e muitas vezes de subsistência para o núcleo familiar. (COLONNA, 2015; DAY, 2017; EVANS, 2010, 2011)

A importância da responsabilidade direcionada a outros membros da família e a sua comunidade no continente africano é evidenciada na *Carta africana dos direitos e bem-estar das crianças* (1993). O artigo 31 aborda com precisão as responsabilidades das crianças voltadas a outras pessoas. O tratado evidencia como responsabilidades das crianças:

- ▶ trabalhar pela coesão da família, respeitar seus pais, superiores e anciãos em todos os momentos e assisti-los em caso de necessidade;
- ▶ servir sua comunidade nacional, colocando suas habilidades físicas e intelectuais a seu serviço;
- ▶ preservar e fortalecer a solidariedade social e nacional;
- ▶ preservar e fortalecer os valores culturais africanos nas suas relações com os outros membros da sociedade, no espírito de tolerância, diálogo e consulta e contribuir para o bem-estar moral da sociedade;
- ▶ preservar e fortalecer a independência e a integridade de seu país;
- ▶ para contribuir com o melhor de suas habilidades em todos os momentos, e em todos os níveis, para a promoção e realização da Unidade Africana.

As diferenças apontadas entre o estudo da Noruega e as diretrizes dos países da África revelam que a reivindicação de um tratado internacional e universal que dê conta de uma experiência única e global de ser criança se apresenta insuficiente. Como aponta Castro (2019), no contexto contemporâneo, há uma construção imaginária do mundo como aldeia global que homogeneiza as práticas sociais e os modos de se viver em todo o globo. Concordamos que tal impressão não se realiza na prática, uma vez que aquilo que é produzido como um padrão global de infância, na verdade, refere-se ao *locus* específico dos países

do Norte global e de uma infância idealizada pelas normas de tais países. A reivindicação de uma única infância global deixa de fora outras experiências de infâncias que se produzem a partir de valores e padrões sociais, econômicos, religiosos e raciais que não são os mesmos daqueles esperados nos países do Norte. (CASTRO, 2019; KESBY et al., 2006; ROBSON, 2004)

Nos exemplos dos estudos expostos, observa-se que, em grupos sociais cujos valores culturais são menos individualizados e a família e a comunidade atuam de modo central na formação das crianças, a responsabilidade como prática de cuidado pode ser lida como parte da rotina de muitas crianças. As discussões e resultados evidenciaram que há uma complexa relação social das crianças com os outros membros de suas famílias e com demais habitantes das localidades onde vivem, atravessada por trocas afetivas, amizades, interdependência, disputas e negociações. A seguir, apresentamos nosso estudo empírico, que tem como objetivo analisar como as crianças que vivem em uma favela no Rio de Janeiro experimentam, narram e justificam suas ações responsáveis em relação aos outros.

METODOLOGIA DO ESTUDO DE CAMPO

O artigo baseia-se em uma pesquisa etnográfica realizada com crianças de 4 a 12 anos, em uma favela localizada na cidade do Rio de Janeiro, Região Sudeste do Brasil. Essa favela, assim como outras da cidade, possui em seu interior microssistemas socioculturais organizados a partir de uma identidade territorial, onde se reconhece uma lógica própria de interdependência pessoal que tende a reduzir o contato de seus moradores com o mundo dos direitos. (BURGOS, 2002) Essa localidade específica onde foi realizada a pesquisa possui pequenos mercados, farmácias, pequenas igrejas, centros educacionais e de esportes voltados para os seus moradores que mantêm uma relação de vizinhança comunitária entre si, em que muitos se conhecem e se ajudam. A pesquisa de campo ocorreu durante quatro meses ao longo do ano de 2016 e a pesquisadora estabeleceu contato com as crianças através da escola municipal localizada na favela. As idades das crianças variaram entre 4 e 12 anos e eram, em sua maioria, negras e de baixa renda social.

Durante os dois primeiros meses, foi realizada uma observação participante para conhecer as crianças e suas rotinas, principalmente na escola, nos momentos de lazer e em suas casas. Muito foi aprendido sobre como elas administravam os seus lares, pois muitos pais estavam trabalhando o dia todo fora de casa. A maioria das crianças ajudava os pais nas tarefas domésticas e cuidava dos irmãos e irmãs pequenos. Este parecia ser um aspecto perceptível de suas rotinas. Nos meses seguintes, o relacionamento da pesquisadora com as crianças se aproximou e algumas delas começaram a convidá-la para ir da escola para as suas casas a pé.

Ao longo dessas caminhadas, a pesquisadora observou que muitas crianças procuravam pela companhia de outras crianças para chegar em casa. Geralmente eram vizinhas ou parentes e voltavam para casa juntas enquanto conversavam, brincavam entre si e, às vezes, brigavam. Durante os trajetos, interagiram com as pessoas que estavam nas ruas, porque pareciam familiarizadas com eles, e também cuidavam umas das outras. Como apontou Porter et al (2010, p. 91, tradução nossa), “caminhar com jovens pode trazer insights significativos sobre suas vidas diárias, medos e esperanças e como as narrativas que se desenrolam estão intimamente ligadas e moldadas por sua experiência cotidiana de vida desenvolvida nos ambientes ao redor e ao longo de seus percursos de viagem.” Além disso, essa metodologia permitiu que as ações das crianças fossem capturadas “em ato” (GOLDMAN, 2003), isto é, o que elas estavam fazendo poderia ser significado por elas e discutido com a pesquisadora enquanto agiam. A pesquisadora fez anotações dos diálogos em seu celular e, quando as crianças concordavam, também foi utilizado o gravador de áudio do mesmo aparelho. Essas conversas foram transcritas e analisadas.

A RESPONSABILIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO DE CRIANÇAS DE UMA FAVELA CARIOCA

Esta seção discute como surgem as respostas de cuidado das crianças por outras pessoas em suas vidas cotidianas e como as crianças justificaram por que deveriam agir assim. Os resultados da pesquisa empírica são apresentados em três subseções diferentes, de acordo com a natureza das situações vividas pelas crianças, as pessoas envolvidas no relacionamento com elas e o contexto em que essas relações ocorreram. Na primeira seção, examinamos as práticas de cuidado infantil entre irmãs; na segunda seção, as ações das crianças na vida doméstica; e na terceira seção, práticas de cuidado infantil com um adulto não familiar, nesse caso, a pesquisadora principal do trabalho de campo.

A prática da responsabilidade entre irmãs: “Eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro mim”

A prática de cuidado entre irmãs nos chamou a atenção na medida em que diariamente observávamos crianças de uma mesma família chegando ou saindo da escola de mãos dadas ou na companhia uma das outras. Ao nos aproximarmos de tais relações, nós procuramos investigar como o cuidado era desenvolvido nas suas relações fraternais, como as crianças entendiam as suas responsabilidades para com as suas irmãs e como justificavam as suas ações. As situações mais notáveis envolveram três famílias, aqui apresentadas: irmãs Jaqueline, Gisele e Julia; irmãs Mel e Evelyn; e irmãs Adrielly, Ana e Danielle.

A primeira relação fraternal com a qual tivemos contato foi a de Jaqueline, Gisele e Julia, respectivamente, com 12 anos, nove anos e seis anos. As irmãs moram a um quilômetro aproximadamente da escola e iam e vinham juntas todos os dias na companhia uma das outras. Soubemos que eram irmãs quando a menina mais nova mostrou pra pesquisadora um boneco de pano que fez para a sua aula com a ajuda de sua irmã mais velha. A menina contou empolgada que a irmã mais velha sabe costurar e a ajuda normalmente com os deveres de casa que ela não consegue fazer sozinha. Seus pais trabalham fora durante o período da tarde, momento em que as irmãs estão de volta da escola, e é a irmã mais velha que costuma ajudar as mais novas nos deveres escolares, além de esquentar a comida que a mãe deixa pronta, colocá-las para tomar banho e escovar os dentes das irmãs após as refeições.

Um dia, quando voltávamos da escola, Jaqueline, que carregava a mochila escolar da irmã caçula nas costas, respondeu à pergunta da pesquisadora sobre como era levar as irmãs para casa. “*Chato!*”, ela respondeu prontamente. Depois disso, ela riu e, enquanto continuava falando, ficou claro que o que era “chato” era o fato de que suas irmãs nem sempre a obedeciam quando se afastavam dela enquanto voltavam para casa. Ela pensou que isso poderia ser perigoso, pois elas poderiam ser atropeladas. Isso seria “*horrível*”, disse ela. Ela não gostaria de vê-las machucadas ou correr riscos, embora percebesse que não podia controlá-las totalmente. O desejo de Jaqueline de chegar em casa com segurança é confrontado com a jornada agitada que elas têm que fazer, incluindo os comportamentos singulares de suas irmãs. Portanto, levar as irmãs para casa é uma atividade arriscada que a prática de cuidar parece impor. (MORROW, 2008)

No que diz respeito às relações entre as irmãs Mel e Evelyn, de oito e seis anos de idade, respectivamente, o que parece digno de nota foi a posição da irmã mais velha parecida com a de uma figura materna. Isto foi evidenciado um dia enquanto as meninas voltavam para casa com a pesquisadora. Mel e a pesquisadora estavam andando à frente de Evelyn, que seguia à distância com seus colegas. Quando se aproximaram de casa, Mel perguntou em voz alta: “*Onde está minha filha?*” Questionada pela pesquisadora ela explicou que: “*Sim, Evelyn é minha irmã, mas é como se ela fosse minha filha, porque eu cuido dela como se ela tivesse saído de mim*”.

Nessa situação, ela disse à pesquisadora que sua mãe é uma pessoa muito amorosa e que gostava de ser como ela. Na ausência das figuras parentais, é comum que a criança mais velha assuma a posição de cuidado e carinho dos pais pelas crianças mais novas da família. (CARREÑO; ÁVILA, 2002) Em vez de assumir uma posição materna em relação à irmã, Mel parece se relacionar com ela de uma maneira visceral, uma parte de seu próprio eu. O relacionamento muito próximo entre as duas irmãs foi imediatamente percebido

pela pesquisadora, que também notou como elas compartilhavam roupas, negociavam quais programas iriam assistir na TV e tinham segredos entre elas que não compartilhavam nem mesmo com os pais.

Embora o papel materno de Mel para com Evelyn fosse evidente, essas posições não se cristalizaram e, às vezes, a irmã mais nova fazia questão de cuidar, quando, por exemplo, ela penteava os cabelos de Mel ou a ajudava a arrumar o quarto. Ela também se colocou na posição de cúmplice de sua irmã por não contar a mãe com quais travessuras ela havia se envolvido na escola. Ambas pareciam estar preocupadas em “ajudar” uma a outra, ainda que essas práticas de ajuda não fossem compartilhadas e divididas simetricamente.

Outra relação entre irmãs, de Adrielly, Ana e Danielle, de seis, oito e dez anos de idade, também nos ajuda a identificar situações que envolvam cuidado, cooperação e empatia entre irmãs mais velhas e mais jovens. Em uma situação em que a professora deixou a mais velha de castigo na escola por mais tempo, as outras irmãs não deixaram a escola até Danielle poder ir para casa justificando: “Uma só vai embora quando a outra vai”. As irmãs mais novas também decidiram não contar à mãe o que havia acontecido, pois podiam notar como a irmã mais velha estava chateada. No entanto, as demonstrações de solidariedade e empatia entre as irmãs não impediram as provocações e discordâncias entre elas. Nessa família, costumavam se chamar por apelidos provocativos, além de beliscar e empurrar uma a outra. Isto é revelador sobre a qualidade da relação de cuidado entre elas, que não é estática, pois muda de a posição ser cuidada para a de cuidadora, nem isenta de tensões ou conflitos. Embora na situação acima fosse a irmã mais velha que havia sido protegida pelas mais jovens, muitas vezes era ela quem exercia mais poder sobre as outras. Foi também ela quem recebeu dos pais a delegação para “*zelar pelas mais jovens*”, ficando assim em uma posição de autoridade em relação a elas e sendo reconhecida como tal pela família.

Em relação às práticas de cuidado realizadas pelas irmãs, o pertencimento a família parece ser um fator relevante para influenciar a forma como elas tais práticas serão cumpridas. Foi mostrado como a posição de alguém no relacionamento entre irmãs pode afetar a dinâmica dos relacionamentos de poder entre elas e com os pais. Além disso, parece que as crianças entendem o que devem fazer ao participar ativamente nas práticas de cuidado com suas irmãs e experimentam as construções normativas de pertencer ao mesmo grupo de parentesco.

É importante dizer que apenas experiências de cuidado entre irmãs foram apresentadas e discutidas nesta seção, enquanto as relações de cuidado entre meninos não foram mencionadas. No entanto, percebemos relações de cuidado entre irmãos do gênero masculino em algumas situações da escola, mas eles não se destacaram. Punch (2001) aponta que o gênero é um dos múltiplos fatores que condicionam a divisão das atividades domésticas

realizadas em casa em seu estudo realizado no Peru e outros estudos observam que as meninas têm maior probabilidade de cuidar de irmãos do que os meninos. (BROBBEY, 2011; PIRES, 2012)

RESPONSABILIDADES DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AO AMBIENTE DOMÉSTICO: “GOSTO DE LIMPAR A CASA PARA AGRADAR MINHA MÃE!”

No cotidiano da maioria das crianças, as atividades domésticas eram muito comuns e entendidas como um aspecto natural de suas vidas, como observado em outros estudos. (BROBBEY, 2011; COLONNA, 2015; PIRES, 2012; PUNCH, 2001) Nesses contextos de pesquisa, o valor que a comunidade e a família têm geralmente é ensinado e cultivado precocemente para as crianças. No distrito sul de Sekyere, no Gana, as atividades que as crianças realizam em casa ajudam os pais a passar mais tempo fazendo trabalho remunerado fora. (BROBBEY, 2011) Em Catigueira, uma pequena cidade do Nordeste do Brasil, acredita-se que a criança que não ajuda os pais desde cedo tenha uma boa chance de se tornar um adulto preguiçoso ou sem-teto que não esteja qualificado para a vida, ou seja, um adulto que não sabe fazer nada. (PIRES, 2012) Em nosso estudo, investigamos como as crianças desenvolveram suas responsabilidades em relação à vida doméstica e a seus pais, como elas entendiam o que era importante e necessário para elas fazerem e quais justificativas morais forneciam para o que faziam.

Em uma conversa informal com um grupo de meninas de 11 anos de idade que estavam tentando marcar um local e data para se encontrarem fora da escola, uma delas explicou que não poderia comparecer, porque precisava limpar o banheiro e o quintal no dia combinado. A pesquisadora perguntou a ela sobre suas rotinas diárias e ela respondeu: “*Sabe tomar banho todo o dia? Então, é igual a passar vassoura na casa!*” Na sequência da conversa, a menina disse que arrumar a casa é uma forma de ajudar a família, uma vez que os pais trabalham fora de casa e a sua avó, que mora com ela, já está idosa e não pode fazer tudo sozinha. “*É uma maneira de ajudar, né? A gente fica em casa o dia todo e a minha avó já está ficando velha. Cada um ajuda um pouco e no final a casa fica um brinco!*”, disse a menina.

Ana, oito anos, também falou sobre o que faz em casa. Além de cozinhar ovo, macarrão e arroz, ela gosta de limpar a casa, varrer o chão e deixar a casa muito limpa. Ela justificou: “*Gosto de limpar a casa para fazer uma boa surpresa para minha mãe!*” A menina disse à pesquisadora que a mãe trabalhava o dia todo e não tinha muito tempo para fazer a limpeza ou cuidar dela e dos irmãos, que gostavam também de se cuidar para agradar a mãe e fazê-la feliz. Como Brobbey (2011) apontou sobre as relações intergeracionais em Gana, as crianças que realizam uma tarefa ou outra em casa concedem aos pais algum tempo para se envolverem em outros empreendimentos geradores de renda. Quase todos os

entrevistados adultos desse autor concordam com a importância da contribuição de seus filhos, dizendo que eles lhes dão algum espaço para respirar.

Para o menino Michel, de nove anos, que vai a padaria com frequência comprar pão a pedido da mãe, essa atividade também é realizada em associação ao que sente um membro de sua família, nesse caso, o seu pai. Ele disse que achava que era visto como um bom membro da família, já que o dono da padaria frequentemente comentava sua boa educação para o pai e este parecia satisfeito com isso. Michel disse que era bom sentir que seu pai estava orgulhoso dele.

Parece, então, que as tarefas domésticas realizadas pelas crianças, bem como as práticas de cuidado entre as irmãs, como visto acima, estão incorporadas nos relacionamentos das crianças na família, para as quais as crianças sentem que podem contribuir positivamente. Para as crianças do nosso estudo, o que os mais velhos – pais, avós, outros irmãos – acham e sentem é importante para elas. Seguindo Saillant e Gagnon (2001), as responsabilidades para com o outro dentro da família têm uma forte força simbólica, uma vez que as ações das crianças são realizadas em relação àquelas pessoas que têm grande importância em sua própria biografia.

Também argumentamos que a responsabilidade assumida pelo outro nas relações familiares evoca um aspecto normativo da dinâmica familiar desse grupo, no qual todos devem cooperar e contribuir para a manutenção e apoio doméstico. Espera-se que as crianças realizem atividades como cuidar de seus irmãos e atividades domésticas quando seus pais estiverem trabalhando para ganhar a vida. As ações responsáveis das crianças fazem parte das negociações e acordos familiares, a fim de preservar a vida familiar, sua manutenção e bem-estar.

A RESPONSABILIDADE POR UM ADULTO NÃO FAMILIAR: A “TIA QUE NÃO É DAQUI”

A responsabilidade por uma pessoa não familiar também foi objeto de nossa análise. Nesse sentido, ao longo de nosso estudo, pudemos observar como as crianças se relacionavam com a pesquisadora principal que não tinha um relacionamento familiar com elas. Estávamos interessadas no tipo de sentimentos e ações que as crianças demonstrariam em relação a esse adulto não familiar, em como elas falavam sobre esse relacionamento e sobre as demandas que isso lhes impunha. A seguir, ilustramos esse ponto em situações envolvendo duas crianças diferentes, Yasmin e Fernanda.

Yasmin, uma menina de 11 anos, foi a primeira a propor a pesquisadora que andasse pelas ruas da favela junto a menina até a sua casa. A menina morava em uma favela próxima e tinham uma longa caminhada da escola até sua casa. Nesse dia, a pesquisadora

acompanhou ela e mais outra menina pela rota mais movimentada da favela quando, enquanto andavam e conversavam, Yasmim pegou o braço da pesquisadora, puxando-a e dizendo com firmeza: “Tia, você quer morrer?!?” Nessa situação, as ações de Yasmin visavam impedir que a pesquisadora fosse atropelada por um carro que estava chegando na rua. O fato de a pesquisadora estar andando devagar estava associado a ser “rica, quase estrangeira” pela outra garota, sugerindo que ela não sabia andar com segurança naquela área. Embora esses adjetivos sejam usados como descritores de *status* e poder, nesse contexto foram usados pela menina para apontar a diferença entre a pesquisadora e as pessoas que moravam na favela.

Yasmin também demonstrou estar muito preocupada com a pesquisadora enquanto caminhavam por caminhos que ela considerava perigosos na favela e passavam por pessoas envolvidas no tráfico de drogas daquela região. Ela pediu a pesquisadora que andasse de mãos dadas e disse a pesquisadora o que fazer ao passar por traficantes. Ela apontou que era bom que eles pudessem ver que alguém de fora da favela estava acompanhado por algum morador. A grande maioria das favelas do Rio de Janeiro é dominada por grupos de tráfico de drogas e armas ou por milícias que impõem suas próprias regras e restringem a livre circulação de pessoas. Nesses casos, apenas alguns sujeitos podem ter acesso a determinadas regiões, outros devem manter distância afastando o risco de colocar suas próprias vidas em risco. (CASTRO; PÉREZ, 2011) À medida que a pesquisadora se familiarizava com a vida cotidiana de Yasmin, ela viu que a menina sabia muitas coisas sobre as ruas, como agir em cada lugar, dando conselhos em nome da segurança da pesquisadora.

Outro exemplo que se destacou ocorreu algumas vezes com a menina Fernanda, de sete anos. A menina, que é muito nova de idade e pequena de tamanho, anda sozinha pela favela que mora e conhece diversos estabelecimentos e pontos que considera importantes na localidade. Nas diversas vezes em que saíam da escola juntas, percorrendo os trajetos da favela, a menina era quem guiava a pesquisadora até o ponto em que ela pegaria o transporte para ir embora. Fernanda dizia que a acompanhava até esse local para que ela não se perdesse, uma vez que não conhecia bem a favela e poderia ser ruim pra ela não saber sair do local.

Foi possível verificar que Fernanda parece se apropriar do espaço físico da favela, conhecendo bem as ruas por onde passavam, sendo a “guia” da pesquisadora. Também ficou evidente que a menina tinha uma relação afetiva com os locais, pois mostrava a pesquisadora aqueles que tinha algum vínculo. Assim como o estudo realizado com crianças na favela Babilônia do Rio de Janeiro (PÉREZ; JARDIM, 2015), vemos que as meninas que trouxemos nesta seção do estudo ocupam a comunidade, marcando o seu território de domínio e transformando-o em um lugar.

Esses exemplos mostram, primeiro, que as crianças conhecem as comunidades onde vivem, tanto em termos de territórios distintos quanto em termos de riscos, perigos, oportunidades e aventuras. Essas crianças parecem mapear a cidade do ponto de vista de sua participação naquele território, a partir de histórias que ouvem e vivem e das memórias coletivas do local. (CASTRO; PÉREZ, 2011)

O fato de a pesquisadora ser mais velha não foi interpretado pelas crianças como sinônimo de uma pessoa autossuficiente, capaz de cuidar de si mesma e estar sozinha nessa área. Nesse contexto, era a pesquisadora a pessoa vulnerável e frágil, não as crianças, como a representação convencional sobre as crianças leva a esperar. Em vez disso, as demonstrações de proteção e cuidado das crianças pareciam basear-se em suas experiências compartilhadas e na troca de sentimentos positivos e de confiança que a pesquisadora teve com as crianças. Desde o início da relação de pesquisa com elas, a pesquisadora levou a sério o que as crianças diziam e sempre se mostrou muito interessada no que estavam dizendo, o que beneficiou o estabelecimento de relações de confiança entre ambas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nós demonstramos que as crianças estudadas possuem uma participação ativa na localidade onde vivem e em seus grupos familiares, exercendo responsabilidades como práticas de cuidado para com irmãs, pais e mães e também com a pesquisadora do trabalho de campo. As crianças do nosso estudo desafiam o seu “lugar apropriado” na hierarquia social e espacial habitual, aquela sob a tutela de um adulto responsável, e nos mostram que o exercício das responsabilidades como cuidado é parte da experiência de suas vidas. As suas posições responsáveis foram justificadas e observadas pelos valores culturais e morais da localidade onde moram, pela valoração positiva que a filiação familiar possui para as crianças, pela satisfação de serem reconhecidas pelos adultos como membros importantes para a manutenção de seus lares e pelo contentamento de observarem seus responsáveis satisfeitos ao ajudarem compartilhando as suas atividades.

As trocas afetivas e de sentimentos, como solidariedade, confiança e reciprocidade, também tiveram um papel importante no modo como as crianças se posicionam, mas também chateações e disputas foram apresentadas. Ressalta-se que ao invés de agirem conforme os discursos dos deveres de leis universais vinculados ao protótipo de uma subjetividade ideal, autônoma e independente, especialmente encarnada nos discursos e práticas dos países do Norte, as crianças do nosso estudo nos mostraram que elas vivenciam e lidam com dilemas morais atravessadas pelas relações de interdependência que mantêm em seu dia a dia. O que certas pessoas de seu convívio social pensam e sentem têm um

papel importante na realização de suas práticas, uma vez que as crianças se mostraram afetadas pelas necessidades de outras pessoas e também foram interpeladas a ajudá-las.

O que discutimos aqui é que o critério para incluir as crianças na cidadania não pode ser uniforme, semelhante para todas as crianças do globo e, também, não pode ser modelada no modo adulto de ser. A cidadania baseada unicamente na lente de direitos e deveres exclui a “cidadania vivida” das crianças (LISTER, 2008, tradução nossa) e sua participação no mundo familiar, social e coletivo em que vivem, e é reduzida a um aspecto sem importância. Como afirmou Balagopalan (2018), as facilidades padronizadas e universalistas contam apenas uma história parcial, às vezes descontextualizada, e essa história nem sempre corresponde às experiências e à compreensão de todas as infâncias.

Uma análise alternativa da responsabilidade das crianças pode ser favorável para nos aproximarmos de como as crianças de diferentes locais estão realmente vivendo e se exercendo enquanto cidadãos. Reconhecer a legitimidade da responsabilidade sob a perspectiva do cuidado que as crianças praticam em seus cotidianos parece ser uma maneira de permitir que sua cidadania seja admitida como prática contextualizada e relacional e não apenas como realização de um dever universal. Tal perspectiva, que suaviza o entendimento jurídico dos tratados internacionais, permite que as experiências das crianças que divergem de uma única infância universal possam ser invocadas como descritores relevantes da cidadania, incluindo a relacionalidade e o cuidado com o outro.

Portanto, noções paradigmáticas, como a “responsabilidade”, devem ser questionadas para que as experiências de “outras infâncias” possam ser devidamente reconhecidas, incluídas e negociadas em políticas públicas nacionais e internacionais. Consequentemente, concordamos com Castro (2019), que há uma tarefa de pesquisadores e pesquisadoras também do Sul de imbuírem seus esforços de pesquisa empírica e teórica em seus países a partir da perspectiva das crianças que aí habitam.

REFERÊNCIAS

BALAGOPALAN, S. Childhood, Culture, History: Redeploying ‘Multiple Childhoods’. In: SPYROU SPYROS, R. R.; COOK, D. (ed.). *Reimagining Childhood Studies*. London & New York: Bloomsbury Academic. 2018. p. 23-39.

BARTOS, A. E. Children caring for their worlds: The politics of care and childhood. *Political Geography*, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 157-166, 2012. Disponível em: doi: 10.1016/j.polgeo.2011.12.003. Acesso em: 8 ago. 2019.

BJERKE, H. Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility. *Childhood*, [London], v. 18, n. 1, p. 67-80, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568210371987>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BROBBEY, C. Children's Perspectives of their Responsibilities in Household Work in their Families in the Sekyere South District of Ghana. 2011. Dissertação (Mestrado em filosofia em estudos da criança) - Norwegian Centre for Child Research (NOSEB), Norwegian University of Trondheim, Noruega, 2011.

BURGOS, M. B. *A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Edições Loyola. 2002

CARREÑO, C. M.; ÁVILA, S. El vínculo de apego entre hermanos: un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. *Suma Psicológica*, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 107-132, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512146> Acesso em: 7 ago. 2019.

CARTA AFRICANA DOS DIREITOS E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS. *CNDHC*, 19 de jul. 1993. Disponível em: http://cndhc.org.cv/images/download/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-estar_da_Criancas.pdf. Acesso em: 6 ago. 2019.

CASTRO, L. R.; PÉREZ, B. C. Jovens no Rio de Janeiro: percursos, inseguranças e riscos. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 107-120, 2011.

CASTRO, L. R. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 48-62, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0907568219885379>. Acesso em: 3 fev. 2020.

COCKBURN, T. *Rethinking children's citizenship*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

COLONNA, E. Tenho de fazer tudo para o meu irmão: crianças que cuidam de crianças. In: ARROYO, M. G.; VIELLA, M. D. A. L.; SILVA, M. R. da. *Trabalho infância: Exercícios Tensos de ser Criança Haverá Espaço na Agenda Pedagógica?* Petrópolis: Vozes, 2015.

DAY, C.; EVANS, R. 2015. Managing caring responsibilities, change and transitions in young people's family lives in Zambia. *Journal of Comparative Family Studies*, Toronto, v. 46, n. 1, p. 137-152. Disponível em: <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/jcfs.46.1.137>. Acesso em: 6 maio 2019.

DAY, C. Children and young people as providers of care: perceptions of caregivers and young caregiving in Zambia. In: HORTON, J.; PYER, M. *Children, Young People and Care*. New York: Routledge, 2017. p. 144-158.

ELDÉN, S. An ordinary complexity of care: moving beyond 'the family' in research with children. *Families, Relationships and Societies*, Bristol, v. 5, n. 2, 2016. p. 175-192. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/tpp/frs/2016/00000005/00000002/art00001>. Acesso em: 6 maio 2019.

EVANS, R. We are managing our own lives: life transitions and care in sibling-headed households affected by AIDS in Tanzania and Uganda. *Area*, London, v. 43, p. 384-396, 2011. Disponível em: <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-4762.2010.00954.x> Acesso em: 7 jul. 2019.

EVANS, R. Children's caring roles and responsibilities within the family in Africa. *Geography Compass*. Hoboken, v. 4, n. 10, p. 1477-1496, 2010.

- FINAMORI, S. Cuidado e consanguinidade na atribuição de responsabilidades intergeracionais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [Brasília], v. 18, p. 243-263, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/bnjP7YC7BF8J99Jh9HpFJMc/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2019.
- FRANCIS-CHIZORORO, M. Growing up Without Parents: Socialisation and Gender Relations in Orphaned-Child-Headed Households in Rural Zimbabwe. *Journal of Southern African Studies*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 711-727, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/bnjP7YC7BF8J99Jh9HpFJMc/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C.; ENRIZ, N. Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Revista Cuicuilco*, México. v. 64, n. 22, p. 185-201, sep./dic. 2015.
- GOLDMAN, M. 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. Disponível em: doi: 10.1590/S0034-7701200300200012. Acesso em: 6 jun. 2019.
- GUTIERREZ, J. P. *A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Nãnderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul*. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2016.
- KANT, E. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- KESBY, M.; GWANSURA-OTTEMOLLER, F.; CHIZORORO M. Theorising other, 'other childhoods': Issues emerging from work on HIV in urban and rural Zimbabwe. *Children's Geographies*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 185-202, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733280600807039>. Acesso em: 6 jun. 2019.
- LARA, J. *A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- LISTER, R. Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical inquiries in Law*, Tel Aviv, v. 8, n. 2, p. 693-718, 2007.
- LISTER, R. Unpacking Children's Citizenship. In: INVERNIZZI, A.; WILLIAMS, J. *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications, 2008. p. 9-19.
- LOCKYER, A. Education for Citizenship: Children as Citizens and Political Literacy. In: INVERNIZZI, A.; WILLIAMS, J. *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications, 2008. p. 20-31.
- LYOTARD, J. F. The Other's Rights. In: SAVIC, O. *The Politics of Human Rights*. London: Verso, 1999. p. 181-188.
- MARSHALL, T. *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- MIGNOLO, W. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MORROW, V. Responsible children and children's responsibilities? Sibling caretaking and babysitting by school-age children. In: BRIDGEMAN, J.; LIND, C. *Responsibility, Law and the Family*. Hampshire: Ashgate, 2008. p. 105-124.
- NIEUWENHUYTS, O. Editorial The ethics of children's rights. *Childhood*, Trondheim, v. 15, n. 1, p. 4-11, 2008.
- PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015.
- PIRES, F. F. 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://www.scielo.br/j/jmana/a/s393KT8chCLLftnk5psSfnx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- PORTER, G.; HAMPSHIRE, K.; ABANE, A. et al. Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. *Children's geographies*, [Durham], v. 8, n. 2, p. 91-105, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733281003691343>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- PUNCH, S. Household division of labour: generation, gender, age, birth order and sibling composition. *Work, Employment and Society*, Cambridge, v. 15, n. 4, p. 803-823, 2001. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/work-employment-and-society/article/abs/household-division-of-labour-generation-gender-age-birth-order-and-sibling-composition/C8915E3CE7CA1BDECA34D25AAC0C71D4>. Acesso em: 9 jul. 2019.
- QVORTRUP, J. Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, Trondheim, v. 25, n. 1, p. 6-18, 2018.
- QVORTRUP, J. Childhood matters: An introduction. In: QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, H. (ed.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Policies*. Aldershot: Avebury, 1994.
- ROBSON, E. Hidden Child Workers: Young Carers in Zimbabwe. *Antipode*, [s. l.], v. 36, p. 227-248, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-83.2004.00404.x>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- SAILLANT, F.; GAGNON, E. Responsabilité pour autrui et dépendance dans la modernité avancée. Le cas de l'aide aux proches. *Lien Social et Politiques*, [s. l.], n. 46, p. 55-69, 2001.
- SLOTH-NIELSEN, J.; MEZMUR, B. D. A dutiful child: the implications of Article 31 of the African Children's Charter. *Journal of African Law*, Cambridge, v. 52, n. 2, p. 159-189, 2008. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-african-law/article/abs/dutiful-child-the-implications-of-article-31-of-the-african-childrens-charter/7C5FC4432945DD43C8E0062D06C5F7AE>. Acesso em: 9 set. 2019.

SUCH, E. WALKER, R. Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & society*, London, v. 18, n. 3, p. 231-242, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.795>. Acesso em: 8 mar. 2019.

TRONTO, J. C. *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York: NYU Press, 2013.

A RUA COMO CAMINHO

RELIGAÇÕES NO CAMPO DA INFÂNCIA

PAULA UGLIONE

CRIANÇA E RUA: SEPARAÇÕES E ANTAGONISMOS

Criança e rua, num longo e continuado processo de aparelhagem da vida moderna, tornaram-se polos antagônicos, em noções e significações que hegemonicamente têm concebido e definido um certo ideal de infância, na cultura e na vida social contemporânea das sociedades urbanas ocidentalizadas. Ideal este atravessado por combinações e arranjos múltiplos de noções, dentre elas, a noção da criança como um ser por essência dependente dos adultos, ou melhor, da proteção deles, uma vez que ela seria (a criança) um ser inerentemente vulnerável, mas também, a noção da rua como ambiente desprovido de recursos (LUCCHINI, 1998), como espaço indiferenciado, da passagem, da transição, da neutralidade (CAVAGNOUD, 2004), e, portanto, como esfera antitética à esfera privada da família, considerada como ponto nevrálgico da infância, refúgio inequívoco de estabilidade emocional e afetiva. Noções estas de criança, de família e de rua, que reiteram um certo modelo de infância, no qual entende-se que as crianças devam ser afastadas dos “perigos desconhecidos” e da “corrupção”, que seriam inerentes às esferas públicas – outra noção pregnante neste modelo, segundo Aitken (2001) –, e mantidas em casa, na escola e nos ambientes comerciais protegidos, lugares que seriam os (únicos) apropriados para elas.

Separar, lembra-nos Bolle de Bal (2003), é o princípio fundador da modernidade.¹ A noção de que criança e rua constituem um polo antagônico naquilo que se entende como

1 “A modernidade, fundada na ascensão da razão, foi construída no princípio da separação, e até da divisão: dividir para entender (Descartes), dividir para produzir (Taylor), dividir para governar (Maquiavel). A *deliance* (separação) é o paradigma da modernidade (BOLLE DE BAL, 2003, p. 126, tradução livre)

uma “boa infância” atrela-se, num plano mais amplo, à separação e à distribuição dos espaços próprios aos ideários modernos de sociedade. Separação e distribuição, como se sabe, intrínsecas ao projeto de vida social e de estética da modernidade iluminista ocidental, que será levado a cabo a partir do séc. XVIII e terá fôlego máximo nos dois séculos seguintes. Esse projeto é calcado nos ideais positivistas de história como movimento em direção a um futuro que está sempre adiante, que é promessa de condições melhores de vida e de humanidade e que criará a cidade-metrópole como modelo de hábitat humano, lócus onde as ruas se transformam com vistas a privilegiar a circulação de adultos e de automóveis, ao mesmo tempo em que a casa se fortalece como território privativo, do familiar e do íntimo, local matriz de toda socialização e reduto de educação e de tutelas. No seio deste movimento de ressignificações é que nasce uma noção moderna de família. (ARIÈS; DUBY, 1991)

Se a vida na cidade moderna positivista se desloca em direção a uma perfeição, a infância será o tempo-lugar de caminhada, a ser feita por aqueles – as crianças – que estão em estado de desenvolvimento, numa linha de idade cronológica. (AITKEN, 2001 apud HOLT; HOLLOWAY, 2006) Uma infância que, assim concebida, também estará calcada na perspectiva de progresso como avanço, a ser conquistado através de etapas de aperfeiçoamento, por uma criança que é tomada como um “menos que” adulto, em vez de um ser social. (JAMES et al., 1998)

A rua, como lugar para adultos em movimento, e a casa familiar – e sua extensão, a escola –, como lugar de crianças em formação/aperfeiçoamento, são complementaridades de um mesmo processo de transformações que interiorizou a criança no espaço doméstico, e a afastou, como assinala Castro (2013), dos demais campos sociais, como o campo do trabalho, da política e da participação na cidade. Por um lado, a ressignificação da rua, ou “morte da rua”, nas palavras de Sennett (1988), que deixa de ser palco de encontros e de trocas, e passa a ser via estratégica de trânsito. Passagem esta que transmuta antes de tudo a rua como significante maior de espaço público na cidade, no sentido de espaço sem pretensão funcional, a não ser o de ser “lugar de todos”.² Por outro lado, a institucionalização da infância passa a ser tempo de espera de um vir a ser adulto. Assim, a infância e a rua, num longínquo processo de aparelhamento da vida social moderna, foram se tornando estranhos e distantes um do outro, unidos por polaridades e antagonismos, e por sentidos de perigos e de anomalias.

2 É importante lembrar que a noção da rua como via de circulação, que “nasce” no projeto modernizador das cidades, será fortemente ratificada pelo urbanismo modernista no século XX, que incluirá a cidade na descrição científica da sociedade, ou seja, sob a luz das leis naturais invariáveis. Nesta perspectiva, a cidade, assim como o mundo natural e seus ciclos, será dividida em fenômenos: eis a cidade funcionalista e organicista, que será entendida e planejada sob a ótica de ciclos vitais, quais sejam, lazer, trabalho, transporte e moradia.

Em sua visão crítica sobre as lógicas que historicamente unem crianças e rua nas “superstições” das racionalidades projetistas do urbano e das cidades, Jane Jacobs escreve:³

Entre as superstições do planejamento urbano e do planejamento habitacional existe uma fantasia sobre a transformação das crianças. Ela é assim: a população infantil é condenada a brincar nas ruas. Essas crianças pálidas e raquíticas, num ambiente moral funesto, contam umas às outras mentiras sobre sexo, abafando o riso maldoso e aprendendo novas formas de degradação de modo tão eficiente como se estivessem num reformatório. Essa situação é chamada de preço moral e físico pago por nossas crianças nas ruas, às vezes denominada apenas de ‘sarjeta’. (JACOBS, 2007, p. 81)

Noções de rua e fantasias sobre as crianças são criticadas pela autora, pois se coadunam à ideia de cidade funcionalista e organicista, da “cidade-máquina”, pensada por Le Corbusier (2000), na qual os elementos e as dinâmicas de vida são pensados e disponibilizados sob a lógica do crescimento e do desenvolvimento natural dos seres vivos. Noções e fantasias, tais, imbuídas de outras, relativas à infância e à cidade, nas quais, segundo as reflexões de Tonucci (2005), são lugares destinados para a criança e para o brincar (e não qualquer brincar) – função que a criança ocupa na sociedade enquanto um ser em crescimento e em desenvolvimento – são a creche, a escola, o parquinho e a brinquedoteca. Espaços que são institucionalizados, muitas vezes otimizados por ambientes padronizados, utilitários, higiênicos e organizados, compostos essencialmente por elementos ditos pedagógicos, feitos, a via de regra, com materiais supostamente “não perigosos”, que, em sua maioria, são sintéticos e não rugosos. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000; WILLENSEM; RAZY, 2019) Noções e fantasias que reiteram discursos e práticas que posicionam criança e rua – e, em paralelo, infância e cidade, lixo e mundo infantil – em polos excludentes, inseridos em modelos e dinâmicas de sociedade que têm no indivíduo a sua unidade motriz (DaMATTA, 2000)⁴ e na qual a vida social está, contraditoriamente, voltada para o interior e o íntimo. (SENNETT, 1988)

Em suas reflexões, Corso (1999) conclui que, no Brasil, crianças *na* rua, remete, graças a representações dominantes na sociedade, a crianças *de* rua. Para DaMatta (2000), a partir de uma certa gramática do espaço brasileiro – na qual o “mundo da rua” e o “mundo da casa” são territórios inimigos, construídos por códigos que estabelecem fronteiras diferenciadas, ainda que interdependentes entre eles – o “moleque de rua”, na cultura brasileira,

3 Jane Jacobs foi uma renomada urbanista, escritora e ativista política norte-americana, reconhecida por sua crítica fervorosa às práticas de transformação do espaço público nos Estados Unidos, da década de 1950.

4 Sobre isto, diz o autor: “Assim, para nós, modernos, que vivemos em sociedades onde a parte (o indivíduo) é mais importante que o todo (a sociedade), o problema estaria sempre no coletivo e na multidão, esses ‘estados’ que seriam o inverso do indivíduo que o sistema consagra como normal e ideal”. (DaMATTA, 2000, p. 43)

é uma espécie de antítese do menino de “boa família”. De um lado o menino de (boa) família, e de outro o moleque de rua, mas do que uma simples dualidade, o que estas imagens fazem supor é que elas são construídas a partir de uma racionalidade que estabelece a infância no seio de famílias estruturadas e organizadas como a infância normal e desejável, enquanto as “outras” infâncias, por serem diferentes e deslocadas disto, passam a ser consideradas como lastimáveis e desastrosas. Uma espécie de lógica topográfica que cria uma infância de fora, anormal, assombrosa – e, no limite, uma não infância – a partir de uma infância de dentro, normal, boa, “a verdadeira infância”, ou o “ponto zero” da infância, nos termos de Castro-Gómez (2005 apud MIGNOLO, 2008) Topografia que posiciona a criança “protegida” em casa como antagônica à criança “abandonada” na rua, que, assim deslocada do ponto zero, torna-se, na gramática da infância brasileira, “menino de rua” ou “moleque de rua”.

OUTROS OLHARES SOBRE CRIANÇA E(NA) RUA

O afastamento, multifacetado e progressivo, de certos grupos de crianças do mundo da rua – crianças escolarizadas que vivem nas centralidades urbanas de cidades europeias – é um fenômeno já há muito tempo tomado como objeto de análises críticas e de teorizações, notadamente no campo de estudos sociológicos sobre a infância e sobre o urbano.⁵

Em um estudo clássico realizado no bairro Catumbi, nos anos 1970, no Rio de Janeiro, Santos e Vogel (1985) defendem que a rua é um espaço com grande diversidade de recursos e rico em significações para as pessoas que as utilizam e que diferente do estigma modernista que a toma (a rua) em termos funcionalistas como um meio apenas de circulação, as pessoas se apropriam delas e de seus elementos – calçadas, meio-fio, meio da rua – de forma personalizada e criativa. Outros estudos, igualmente em bairros tradicionais e populares do Rio de Janeiro, indicam uma ocupação intensa e cotidiana das ruas pelas crianças, em atividades diversas, institucionais – de caráter escolar, religioso, comercial, entre outros – ou não. (COELHO et al., 2006; SIMÕES, 2010; UGLIONE et al., 2008)

Gilbert (2014), em seus estudos no Senegal, mostra que ir para a rua é uma escolha feita pelas crianças, não necessariamente porque em casa elas são oprimidas, sofrem violências ou sofrimentos; mas porque elas acreditam que ali é um ambiente onde são mais capazes de ter um controle maior sobre suas vidas. Hernández (2016), por sua vez, em estudos na periferia de Buenos Aires, mostra que andar nas ruas pelo bairro, com relativa independência, é uma maneira das crianças incorporarem em sua cotidianidade uma pluralidade

5 Os textos de Delgado (2005); Sarmiento (2004); Tonucci (2005) são alguns bastante conhecidos neste campo de reflexões.

de situações não precisas ou controladas as quais elas observam, escutam, sentem, e ante as quais elas têm oportunidades de atuar como elas mesmas avaliam ser conveniente. Já Castro (2004), em suas reflexões no campo psicológico, acerca das “aventuras urbanas” de crianças e jovens pelas cidades brasileiras, conclui que circular pelas ruas “[...] permite que crianças e jovens expandam suas possibilidades subjetivas, tendo no espaço a dimensão para poder recriar a si e ao mundo”. (CASTRO, 2004, p. 71)

Ainda na psicologia, produções acadêmicas brasileiras recentes têm contribuído para deslocamentos de perspectivas paramétricas e classificatórias – bastante hegemônicas no campo psicológico de teorizações sobre criança e sobre infância (HÜNING, 2007) – através de problematizações e proposições conceituais e metodológicas outras em relação às crianças e à infância. (LARA, 2016; LIBARDI, 2016; MELO, 2018) Deslocamentos que passam, dentre outros, por problematizações acerca dos processos contemporâneos de privatização e individualização da vida, e da histórica de desqualificação e criminalização das famílias e indivíduos pobres. Tais deslocamentos propõem reflexões críticas sobre noções de responsabilidade, cuidado, dependência, entre outras, com olhares para infâncias significadas e vividas por experiências outras de ser criança – no sentido de dispares das imagens de criança subentendidas em noções e discursos mais normativos sobre a infância –, como atores políticos, como cuidadores de outros, como parceiros dos adultos, e tantos outros, em lugares e situações outras, periféricas em relação a sociabilidades e cotidianos vividos e desejados como campo social de velocidades e de progressos – em assentamentos coletivos, em caminhos intersticiais na favela, nos entretempos escola-casa e outros.

Nesta mesma direção, de perspectivas outras de teorizações psicológicas no campo da infância, realizamos entre 2017 e 2018 um estudo etnográfico no entorno do antigo Aterro do Gramacho na região metropolitana do Rio de Janeiro. Este estudo nos possibilitou problematizar o antagonismo criança e rua – tão pregnante em certas concepções na atualidade – a partir de um olhar sobre o cotidiano vivido de crianças que moram numa localidade bastante singular, de um Brasil urbanizado e periférico.

Andando à toa na rua

Nosso estudo foi realizado na localidade chamada Quatro Rodas, uma parte pequena do Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, situada numa área de manguezal às margens da Baía da Guanabara. Quatro Rodas é a localidade mais próxima da entrada do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, conhecido como Aterro do Gramacho ou Lixão de Caxias. De fato, este aterro foi fechado oficialmente em 2012, mas as localidades no seu entorno se mantiveram, e existem até os dias atuais, e nas

quais a descarga ilegal de lixo feita por caminhões e empresas, em conexão com o tráfico de drogas que age na região, é uma prática corriqueira.

A atmosfera em Quatro Rodas costuma ser de calor forte, muita luminosidade – nos dias de sol – e mal cheiro. Há muitos insetos, como mosquitos e moscas, mas também ratazanas, urubus e outros animais como cachorros, cavalos e porcos que também são comuns na localidade. As moradias são, em sua maioria, “barracos” feitos com pedaços de madeira, latas e papelão, construídas pelos moradores, mas há, também, casas projetadas e construídas por Organizações Não Governamentais (ONGs), que se diferenciam das outras, pela sua estrutura e pelos seus materiais. Dentro de Quatro Rodas existe um campinho de futebol, uma padaria, um parquinho infantil, uma vendinha e duas construções que abrigam duas ONGs e um grupo religioso.⁶ A maioria das casas não têm rede de água potável e esgoto, e algumas dispõem de energia elétrica, que é gerada a partir de instalações improvisadas e clandestinas feitas pelos moradores.

Em estudo realizado em 2015 constatou-se que 140 pessoas moravam regularmente em Quatro Rodas, distribuídas em torno de 30 moradias. Dentre estes moradores, 80 tinham idades entre 0 e 18 anos, 37 entre 19 e 65 anos, e 4 tinham mais de 65 anos.⁷ Estimamos que estes dados correspondem aproximadamente à realidade de Quatro Rodas no período em que realizamos nosso estudo, uma vez que a partir do fechamento do aterro a população local tem se mantido relativamente constante, segundo informações dos próprios moradores e de ONGs que atuam na localidade.

Quanto aos adultos que moram em Quatro Rodas, em sua maioria são pessoas que trabalhavam nas atividades de coleta e reciclagem, no período de funcionamento do Aterro do Gramacho, ou são familiares de ex-trabalhadores. Conhecidos como catadores, muitos destes adultos são oriundos de outros lixões que existem ao longo da rodovia Washington Luiz, mas outros, são pobres e desempregados, vindos de outras regiões do país. Quanto às crianças, a grande maioria nasceu em Quatro Rodas, ou nas localidades vizinhas, e ali mora desde então.

Em nossa imersão etnográfica em Quatro Rodas, as interações e convívio cotidiano com as crianças se deram majoritariamente “andando à toa” nas ruas com elas, expressão utilizada pela responsável de uma ONG que atua na localidade, ao se referir ao que as

6 É importante dizer que os limites geográficos de Quatro Rodas não são nítidos, especialmente as fronteiras com outras localidades. Contudo, para os moradores locais há uma delimitação bem estabelecida entre o que é de Quatro Rodas, e neste sentido, utilizamos a expressão dentro de Quatro Rodas. Padaria e vendinha, a seu turno, são denominações também dadas pelos moradores locais, adultos e crianças.

7 Este estudo foi realizado por alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O relatório final desse estudo pode ser consultado na Secretaria do Departamento de Psicologia da UFRRJ.

crianças fazem no dia a dia, porque era ali, andando pelas ruas, que as crianças estavam, em grande quantidade e sempre.

Em Quatro Rodas existe uma rua principal que é uma ramificação da via que liga a localidade ao bairro Jardim Gramacho. Desta rua saem pequenos caminhos ou ruelas que levam à maioria das casas e às rampas locais – como são chamados os locais onde o lixo é descarregado. Estas ruas e ruelas são de chão batido, e em algumas de suas partes há muita irregularidade, pelo acúmulo de cascalhos ou outros materiais. O solo é árido, no qual há formação de muitas poças de água em dias de chuva. Diferentemente dos adultos, que utilizam calçados, inclusive botas de borracha em caso de chuva, as crianças circulam pelas ruas frequentemente descalças ou com chinelos.

Muitos aspectos diferenciam as ruas de Quatro Rodas de uma rua típica, começando pela ausência de trânsito de carros ou outros veículos. Os moradores locais não têm carros, e quando algum veículo chega de fora, ficam estacionados um pouco antes da entrada, o que é uma das “regras” de acesso à localidade, normatizada pelo tráfico de drogas. Há, sim, um trânsito de motos, de moradores locais, mas muito pequeno. Nas ruelas só ficam ou andam pessoas a pé, carrinhos de mão, e animais domésticos – não é comum ver os porcos e cavalos que têm na localidade circulando nas ruas. Neste sentido, diferente das ruas “urbanizadas”, as ruas em Quatro Rodas são lugares de “lentidão”. (SANTOS, 1996)

Outra diferença é que, bastante deslocadas de uma rua idealmente moderna, nas ruas de Quatro Rodas a presença permanente do lixo é o principal elemento que atua no seu arranjo visual. Num dia tinha um grande sofá velho no meio da rua no qual as crianças subiam, no outro dia este sofá se transformou em pernas de madeiras que tapavam um buraco que se abriu na rua com a chuvarada e no outro virou uma espécie de tapete sobre o qual as crianças carregavam umas às outras, entre as ruelas. Nas ruas de Quatro Rodas há uma desordem constitutiva, de elementos (lixo) diversos e dispersos. Outro aspecto que marca a paisagem local é que, com exceção daquelas com cercado – uma minoria em Quatro Rodas – a maioria das casas não possui nenhuma área divisória com as ruas; pelo contrário, elas (as ruas) são uma espécie de *continuum* das casas: não há limites físicos entre umas e outras – ruas e casas. Podemos dizer que as ruas de Quatro Rodas testemunham a “não cidade” existente em todas as cidades, da qual nos fala Delgado (2007), ruas sem carros, com muito lixo, contínuas às casas e cheias de crianças são espaços periféricos no que se diferenciam das lógicas de ocupação da cidade instituída. (DUARTE et al., 1996)

Na rua, com outras crianças

Andar nas ruas em Quatro Rodas é ocasião para as crianças encontrarem outras crianças que vivem na localidade. Na rua, elas vão formando pequenos grupos espontâneos e, ao

acaso, ficam próximas destes num tempo curto, enquanto alguma pequena atividade os ocupa, tais como: empurrar um pneu pela rua, subir e descer um monte de areia, jogar objetos contra um muro, encher uma lata de refrigerante com terra, jogar “pique-conde”⁸ ou apenas se sentar num local a sombra e ficar ali por um tempo, mexendo nos objetos que estão no chão à sua volta, ou olhando ao redor e depois seguir andando por aí: fortuitos encontros de rua.

Trata-se de encontros, em sua maioria, entre crianças que já se conhecem, por relações espaciais de vizinhança já existentes, mas também presenciamos encontros que foram a ocasião para que uma criança “nova” na localidade conhecesse outras crianças locais. Elas nunca ficam nos mesmos grupos, embora aquelas crianças que ficam com mais frequência e por um período mais longo na rua tendem, conseqüentemente, a estar mais correntemente entre os diferentes grupos. Comumente são grupos mistos de meninos e meninas, com idades bem variadas, e, por vezes, há grupos com crianças entre 01 e 12 anos envolvidos numa mesma atividade, sendo que aquelas com até dois anos de idade costumam estar com seus irmãos ou primos com idades superiores à delas.

Mas, há também grupos com predominância de meninos, como os que se formam para jogar bola de gude, e com predominância de meninas, como aqueles que se formam para brincar de boneca ou de casinha. Dentre as atividades que envolvem a utilização de objetos mais específicos, são comuns o jogo de taco – no qual o taco é retirado de restos de *pallets* e as bolas são retirados de embalagens de desodorantes *roll-on* –, a “corrida de anéis” – no qual os anéis são carretéis de madeira, que são conduzidos através de arames que são anexados aos carretéis – e soltar pipa.

Hoje encontramos Natália (5 anos) sentada sobre uma pedra na rua. Ela cantava baixinho e enrolava um fio de nylon em seu dedo indicador. O fio estava amarrado em uma pequena pedra. Em seguida, ela lançou a pedra em direção ao galho de uma árvore, e o puxou de volta. Fez isto umas dez vezes, até que a pedra prendeu num galho. Consegui! - disse ela. O que é isto? - perguntamos. Uma pipa - respondeu. Então ela joga novamente e consegue de primeira. Nisto se aproxima outra menina, mais ou menos da sua idade, e começa a procurar uma pedra, e nos diz que quer fazer uma pipa também. (Vinheta Etnográfica)

Segundo a responsável pela ONG, são as próprias crianças que constroem suas pipas, e aprendem a fazê-las, umas com as outras. Quanto ao que Natália estava fazendo, ela nos explicou que se trata de uma “imitação” do soltar pipa, que as crianças menores fazem.

8 Trata-se da brincadeira popular pega-pega ou pique esconde, chamada pelas crianças em Quatro Rodas, de pique-conde.

De modo geral, estes encontros de rua não decorrem, e nem mesmo se vinculam, de/a uma ação dos adultos. Ainda devemos reconhecer que a contiguidade espacial das famílias, ou seja, o fato de serem as crianças vizinhas influencia significativamente na formação dos grupos: mesmo que em geral as crianças circulem por todas as partes da localidade, estes encontros fortuitos acontecem em pontos diferentes e tendem a reunir crianças que moram naquela “microrregião”⁹ da localidade, na qual o grupo está fazendo alguma atividade. Neste sentido, vemos em Quatro Rodas uma infância diferenciada de uma tendência forte nos modos de ser criança na atualidade, especialmente em contextos urbanos do mundo ocidentalizado, que é o de brincar em territórios-outros, como o da vizinhança, e sem uma supervisão mais diretiva e ou incisiva dos adultos:

Aqui é muito seguro pra criança. Ninguém rouba criança aqui... ninguém mexe com o filho de ninguém. Se alguém mexe com teu filho... é só ir falar na boca que eles resolvem [se referindo ao grupo “chefe” do tráfico de drogas]. (Depoimento de uma moradora local, mãe de duas crianças)

A não presença dos adultos, especialmente pais ou outros familiares, neste enquadramento – andando pelas ruas, formando grupos em torno de pequenas atividades coletivas – das crianças em Quatro Rodas, pode estar vinculado – e o depoimento acima nos indica isto – ao menos em alguma dimensão, ao fato das ruas serem consideradas por eles como espaços “protegidos”. Independentemente, o que nos parece importante destacar é que estes encontros e as atividades que dele decorrem não são de maneira alguma prescritos ou gerenciados pelos adultos, diferentemente do que tem marcado os “agendamentos adultocentrados” (FLORIO, 2015), a partir dos quais o tempo “livre” das crianças no contemporâneo tem sido hegemonicamente organizado e disciplinado. (NÍDIO, 2012; SARMENTO, 2004)

[Um grupo de crianças carregando areia do chão, para formar um monte]

Vitória, nove anos de idade, está participando desta atividade, quando sua mãe, de longe, grita Vitória, olha a sua irmã! Após dizer isto, a mulher dá as costas e vai embora. Suelen, aparece, então, vindo, sozinha, na direção do monte; ela tem dois anos de idade e costuma participar dos encontros de rua com sua irmã. De repente, Eva, que também tem dois anos, que estava participando da mesma atividade, junto com sua prima, começa a chorar

9 Observamos que a localidade se divide em áreas mais ou menos ocupadas e “valorizadas” pelos moradores. A estas áreas estamos chamando de microrregiões, em cada qual há um conjunto de moradias. Percebemos, por exemplo, que uma criança que costumava fazer parte de encontros numa certa microrregião da localidade, deixou de fazer após a sua casa pegar fogo e sua família ter que se mudar para outra microrregião, onde então, ela passou a fazer parte de outros encontros.

estridentemente. Vitória bate na irmã, pega ela no colo, a tira do monte e a coloca sentada “fora” da atividade. Suelen começa, então, a chorar também.

Por que você fez isto com Suelen? – perguntamos à Vitória.

(Vitória) Ela morde as outras. Se eu deixar as outras dizem que eu não faço nada. E aí ela não pode mais brincar com a gente... ela bate nos pequenos e aí os pequenos não podem brincar.

(Vinheta Etnográfica)

Muitos dos encontros de rua que observamos revelaram-se situações de socializações que envolvem gestos de aceitação e de cooperação, e que requerem a definição e a aplicação de regras – construídas e reconstruídas durante a realização da atividade – e o enfrentamento e regulação contínua com/de conflitos, que engendram, como na situação vivida por Vitória e seu grupo, ideias e ações, complexas, de proteção e justiça entre as crianças.

Como Vitória e outras crianças em Quatro Rodas, Irineu, oito anos de idade, também costuma estar na rua com sua irmã menor, de 18 meses de idade, a quem ele carrega em seus braços. Muitas vezes o vimos assim, com ela nos braços, ao mesmo tempo em que participa de alguma brincadeira ou outra atividade. Essas situações vivenciadas por Vitória, Irineu e seus irmãos ilustram uma dimensão relacional entre as crianças em Quatro Rodas, que é uma relação de cuidados dos filhos mais velhos com seus irmãos mais novos e que se estende, em alguns casos, a primos. Esse papel de cuidadores, que as crianças assumem em relação a outras crianças, é efetivado com níveis, mais ou menos sutis, de liberdade e autonomia destas crianças-cuidadoras.

Nos encontros de rua, as crianças de Quatro Rodas têm vivências de socialidades com seus outros-semelhantes nas quais as formas de vigilâncias adultas e adultocêntricas não se apresentam e/ou não se impõem de forma tão decisiva e regulatória sobre o que nestas vivências se desenrola. Nestas vivências, as crianças se ocupam de outras crianças, elas aprendem umas com as outras, ajudam-se, brigam, reconciliam-se, fazem negociações, brincam, choram, machucam-se, têm embates, trocam carinhos, dão risadas e se movimentam. Essas vivências são suportadas e engendradas por dimensões espaciais e temporais singulares; que se dão graças a e a partir de lugares-tempo de vadiagem, de espontaneidade, de bagunça.

Construindo Territórios

A lentidão que caracteriza as ruas de Quatro Rodas, propicia, evidentemente, uma maior e mais demorada presença nelas de “pedestres não-transeuntes”, utilizando termo de Frehse (2013), ou seja, de pessoas que “ficam” na rua, em ritmos outros que não os de passagem e/ou de trânsito, e que são um traço das ruas tipicamente urbanas. Ao mesmo

tempo, nesta escala humanizada, de pedestres lentos que ali ficam, coexiste nas ruas de Quatro Rodas os elementos diversos, “caídos” ali (lixo), que propicia, a seu turno, o movimento frenético de mudanças e rearranjos. Um exemplo disto é o “parquinho”, que fica na esquina da rua principal com uma das ruelas. Ele foi instalado por uma ONG, “e [...] em poucos dias já tava todo revirado [...]”, segundo nos disse uma moradora. Este parquinho, com seus brinquedos padronizados é rearranjado e subvertido – note-se os pés de uma criança no canto esquerdo da figura a seguir, indicando o uso não “regulamentar” do equipamento instalado – pela ação, coexistente, das crianças e do lixo das ruas

Imagem 1 - Quatro Rodas: Parquinho Revirado



Fonte: arquivo pessoal

Nas ruas calmas e lentas de Quatro Rodas, mas em constante mutação, as crianças se mostram ocupantes interessados. Elas estão sempre lá, participando da maneira informal e, por vezes regida por uma lógica funcional – pensamos aqui nas funções que aquele sofá tomou nos diferentes arranjos que teve –, mas também por uma “irracionalmente poética” (BACHELARD, 1993) com a qual o lixo é arranjado, espalhado, trocado de lugar, aproveitado nesses espaços. A lentidão e o lixo parecem dar uma vitalidade (LYNCH, 1999)¹⁰ às ruas de Quatro Rodas, que potencializa e é potencializada, reciprocamente, pela presença e pela interação criativa e inventiva de seus ocupantes, entre eles, as crianças.

10 Em seus estudos clássicos sobre morfologia urbana, Lynch (1999) utiliza a categoria vitalidade para se referir à diversidade de usos de um espaço.

As brincadeiras na rua costumam começar com alguma coisa pequena que acontece e, de repente, já se forma um grupo de crianças em torno desta coisa pequena. Outro dia, foi uma espécie de centopeia que tentava “atravessar” a rua. Uma criança começou a seguir ela e a empurrá-la com o dedo. Logo já havia umas cinco ou seis crianças se disputando para chegar mais perto da centopeia e a mexer nela. Construíram uma casa com sofá para a centopeia, com uns pedaços de papelão que estavam no chão, e demarcaram um caminho para ela andar. Por aí foi a brincadeira por quase uma hora, até que sem nenhum motivo muito aparente, todos se dispersaram. Restou a centopeia, e os vestígios de sua casa. (Vinheta Etnográfica)

Muito do que acontece quando as crianças estão na rua em Quatro Rodas poderia ser tomado como “práticas microbianas” (CERTEAU, 1990) que decorrem de encontros fortuitos entre aquelas que estão “por ali”, passando perto. Trata-se de práticas imprevisas e únicas, que não têm a fixidez repetitiva dos ritos ou dos costumes (CERTEAU, 1990) e que, comumente, podem parecer insignificantes e banais aos olhos de um adulto. (ARLEO; DELALANDE, 2011) A mobilidade, a simplicidade e a diversidade com que estas práticas, ou brincadeiras, se fazem e se desfazem, contrastam com a intensidade emocional com que as crianças se envolvem nelas. E aqui nos referimos à brincadeira com a centopeia, e outras inúmeras, “pequenas” e, por vezes, fugazes brincadeiras das crianças, que observamos nas ruas de Quatro Rodas. Práticas que não se mostram amarradas a rotinas, e nem mesma a regras preconcebidas: elas se dão de forma intempestiva, sem hora ou local definido ou específico para acontecerem, sem previsão de critérios que a regulem, mas que criam e que exigem complexidades nada desprezíveis em termos relacionais, de descobertas e de imaginação.

Algumas vezes fomos convidados por alguma criança para “passear” – palavra utilizada por elas – e, nestes passeios, tínhamos um forte sentimento de estarmos mesmo “vagabundeando” pelas ruas de Quatro Rodas: nenhuma demanda externa, nem objetivo ou urgência guiavam nosso andar, não traçamos nenhum caminho de antemão e nem tínhamos um ponto determinado de chegada. Com um flunar ou uma deriva, poderíamos – com reservas, pois são termos cunhados para pensar contextos urbanos bastante diferenciados do contexto “não urbanizado” de Quatro Rodas – admitir que se pareciam estes “passeios”. Passeios que tinham o caráter de caminhos já percorridos, mas também de uma aposta de descobertas possíveis, que aconteciam por um caminhar não estratégico, mas, ao mesmo tempo, atento às coisas do caminho e aberto aos pequenos improvisos e surpresas. Situações as quais, agora, reflexivamente, emergem como marcadas por uma certa suposição de serem algo comum ou “esperado” de se fazer naquele contexto, ou melhor, não marcadas por nada que se mostrasse em contraposição a algo que deveria estar sendo feito pelas crianças, ou a algo que se esperaria que elas estivessem fazendo. Foram situações

em que, como em todas as demais nas quais estivemos “andando na rua” com as crianças, nunca observamos ou sentimos manifestações sensíveis dos pais ou outros familiares de desaprovação dirigida às crianças.

Em seu estudo sobre crianças no Camboja, Prigent (2014) mostra que “vagabundear” significa “andar por prazer, sem nenhum objetivo ou razão”, o que, do ponto de vista dos pais, é um tipo de sociabilidade que representa riscos para as crianças: ela favoreceria uma associação – entre as crianças – que pode criar um “mau hábito”, levar a criança a “perder a cabeça”, divagar, a “ter um sono agitado”, “a esquecer a sua casa”, “a se tornar “brutal e pervertido”, entre outros. A criança “vagabunda”, nesta sociedade, é aquela que, antes de tudo e por definição, rompe ou escapa com/às suas obrigações como filho – ajudar na economia familiar e frequentar a escola. Em Quatro Rodas, uma criança andar na rua, mesmo que visivelmente ela o faça sem objetivo ou razão, ou que pareça uma “vadiagem”, não parece ter um valor negativo entre as pessoas que moram nesta localidade, e, talvez, pelo contrário, para elas, “andar à toa” pelas ruas seja coisa mesmo de criança fazer. Ademais, como as crianças nos dizem, de maneira bem direta e simples, como mostra o diálogo relatado abaixo, este tempo que elas passam “andando na rua” em Quatro Rodas não se trata, para elas, de nenhum nada fazer.

(Pesquisadora) *O que vocês fazem na rua?*

(V., 9 anos) *Brinco de boneca.*

(F., 7 anos) *De casinha.*

(F., 5 anos) *Solto pipa.*

(P., 6 anos) *Eu jogo ping-pong com o P.*

(Conversa de Rua, 10 maio 2017)

Em sua análise crítica sobre os locais destinados para a infância das crianças, Meki-deche (2004) entende que haveria um conjunto de sentidos e práticas sociais no contemporâneo que concorre para que as residências, as escolas e espaços culturais encerrem a gama de opções para a criança se desenvolver, evoluir e brincar, ou seja, conclui a autora que as ruas não estão entre as “opções” que as crianças têm para brincar. Olhando para o dia a dia em Quatro Rodas, vemos que as crianças têm a rua para brincar, porque a rua é lugar de brincar em Quatro Rodas, como testemunham as falas anteriormente apresentadas deste grupo de crianças.

Para a responsável da ONG, as crianças “andam à toa” nas ruas por dois motivos principais: o forte calor e a ausência de televisão no interior das casas. De fato, no interior das casas o calor é muito forte, como se pode supor e o que comprovamos pessoalmente nas

visitas que fazíamos. São casas que, além de serem quentes, são muito pequenas, nas quais moram em média quatro pessoas ou mais. Sobre a ausência da televisão, identificamos que em várias casas havia aparelho de televisão e em apenas três situações a televisão estava ligada no momento em que as visitamos. Segundo esta mesma responsável, muitas vezes o aparelho foi encontrado no lixo e trazido para casa pelos moradores, mas ele não funciona porque está quebrado, ou não tem antena, ou, ainda, porque não tem eletricidade naquela casa. Nas residências nas quais a TV estava ligada, em uma havia apenas um adulto assistindo, e nas outras duas, havia adultos e crianças.

A televisão, é, portanto, uma das materialidades do cotidiano em Quatro Rodas; este dispositivo midiático responsável, entre outros, segundo Postman (2005), pela diminuição e, quiçá, desaparecimento das diferenças entre adultos e crianças no contemporâneo, e, conseqüentemente, pelo “fim da infância”, na opinião do autor. A televisão está presente no dia a dia das crianças de Quatro Rodas e os conteúdos por ela comunicados, também para uma criança universal – numa das casas onde a televisão estava ligada estava passando o desenho *Masha e o Urso*¹¹ – compõem, presume-se, os elementos constitutivos do imaginário delas. Mas o “embriagar-se por horas seguidas em frente à televisão” (CASTRO, 1998) – uma das faces da infância contemporânea, segundo a autora – não é um enquadre espaço-temporal típico, vamos assim chamar, do vivido pelas crianças em Quatro Rodas.

Num dos encontros de rua, quando perguntamos às crianças por que elas costumavam ir cedo para a rua, nos responderam: “porque eu quero”, “porque já tem gente brincando” e “sei lá”. Ficar na rua é daquelas coisas que se faz, o comum da vida, o dia a dia, é o que depreendemos do que estas crianças nos disseram. Uma atitude – de ficar na rua – através da qual as crianças de Quatro Rodas se orientariam e interagiriam no/com espaço – as casas, as ruas – e tempo – sem escola –¹² de que dispõem.

As atitudes diárias, nos diz Heller (1985), são formas de agir e de reagir no/ao pedaço¹³ de mundo no qual se vive, através das quais cada um participa da vida social e reproduz a sociedade; são formas alienadas, mas, ao mesmo tempo, são “o fermento secreto da história” (HELLER, 1991, p. 20), no sentido da potência que portam para romper e instituir microevoluções no cotidiano, o que, nos termos de Agamben (2008), advém da capacidade de estranhamento, de reconhecer o novo e de introduzir este novo estranho no campo do simbólico. (BENJAMIN, 2006) Estranhamento e produção do novo, estes, próprio do que

11 Série de desenho animado, baseada em contos de fadas do folclore russo, transmitida, em versão dublada, em canais de TV no Brasil, entre eles SBT e Cartoon Network.

12 Embora não estejamos abordando este aspecto no presente texto, em nosso estudo realizado em Quatro Rodas, constatamos que uma rotina escolar não é uma prática comum entre as crianças que vivem nesta localidade.

13 Usamos aqui a expressão “pedaço” em referência ao caráter estratificado da sociedade, do qual fala a autora: campo limitado em relação à totalidade dessa sociedade, no qual cada pessoa inevitavelmente nasce e vive.

seria a experiência da infância, para estes dois autores. Uma infância, assim, entendida não em parâmetros de um tempo-limite, universalizado pelo discurso científico, que separaria a criança do adulto – ou do quase adulto que seria a adolescência, para tais discursos –, mas como potência de um ser in-experiência (CASTRO, 2013), o que, se considerarmos o ensino de Freud (1996), é a condição – a “inexperiência” – que constitui, de certa forma, a essência humana, no que perdura, em cada um, ao longo de sua existência – e, portanto, que atravessa todas as idades cronológicas – de fragilidade frente aos imperativos e vicissitudes da vida e da morte.

Em suas ocupações de rua, vamos chamar assim, em Quatro Rodas, as crianças se mostram protagonistas entre tantos outros do romance do espaço. (MBOUKOU, 2015, p. 14) Nas ruas e nas ruelas, as crianças tomam frente em manobras de todo tipo, com mais ou menos agressividade, na disputa por zonas, por hierarquias, nestes lugares, em princípio, “de todos” na localidade: assim como uma situação de briga que ocorreu entre duas crianças, presenciamos outras manobras, como a criança que escondeu um objeto que ela encontrou no chão, para que outras não o vissem, ou o empurrão que uma menina deu em outra, na fila do balanço da ONG, entre outras.

Também presenciamos a inauguração de um parque construído por um grupo de crianças, numa área arborizada, não ocupada, numa das fronteiras da localidade. Um parque com tipos diferentes de balanços, feitos com restos de material encontrados no chão. Uma espécie de território do brincar, engenhado pelas crianças, de explorações, de diversão e de riscos – na inauguração, algumas crianças tiveram ferimentos nas brincadeiras, sem deixar de continuar brincando por causa disto.

Pela sobreposição das camadas, das coisas e *habitus*, que constitui historicamente Quatro Rodas como localidade, a rua é território de criança, e, na rua, as crianças são protagonistas de territorializações: de marcações simbólicas do espaço social no qual elas vivem. Nesta localidade “cai” uma multiplicidade de coisas que se espalham no meio de ruas calmas, lentas e protegidas por olhos da rua. Nestas ruas, lugar-tempo de se demorar, de ficar por ali, mas também de remexer, de revirar, as crianças andam à toa, passeiam, inventam, se divertem e marcam territórios.

Ficar na rua, concordando com Mauss (2003), é um comportamento aprendido pelas crianças em/de Quatro Rodas, e, em certa medida, condicionado, se dermos a este termo o sentido de que há fatores externos que coatuam neste modo andarilho, denominaremos assim, de ser criança em Quatro Rodas, como os já mencionados ao longo de nossa argumentação até aqui – a presença do lixo, os olhos da rua, etc. As coisas que as crianças fazem na rua, como comer, mexer nas coisas pelo chão, etc., são, concordando com Heller (1991), atitudes diárias delas, as quais, não deixam de coatuar na reprodução da vida social em

Quatro Rodas: na não ou baixa escolarização dos moradores, nos adoecimentos causados pelo contato com o lixo e com o sol forte, e outros. Atitudes que também não escondem as experiências que elas engendram, feitas de pequenas surpresas e descobertas, como a travessia da centopeia, mas também de – nada fáceis – enfrentamentos e batalhas por lugares para si e para ser.

CONCLUSÃO

Com ações de brincar, de construir territórios, de inventar, de aprender e de ensinar, as crianças que vivem em Quatro Rodas bagunçam parâmetros a partir dos quais uma “boa infância” se define atrelada a parâmetros de uma boa e “luminosa” cidade. Ações que atestam que outros modos de ser criança existem no mundo, diferentes da criança universal urbana, e que se fazem por experiências e significações outras, contextualizadas, muitas vezes, por situações de deslocamento social exacerbado, como guerras, misérias, isolamentos, entre outros, como assinala Razy (2014).

Os lixões urbanos não são realidades passageiras no Brasil, assim como não o são, obviamente, nos demais países do sul global, onde eles existem. Eles são necrópoles urbanas: são o resto, a sobra – em certa medida inevitável – da metrópole na qual eles nascem e à qual eles estão conectados. Trata-se de locais sem redes de infraestrutura, de equipamentos básicos, de transportes, etc., e que expressam claramente as coerências e contradições dos sistemas econômico, institucional e ideológico prevaletentes em nosso país. (ABREU, 2013) Como nos lembra Davis (2006, p. 29), “[...] em vez de cidades de luz [às quais a modernidade se diz promotora e defensora] arrojando-se aos céus, boa parte do mundo urbano do séc. XXI instala-se na miséria, cercada de poluição, excrementos e deterioração”.

O estudo que realizamos em Quatro Rodas nos fez percorrer um caminho, vivencial e intelectual, pelo qual uma infância-outra, vista pelo dia a dia vivido de algumas crianças, apresentou-se a nós. Um dia adia de dificuldades, de sofrimentos e de enfrentamentos, mas, em todo caso, no qual criança e adulto, machucar-se e se divertir, ser cuidado e cuidar – polos, entre outros, definidores de uma boa ou verdadeira infância em oposição a uma “roubada”, “perdida”¹⁴ ou não infância – mostram-se religados. Polos, tais, religados num giro sutil, se visto do ponto de vista de uma grande revolução, mas nítido e forte do ponto de vista de deslizamentos que estas ligações podem produzir nos significantes que dispomos na atualidade para pensar e para reposicionar as crianças e a infância nas teorizações e nas

14 Infância roubada ou perdida são termos correntes em discursos institucionais, midiáticos ou não, acerca das crianças que vivem ou trabalham nos chamados lixões urbanos brasileiros.

práticas da vida social. Afinal, se tomarmos o ensino de Lacan, devemos acreditar que, por pouco que mude a relação do significante, é ali que muda o curso da história.

As infâncias vividas em Quatro Rodas possibilitam deslizamentos para outros termos com os quais se pode pensar e conceber as crianças e a infância. Termos como solidariedade, senso de justiça e inventividade: tudo isto que vimos e vivenciamos, em nosso estudo, como sendo parte de modos de ser criança. Contudo, de todas as relações que vimos emergir destas infâncias vividas em Quatro Rodas, entendemos que a maior delas é a que religa criança e rua. Maior no sentido de que ela perpassa e é condição, atrevemo-nos a dizer, de todas estas outras que sinalizamos. É como andarilhas – mais soltas, sem obrigações agendadas e controladas por adultos – vivenciando uma infância de rua – no, entre e fora à/da casa e à/da escola – que as crianças em Quatro Rodas se aproximam e se revezam dos/com os adultos em tarefas e deveres da vida ordinária e significativa, de ambos, crianças e adultos. É neste modo-espaço andarilho de rua, que brincar e cuidar se mesclam em processos e movimentos de identificações e de aprendizagens, fundamentais para a subjetivação de qualquer criança.

Se as crianças no contemporâneo parecem estar sem lugar na rua, devemos nos perguntar o quanto isto tem a ver com o fato de que a rua está, a seu turno, sem lugar nas teorizações sobre a infância. Também devemos nos perguntar o quanto a psicologia tem uma grande participação nesta “forclusão” da rua nas teorizações da infância.

As crianças certamente se desenvolvem, ou se transformam, como preferimos denominar. Elas, igualmente, têm vulnerabilidades; há desamparos que fundam e circundam suas existências. Mas, isto não significa que devemos tomar desenvolvimento e vulnerabilidade como significantes centrais, para pensarmos e posicionar-mos as crianças e a infância nos discursos e na vida social, até porque é preciso lembrar e ressaltar que, com estes significantes, as crianças têm sido tomadas como capital humano a serem capitalizadas (preparadas/treinadas) para um mundo de competições e de supostos sucessos, sempre individuais e egoístas. Lembrar e salientar que é desta centralidade que as crianças pobres têm sido vitimizadas, enquanto impotentes, e criminalizadas, enquanto perigosas, para este mundo de competições e de sucessos, onde só cabem os “desenvolvidos e fortes”. Lembrar, também, que é a partir deste mesmo duo central que as crianças não pobres têm sido “enclausuradas” e submetidas a rotinas extenuantes de trabalho (não remunerado) escolar, de todo tipo, e que, as crianças em geral, têm sido “foraclusadas” como vozes de opinião e de decisão sobre aspectos relevantes acerca de suas vidas e acerca do mundo onde elas vivem – como o modelo de escola na qual passam seus dias, por exemplo, ou a destinação dos impostos na cidade onde moram, e outros.

Com este estudo podemos endossar tantos outros, que mostram que há, e muitas, crianças nas ruas, num Brasil periférico em certos aspectos, mas microbianamente resistente e revolucionário em relação a ditames e *deliances* que definem e propagam uma infância brasileira feita e validada por aulas de ballet, idas ao *shopping center* e horas intermináveis em frente à TV. A partir deste estudo, e todas as reflexões que ele nos instigou e conduziu, defendemos que a rua seja tomada como elemento conceitual no campo psicológico. A rua, em suas materialidades e em seus simbolismos, é um elemento causador/potencializador de subjetivações. Em Quatro Rodas, vimos que “estar na rua” potencializa subjetividades mais móveis, usando terminologia de Gilroy (apud LIEBEL, 2016, p. 252), no sentido de disponíveis a interações múltiplas, a protagonismos, a estar com outros, mas também, no sentido de menos enraizadas, coladas a objetos, e mais dispostas a reviravoltas, a invenções.

Assim, entre os caminhos outros que a psicologia tem tomado em direção às crianças e à infância, menos desenvolvimentistas e paramétricos, acreditamos que o “caminho da rua” é uma aposta interessante, ou seja, tomar a rua como conceito, a ser construído no campo psicológico, e ir para a rua – aqui tomada como significante, marca de lugares abertos, heterogêneos, conviviais – para dali olhar, conhecer modos-outros de ser criança, em ângulos de visão deslocados da criança-na-família ou da criança-na-instituição. A rua como um caminho, não porque só dali haveria infâncias a serem problematizadas e pensadas, mas para que dali, também, a psicologia possa ver, problematizar e pensar as crianças e a infância.

Comentando um estudo etnográfico realizado com meninos e meninas de rua no Brasil, Cohn (2013, p. 239) salienta que as informações coletadas em tal pesquisa nada dizem se a infância nestes contextos de rua é mais feliz ou mesmo mais infeliz, mas – e o que importa reter e ser dito – é que tudo diz que aquela é uma infância.

Tomando o comentário acima como inspiração, acreditamos que tudo o que vimos e vivenciamos no dia a dia em Quatro Rodas nos diz que as crianças que ali vivem têm uma infância; ela não foi nem roubada nem perdida! Num modo andarilho de ser criança, elas têm uma certa infância de rua.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. 4 ed. Rio de Janeiro: IPP, 2013.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

AITKEN, S. C. *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2001.

ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARLEO, A.; DELALANDE, J. Culture(s) enfantine(s): Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions. In: ARLEO, A.; DELALANDE, J. (dir.). *Cultures Enfantines: universalité et diversité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 9-28.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, W. *Passagens*. São Paulo: Editora UFMG, 2006.

BOLLE de BAL, M. Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *Société*, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 99-131, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-societes-2003-2-page-99.htm#no68>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CASTRO, L. Rabello de. Precisamos falar do recreio! a construção do comum pelas crianças na escola. *Childhood & Philosophy*, [Rio de Janeiro], v. 14, n. 29, p. 129-148, jan./abr. 2018. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 12 abr. 2019.

CASTRO, L. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CASTRO, L. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2004.

CASTRO, L. A infância hoje. In: CASTRO, L. R. de (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998, p. 7-16.

CAVAGNOUD, R. Enjeux moraux et discussion autour de la figure d'enfants des rues en Bolivie. *Autrepart*, [s. l.], v. 72, n. 4, 2014, p. 165-181. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2014-4-page-165.htm>. Acesso em: 3 maio 2019.

CERTEAU, M. *L'Invention du quotidien: les arts de faire*, Paris: Gallimard, 1990.

COELHO, G. et al. A criança e o espaço vivido na favela: a complexidade do espaço nas interações das crianças. *Oculum Ensaios*, [Campinas], n. 6, p. 76-87, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/377>. Acesso em: 17 jul. 2019.

COHN, C. 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, maio/ago. 2013.

CORSO, Diana M. L. O país dos expostos. In: Souza, Edson. L. A. (org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 275-289.

DaMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5 Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAVIS, M. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

- DELGADO, M. En busca del espacio perdido. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coord.). *Territorios de la infancia: diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó, 2005. p. 11-19.
- DELGADO, M. *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- DUARTE, C. R. et al. *Favela: um bairro*. São Paulo: Pro Editores, 1996.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 14, p. 19-34. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- FREHSE, F. A rua no Brasil em questão (etnográfica). *Anuário Antropológico*, [São Paulo], v. 38, n. 2, p. 99-129, 2013. <https://journals.openedition.org/aa/572>. Acesso em: 9 jul. 2019.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.
- FLORIO, R. A. Vivências pós-escolares de crianças na contemporaneidade: um estudo de caso no Rio de Janeiro, Brasil. BIENAL LATINOAMERICANA DE INFANCIAS Y JUVENTUDES, 1., 2015, Manizales. *Anais [...]*. Manizales: Universidad de Manizales, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280579632>. Acessado em: 11 mar. 2019.
- GILBERT, V. De l'enfant-victime à l'enfant-acteur: le Samusocial Sénégal et la prise en charge de l'enfant en situation de rue à Dakar. *Autrepart*, [s. l.], n. 72, v. 4, p. 145-163, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2014-4-page-145.htm>. acesso em: 4 set. 2018.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HERNÁNDEZ, M. C. 'Andar afuera'. Un análisis de la experiencia infantil urbana en contextos sociourbanos de pobreza en La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES CUALITATIVAS CON PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES, 1., 2016, Foz do Iguacu: UNIOESTE, 2016.
- HOLT, L.; HOLLOWAY, S. Editorial: Theorising other childhoods in a globalised world. *Children's Geographies*, [London], v. 4, n. 2, p. 135-142, 2006.
- HÜNING, S. M. Psicologia: da (a)normalidade ao risco. In: GUARESCHI, N.; HÜNING, S. (org.). *Implicações da psicologia no contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 135-157.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Diagnostico Social do Jardim Gramacho. *Scribd*, 2005. Disponível em: <https://fr.scribd.com/document/99724284/Diagnostico-social-de-Jardim-Gramacho>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- JABOBS, J. *Morte e vida das grandes cidades*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- JAMES, A. *et al.* *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- LARA, J. S. *A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- LE CORBUSIER. *Urbanismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LIBARDI, S. S. Quando e como a proteção é um valor para os adultos. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 11, ano 4, jun./set. 2016a, p. 51-61. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/v11n1PT.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, [s. l.], v. 3, n. 5, 2016, p. 245-272. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/478>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- LUCCHINI, R. L'enfant de la rue: réalité complexe et discours réducteurs. *Déviance et Société*, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 347-366, 1998. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1998_num_22_4_1669. Accès le: out. 2018.
- LYNCH, K. *A imagem da cidade*. São Paulo: Edições 70, 1999.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: CosacNaify, 2003. p. 399-422.
- MBOUKOU, S. Entre stratégie et tactique. *Le Portique*, [En ligne], n. 35, 2015. Disponible en: <http://journals.openedition.org/leportique/2820>. Accès le: 10 jul. 2019.
- MEKIDECHE, T. Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In: TASSARA, E. T.; MELO, L. A. *Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/779-processos-de-subjetivação-na-vida-coletiva-e-nas-lutas-a-participação-das-crianças-em-movimento>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura - un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 8, 2008, p. 243-281. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- NÍDIO, A. O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In: ARAUJO, E.; DUQUE, E. (eds.). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo: um debate para as ciências sociais e humanas*. Braga: Universidade do Minho, 2012. p. 203-224. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1561/1463. Acesso em 10 mar. 2019.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.
- PRIGENT, Steven. Les actions de développement face au problème de l'enfant-vagabond (Cambodge). *Autrepart*, [s. l.], v. 72, n. 4, p. 201-218, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2014-4-page-201.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

- RAZY, E. La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour, *AnthropoChildren*, [s. l.], n. 4, 2014. Disponible en: <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2046>. Accès le: 12 jan. 2020.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- SANTOS, C. N. F. dos; VOGEL, A. *Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro*. 3 ed. São Paulo: Projeto, 1985.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da Educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004.
- SENNETT, R. *O declínio do homem público: tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SIMÕES, S. S. *Histoire et ethnographie d'une cité de Rio: la Cruzada São Sebastião*. Paris: Karthala, 2010.
- TONUCCI, F. *La città dei bambini: un modo nuovo de pensare la città*. Roma: Editori Latenza, 2005.
- UGLIONE, P. *Arquivo Mnemônico do Lugar: história e memória na cidade*. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- WILLEMSSEN, E.; RAZY, E. Enfance et environnement: imaginaires pluriels et construction du rapport au vivant (Belgique francophone). Palestra apresentada no SÉMINAIRE DE MÉTHODOLOGIE LES APPORTS DE L'ANTHROPOLOGIE DE L'ENFANCE, 11., 2019, Liège. *Anais [...]*. Liège: Universidade de Liège, 2019. Não publicado.

PARTE III

INFÂNCIAS EM CONTEXTOS DE DISPUTA:
QUANDO A LUTA TAMBÉM É DAS CRIANÇAS

“QUEREMOS NUESTRO ESPACIO”

HACIA UN ANÁLISIS NO BINARIO DE LA ACCIÓN POLÍTICA INFANTIL EN UNA CASA TOMADA DE BUENOS AIRES¹

PAULA NURIT SHABEL

INTRODUCCIÓN¹

Teo² (8), Pedro (8), Mauricio (11), Ema (9), Betania (8), Alfonso (14) y Natalia (13) juegan en el tendedero³ del segundo piso de la casa tomada. Están de vacaciones, corriendo de un lado al otro, entretenidxs⁴ con un juego de persecución que denominan “zombi”. Parán un rato, se distraen con alguna otra cosa, conversan y vuelven a jugar, a veces entre todxs y a veces solo algunxs, también se suman unxs chicxs y otrxs se van yendo en una circulación permanente. Al rato sale al tendedero Maribel (45) a colgar la ropa y les pide un par de veces a lxs chicxs que no griten y luego que no corran por donde ella está haciendo sus cosas. Cuando llega Susana (41), también con su ropa, recibe un leve empujón en medio de una corrida, frente a lo cual repite el pedido de Maribel y algunxs de lxs chicxs deciden ir a jugar a otra parte, mientras que otrxs se quedan allí. Yo entro a la casa con lxs que desistieron de utilizar el tendedero y veo que se acomodan en el pasillo del tercer piso y se ponen a jugar con una pelota, juegan a sacársela unxs a otrxs. Un poco se ríen y

1 Este texto es una reelaboración del artículo “‘Porque nos daba bronca’. Las emociones en la producción de la acción política de niños/as en una casa tomada”, publicado en la *Revista Complutense de Antropología Social*, 28 (1): 117-135, 2019.

2 Todos los nombres de las personas han sido modificados para cuidar sus identidades. A su lado colocamos la edad de cada una al momento de hacer el registro.

3 El tendedero es el nombre que le dan lxs habitantes de la casa tomada al espacio donde las familias tienden la ropa después de lavar, esperando que se seque.

4 Utilizamos a lo largo de este trabajo el lenguaje no binario, reemplazando las denominaciones por géneros con la letra “x”, asumiendo una perspectiva epistemológica feminista (Maffia, 2013), desde la cual estudiar la realidad.

un poco se empujan, se insultan, a ningunx le gusta perder la pelota. Cuando el juego se pone más violento, Ema (10), la única mujer que seguía en la escena, decide retirarse. Se quedan un par de varones entre carcajadas y gritos. En eso sube Jesabel (42) y les dice que no pueden jugar a la pelota: “*van a romper algo y lo va a pagar su papá*”. Lxs chicxs paran unos segundos, pero siguen con lo suyo en el instante en el que Jesabel se pierde de vista dentro de su habitación. A los quince minutos uno de los chicos le pega muy fuerte a la pelota, que rebota en la pared con un ruido igual de fuerte y luego le pega en la cara a otro de los chicos, que sale corriendo a perseguir al primer niño para golpearlo, mientras lo insulta ferozmente. Yo salto de mi lugar para separarlos y escucho que sale de su habitación la mamá de Julieta (de unos 40 años), y les grita que le den la pelota, que se acabó, que ya saben que no pueden jugar en los pasillos y que se vayan a su piso a hacer bulla. Se acerca a la pelota, la agarra, se la lleva y cierra su puerta detrás de sí, dejando a lxs niñxs iracundxs y tensos, empujándose mientras se echan la culpa por lo sucedido e insultando al aire por los retos de sus familias que siempre le siguen a estos acontecimientos (Registro, febrero 2016)

Esta resultaba una escena cotidiana en la casa tomada del barrio de Almagro, en el centro de la Ciudad de Buenos Aires. Por un lado, lxs chicxs querían jugar en alguna parte, en lo posible fuera de sus pequeñas habitaciones, dado que no entraban allí sus juegos ni sus cuerpos en movimiento. Además, querían estar juntxs, jugar de a varixs. Se solían encontrar en los pasillos de la casa tomada o en el tendedero. Cuando lxs dejaban, iban directo a jugar a la calle, pero no les gustaba llevar allí sus juguetes, “*porque se pierden, se rompen, en la calle no se puede jugar a la casita*” (Giselle, 9, registro, marzo 2016). Entonces lxs chicxs iban de un lugar a otro dentro del espacio tomado, buscando algún rincón donde poder desplegar sus prácticas lúdicas.

Pero de todas partes lxs echaban, les pedían que se vayan, que no griten, que hablen más bajo y, por sobre todas las cosas, que no corran. Porque rompían todo cuando corrían. Dejaban todas las paredes manchadas, tiraban vidrios y derribaban puertas. O hacían demasiado ruido y despertaban a lxs bebés de la casa, dejaban sin luces a los pasillos y golpeaban a las personas cuando entraban o salían. Lxs adultxs que habitaban durante el día la casa tomada eran en general las mujeres, que debían realizar los quehaceres domésticos para que lxs propixs chicxs coman y tengan la ropa seca para ir a la escuela, además de cuidarlx para que no se lastimen entre ellxs entre pelota y pelota. A su vez, todos lxs adultxs estaban atentxs a que nada se rompa, porque el dinero era un recurso que escaseaba en este contexto y “*el que rompe paga*”, como me explicó una tarde Yolanda (44):

Porque los chicos rompen todo, están todo el día haciendo bulla y botando la basura por todas partes y después nos culpan a nosotros [los adultos] si rompe esto o aquello y yo nunca

sé si el que rompe es el Pedrito [su hijo] u otro de sus amiguitos, cómo voy a saber yo, pero claro, después me vienen a retar a mí, que tu hijo esto y aquello y que el que rompe paga y yo ya estoy harta. Y plata no tengo nunca. (Registro, abril 2016)

LOCAL Y GLOBAL: LA CASA TOMADA EN EL MUNDO

Yolanda vivía en esa casa tomada desde 2004 con su marido, sus tres hijos y sus dos pequeños nietos, en una sola habitación de 3x5 metros, donde también estaba instalado el baño. Si bien contaban con un microondas allí dentro, para cocinar debían dirigirse a la cocina que estaba ubicada a unos metros de su habitación y que compartía con el resto de familias del primer piso de la casa, el único lugar que contaba con acceso a gas. Ellxs se habían quedado sin casa y sin trabajo en plena crisis económica nacional y fue allí que se unieron a las filas del Movimiento Territorial de Liberación⁵ (MTL), buscando una alternativa política y también práctica a sus problemas cotidianos.

Para contextualizar un poco, la Argentina tuvo, en la década del 1990, su momento de mayor apertura económica hacia el mundo con la quita de aranceles a las importaciones y la venta de industrias y recursos naturales a capitales transnacionales. (BORÓN, 2012) El resultado del experimento neoliberal, al igual que en todas partes, fue el peor descalabro de la historia nacional, produciendo niveles de desempleo del 28% y de pobreza del 30% (BONNET, 2009), además de un endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional (FMI) que condicionó a los gobiernos durante años en su accionar político y condenó a toda la población a pagar por un dinero del que nunca llegó a ver sus beneficios. La dolarización de la economía, en lo que se llamó el plan de convertibilidad donde un peso valía un dólar, resultó una quimera financiera, pero también social y política, porque la promesa era de un cambio modernizador que desarrollaría el país y acabó en un horroroso campo de batalla en el que los sectores populares pusieron los muertos por hambre y represión.

Para el año 2000, la Ciudad de Buenos Aires, específicamente, se había llenado de gente viviendo en situación de calle porque la tendencia del mercado global había concentrado el suelo en pocas manos sin que el Estado se lo impidiera, de modo que originó, por un lado, una gran cantidad de vivienda ociosa y, por otro, una gran cantidad de gente sin techo. La solución se volvía evidente ante el apremio: había que ocupar inmuebles deshabitados y el MTL lo hizo en más de 20 inmuebles, que se transformaron en casas

5 El Movimiento Territorial de Liberación se conformó en 2001 y fue uno de los movimientos de desocupadxs que lideró las marchas del estallido social de diciembre de 2001 en Argentina, así como las grandes manifestaciones de 2002 y 2003. Su objetivo era transformar las estructuras de poder del Estado y conseguir vivienda y trabajo digno para sus militantes. (POLI, 2007) En la Ciudad de Buenos Aires, la más rica de todas en el país y la más desigual, el MTL adoptó la estrategia de lucha de ocupación de inmuebles vacíos y su acondicionamiento básico para garantizarles un techo a sus militantes.

de familia. Desde entonces, el movimiento sostiene la mayoría de los espacios tomados aunque con muchas dificultades en cuanto a las condiciones de vida y las presiones del gobierno porteño para que las abandonen.

Yolanda se unió al movimiento en 2002 y participó de varias tomas – y sus consecuentes enfrentamientos con la policía – y fue en una de esas casas que la organización le asignó una pieza para ella y su familia. Allí crió a sus hijos y luego también a sus nietos y sigue participando activamente de la organización, aunque ya no ocupa casas, sino que ha desarrollado otras estrategias políticas en los nuevos contextos nacionales. A pesar de los siguientes ciclos de mejora y estabilidad en la Argentina, son muy pocas las familias que, desde la ocupación en 2004, han logrado irse de la casa tomada a un espacio con mejores condiciones, de modo que para 2016 las más de treinta familias seguían compartiendo el inmueble, viviendo en piezas pequeñas con muchas personas y pocas cosas, y una marginalidad legal que las mantenía en tensión permanente.

En este lugar vivían para ese año unxs 30 niñxs de entre 8 y 15 años, muchxs de lxs cuales habían nacido y crecido en esa casa y habían participado de cientos de actividades del MTL, manifestaciones, festejos y reuniones. En el transcurso de los años se habían convertido en los protagonistas de aventuras y travesuras compartidas dentro del inmueble, de peleas, retos, llantos, tareas escolares y mucho movimiento para un espacio tan pequeño y tan repleto de gente, tal como deja ver el registro al inicio del artículo.

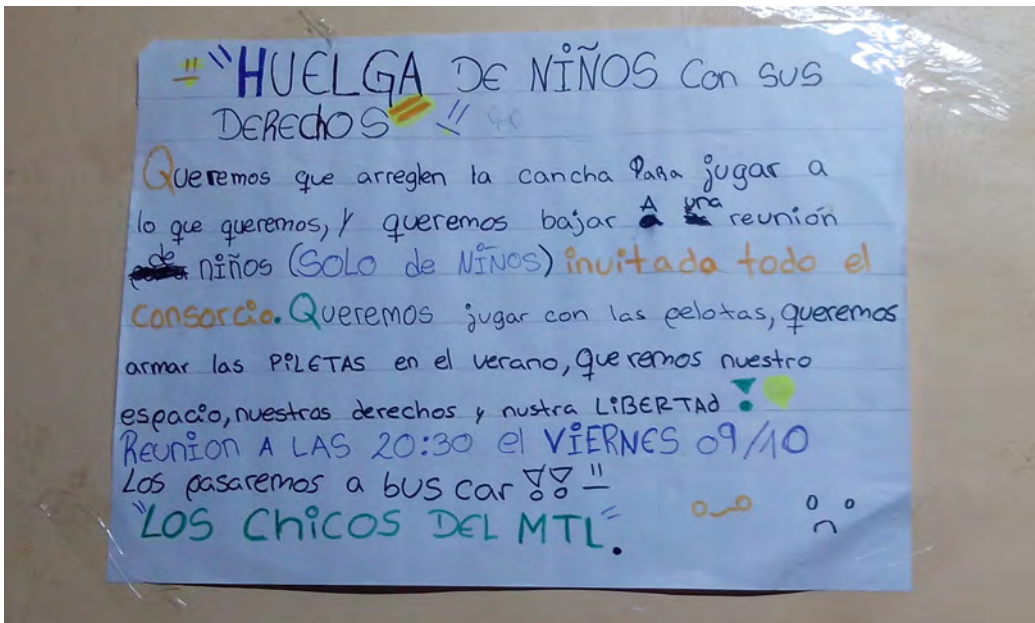
En este complejo entramado cotidiano de quehaceres domésticos, pelotas, avioncitos, marchas y unas muy precarias condiciones materiales de vida es que, muchas veces, lxs adultxs le exigían a lxs niñxs que se queden dentro de las habitaciones, porque fuera de ellas no había espacio para que jueguen sin romper lo poco que tenían. Esto provocaba un enojo permanente en lxs chicxs, que calificaban de injustos los retos y las prohibiciones del mundo adulto. Como expresaba Andrés (8), una tarde de julio 2016 en la casa, muy aburrido: *“nunca nos dejan hacer nada en esta casa, no podés estar en el pasillo, no podés jugar con tus amigos. Nosotros sólo queremos que nos dejen jugar donde queremos”*.

Frente a este enojo, lxs chicxs de la casa se organizaron una fría tarde de agosto de 2016 en lo que denominaron una “huelga de niños con sus derechos” – ver Imagen 1 – en la que reclamaron un espacio propio para jugar dentro de la casa sin que los echen ni los acusen de molestar. La acción política de lxs niñxs por el espacio, enraizada en la colectivización de las emociones infantiles, será nuestro objeto de reflexión a lo largo de las siguientes páginas. La pobreza urbana de América Latina – y del llamado Sur global – lleva como marca distintiva el hacinamiento, motivo por el cual el espacio se transforma en un bien preciado y disputado con otros sectores y hacia el interior de cada grupo. En este caso,

eran lxs niñxs que les reclamaban a lxs adultxs un espacio de juego dentro del inmueble, mientras lxs acompañaban a las marchas a defender el espacio tomado frente al Estado.

Al estudiar las luchas concretas que se generaron en esta casa tomada alrededor de un bien tan concreto como inmaterial, como es el espacio, proponemos un juego de escalas analíticas que nos evita caer en simplificaciones exotizantes o globalizantes sobre el accionar infantil. Desde esta perspectiva, el desafío es poder encontrar los momentos y modos en los que las grandes tendencias económicas y definiciones macropolíticas se entrelazan con las prácticas diarias de comunidades, organizaciones y grupos, afectando sus vidas y siendo afectadas a la vez. En una apuesta epistemológica de construir conocimiento más allá de las dicotomías modernas, como lxs de niñxs/adultxs, emocional/racional y local/global, analizamos la “huelga de niños” como un fenómeno que atraviesa todas ellas, poniendo en jaque ciertas jerarquías categoriales del pensamiento colonial que heredamos.

Imagen 1 - Cartel realizado por lxs niñxs y pegado en la cartelera de la casa tomada para convocar a la “huelga de niños con sus derechos”



Fuente: archivo personal de la autora.

LA POLÍTICA Y LAS EMOCIONES

Tanto las teorías transfeministas (MAFFÍA, 2005; CURIEL, 2011; WAYAR, 2018) como las poscoloniales (QUIJANO, 2007; SOUSA SANTOS, 2010; LIEBEL, 2016), y todas sus

intersecciones, han explicado que el surgimiento del sistema capitalista y su desarrollo colonial dieron origen a un nuevo paradigma cultural que consolidó una visión del mundo que respondía a los intereses de un sector de la clase dominante, una taxonomía jerarquizada sobre los objetos, los procesos y los individuos. Este pensamiento moderno se funda en una lógica dicotómica, que separa tajantemente lo racional de lo emocional. En este marco, la construcción del sujeto trascendental kantiano que conoce fue, desde comienzos del siglo XVI, basada en la imagen de un hombre, adulto, europeo, blanco, burgués, heterosexual y cisgénero, marcando toda alteración a este estereotipo como una inferioridad y transformando toda diferencia en desigualdad.

Esta matriz de pensamiento es la que separó el mundo público del privado y con él los pares racional/emocional y objetivo/subjetivo (MAFFÍA, 2003), creando un aparente campo de la vida donde todas las decisiones se toman sin mediar sentimiento alguno por sujetos completamente autónomos e hiper lógicos. Este ha sido el caso del campo científico (SCHIEBINGER, 1989), así como del político, descripto históricamente como una arena racional del debate público, donde los hombres se disputan el poder por motivaciones estratégicas individuales. (GLEDHILL, 2000)

Una revisión de este paradigma desde la antropología política ha forjado nuevos enfoques para estudiar las disputas de poder, donde se expresa la idea de que las emociones son una parte constitutiva de las realidades cotidianas que estudia la antropología (LUTZ, WHITE, 1986; REDDY, 1997; LEAVITT, 1996; STODULKA, 2016; FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2017; SIRIMARCO; SPIVAK L'HOSTE, 2018) y pueden ser abordadas desde su conformación social:

Si aceptamos la naturaleza transindividual de las emociones marcadas culturalmente, sería posible mapear las asociaciones que son predominantemente afectivas en su naturaleza y que involucran, centralmente, sentimientos corporizados sin la necesidad de pasar por razonamientos conscientes o definiciones explícitas. (LEAVITT, 1996, p. 515, traducción propia)⁶

Estas emociones, explican lxs autorxs, articulan experiencias cotidianas colectivas porque son entendidas en relación con otrxs y no como estados internos de sujetos individuales. Al mismo tiempo, sus trabajos se alejan de las interpretaciones donde las emociones se entrelazan a la acción política desde la misma irracionalidad que inspira un líder carismático, donde el sujeto es devorado por una masa despersonalizada. Sus escritos

6 "If we accept the transindividual nature of culturally marked emotions, it should be possible to map associations that are predominantly affective in nature and that centrally involve bodily feeling without necessarily passing via conscious judgments or explicit definitions."

tampoco asumen que las condiciones objetivas de desigualdad llevan necesariamente al conflicto cuando la correlación de fuerzas lo permite, porque “las oportunidades ‘objetivas’ para la acción solamente llevan a una acción real cuando los potenciales actores de la protesta reconocen dicha oportunidad en esos términos”. (JASPER; GOODWIN, 2006, p. 7, traducción propia)⁷ Por lo tanto, el camino hacia la construcción de la movilización social se complejiza en un entramado que es al mismo tiempo social y afectivo.

Vale aclarar, sin embargo, que no es lo mismo la bronca que sentimos cuando perdemos el colectivo que cuando nos quedamos sin trabajo en el medio de una crisis económica. Nos referimos aquí a aquellas emociones que son producidas en las relaciones sociales con otros, y que a la vez producen vínculos y acciones en un contexto histórico y cultural determinado. El análisis se centra en aquellas emociones que Rosaldo describió como “pensamientos corporizados, pensamientos enganchados con la sensación de ‘yo estoy involucrado’”. (LEAVITT, 1996, p. 524, traducción propia)⁸ Desde este planteo, el conocer, el hacer y el sentir se construyen juntos en un diálogo permanente, que le va dando sentido al mundo circundante y a nuestras acciones, individuales y colectivas, dentro de él. Estas teorizaciones dirigieron nuestra atención hacia las respuestas colectivas que los niños dieron dentro de la casa tomada a lo que consideraron una injusticia, tal como estudiaremos en los próximos apartados.

En pos de realizar este análisis, tomaremos el concepto de experiencia de Thompson (1989), siguiendo a Fernández Álvarez (2017, p. 35), “en un desplazamiento que en lugar de explicar las causas – reducidas a factores –, invita a explorar las condiciones que hacen posible esas acciones”. De esta manera, ubicaremos la materialidad sobre la que las emociones se construyen, sin convertirla en una causalidad directa de las prácticas. El concepto de “experiencia de clase” de Thompson, como vivencia común de sus posiciones en relación con los medios de producción y las relaciones de poder que sobre ellas se tejen, resulta enriquecedor para el abordaje del campo, dado que dicha experiencia no se traduce directamente en una posición clasista de los propios sujetos en el mundo, sino que pone de relieve las circunstancias compartidas por los grupos de clase y las emocionalidades colectivas que estas circunstancias generan.

Tal como explica el propio autor, estas vivencias no redundan en posiciones políticas determinadas, sino que, por el contrario, nos invitan a estudiar la particularidad de cada caso, para llegar a comprender las prácticas que los sujetos forjan alrededor de sus condiciones y los sentidos que a ellas les atribuyen. Y son estos sentidos los que se presentan

7 “‘objective’ opportunities for action only lead to action when potential protestors recognize those opportunities as such.”

8 “They are embodied thoughts, thoughts seeped with the apprehension that ‘I am involved.’”

cargados de emociones en la vida cotidiana de los sujetos, que no solamente se conforman en los vínculos sociales, sino que también vuelven a ellos catalizando, a veces, en acciones políticas colectivas. Desde esta perspectiva las emociones son producciones culturales y no emanaciones individuales, que se juegan en diversos contextos sociales, transformando algunos de sus aspectos a la vez que modificándose a sí mismas como sensaciones compartidas.

De este modo las emociones adquieren una dimensión explicativa de las prácticas políticas, abriendo el análisis a los procesos en los que “se transforman las emociones compartidas en organización”. (FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2011, p. 51) En este punto, citamos a Graeber (2001), quien plantea que las relaciones de poder son constitutivas de nuestro vínculo con el mundo y que es en su seno que vamos definiendo permanentemente las acciones y grupos en las que vale la pena involucrarnos. Este autor explica que aquello que nos moviliza como sujetos – o colectivos – no está predeterminado a la acción del sujeto – o colectivo –, sino que el valor de aquello por lo que las personas se movilizan se construye en la propia práctica, con lxs otrxs y en condiciones materiales determinadas. Aquello por lo cual las personas se involucran en determinados conflictos, está pues mediado por las emociones que dichos conflictos producen en la cotidianidad de la vida social y son también por ellas cuestionados o reforzados. Lejos de una causalidad sistemática, estas teorizaciones nos invitan a zambullirnos en la complejidad de una realidad que amerita una breve reflexión sobre los sujetos que la protagonizan.

LA POLÍTICA Y LA NIÑEZ

El pensamiento moderno, que separó la emoción de la razón, también ubicó a la niñez como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior colmado de características negativas y falencias. Sobre estas concepciones se legitimó una niñez incapaz de reflexionar y decidir sobre el curso de su propia vida, y se condenó su presencia en campos sociales como el científico, el productivo y el político (JENKS, 1996), en una división del trabajo en la que lxs niñxs ocupan el lugar de aprender de lxs adultxs lo que necesitarán para ser sujetos activos cuando sean grandes. (QVORTRUP, 2005) Esto quiere decir que los procesos racionales le correspondieron a los varones adultos del Atlántico Norte, mientras que a lxs niñxs – as mujeres, lxs latinoamericanxs, etc.– se lxs ubicó en la categoría de emocionales, incompetentes a la hora de comprender y argumentar correctamente por estar demasiado atravesadxs por sus sentimientos, más ligadxs a la naturaleza que a la cultura.

Lxs niñxs fueron de este modo “separados del fluir cotidiano de su entorno, en particular de los juegos de azar, las actividades laborales, políticas y festivas, en las que con anterioridad participaban plenamente” (SZULC; ENRIZ, 2016, p. 12), así como también

fueron excluidos de las investigaciones desarrolladas en campos “elevados” de abstracción, como la política y la religión. (GARCÍA PALACIOS, 2012; SHABEL, 2018) La cronologización de las edades, como operatoria epistemológica de la modernidad (PADAWER, 2010), le asignó a cada etapa de la vida ciertas características, que podrían haber sido otras, y que, de hecho, adquieren sentido en oposición de las demás, ubicando a la adultez en un nivel de superioridad por sobre la infancia, lo que se suele denominar etarismo (QVORTRUP, 2005) o adultocentrismo. (DUARTE QUAPPER, 2012)

Frente a estas perspectivas, se ha desarrollado, desde finales del siglo XX, la línea de estudios sociales de niñez (JAMES; JENKS; PROUST, 1998), que no solo recupera las construcciones de las nociones de infancia en diversos espacios y tiempos, sino que se centran en “el rol fundamental que juegan los propios niños y niñas en la experiencia, construcción y disputa de dichas definiciones”. (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000, p. 43, traducción propia) Aquí, estos sujetos son considerados plenos actores sociales del presente y no de un futuro sobre el cual podrán actuar cuando crezcan, sin convertirlos en individuos aislados y todopoderosos capaces de sortear los conflictos por pura voluntad. (AITKEN, LUND, KJØRHOLT, 2007; PIRES, FALCÃO, DA SILVA, 2014) Esto quiere decir que lxs niñxs están inmersos en sus regiones, naciones, comunidades y familias y son afectadx por las problemáticas y decisiones que allí se toman y, al mismo tiempo, son ellxs productores de determinados procesos locales, en tanto es en sus cuerpos que se encarnan las estructuras y es en sus prácticas que se ven transformadas al andar.

Del mismo modo, las teorías transfeministas han realizado aportes en este sentido (FEDERICI, 2015; VASALLO, 2018), que nos ayudan a estudiar la infancia como un modo de la subalternidad. Ellas explican que la necesidad del capital de reproducirse a partir de la generación de nueva mano de obra y la consecuente reificación de las mujeres y lxs niñxs como propiedad privada de – el padre de – la familia son los cimientos sobre los cuales se ha desarrollado el sistema económico y de pensamiento actual, que subsume a la infancia en el silencio y la invisibilidad. Sin dejar de considerar las prácticas de cuidado que cada sujeto necesita, estas autoras ponen de manifiesto el proceso histórico transnacional que configuró las relaciones sociales de este modo y desnudan los mecanismos políticos y epistémicos responsables de que hoy existan grupos sin voz ni voto.

Por su parte, el pensamiento decolonial (LIEBEL, 2016, 2019; RABELLO DE CASTRO, 2002, 2019) ha cuestionado también el rol que se le asignó a la infancia, cercano a la brutalidad salvaje del mundo no europeo, con la misma necesidad de disciplinamiento y proceso civilizatorio. Estxs autorxs exponen la construcción de modelos ideales de matriz eurocéntrica, a la que las infancias latinoamericanas nunca se parecen y por lo tanto se patologizan y criminalizan. También conectan los procesos económicos que generaron

y hoy reproducen la desigualdad con las imágenes de infancia construidas para ser funcionales a ese modelo.

Desde su perspectiva etnográfica, la antropología ha realizado aportes en diversas líneas que destotalizan la imagen hegemónica de niñez que construyó la modernidad para ubicar a lxs niñxs en sus contextos cotidianos de acción y reflexión. (PIRES, FALCÃO, DA SILVA, 2014; SZULC, ENRIZ, 2016; SHABEL, 2018) Estos trabajos ponen de manifiesto la variedad de prácticas políticas en las que están inmersas las infancias, en particular aquellas que por su condición de clase o etnia no responden a los estándares particulares universalizados de las legislaciones internacionales.

Asimismo, la producción antropológica tiene una importante tradición de investigaciones en este sentido, que ha procurado desarrollar una mirada atenta a las prácticas cotidianas y los significados locales sobre los acontecimientos, al mismo tiempo que los contextualiza en su propia historia y en la geopolítica global. (ACHILLI, 2005; GARCÍA PALACIOS et al., 2018) El análisis etnográfico es una puerta hacia los modos en que se territorializan los fenómenos transnacionales, las acomodaciones locales, sus reacciones, las manifestaciones específicas en cada escenario y las modificaciones que estas producen a distintas escalas. Es por ello que ese ha sido el enfoque metodológico utilizado en la investigación realizada con lxs niñxs en una casa tomada entre 2014 y 2018 sobre la acción política infantil.

LA ACCIÓN POLÍTICA EN LA CASA TOMADA

Como mencionamos anteriormente, lo que nos proponemos en estas páginas es analizar la “huelga de niños” como una práctica política llevada adelante por lxs chicxs que viven en una casa tomada de Buenos Aires, en el marco de la lucha por aquello que ellxs consideran justo. El desafío es estudiar procesos políticos locales sin perder de vista las tendencias globales que dialogan con todos y cada uno de los territorios mundiales en un proceso de mutua afectación.

EL ESCENARIO

La casa del MTL es una construcción de tres pisos, que ocupa casi media cuadra en un céntrico barrio de Buenos Aires. Es un edificio privado que funcionó como escuela pública durante décadas, hasta que el Gobierno de la Ciudad la cerró en la década del 1990. El inmueble permaneció desocupado hasta el 2004, año en que fue tomado por el movimiento y negociado un acuerdo de permanencia con el Estado local a cambio del pago de los servicios de agua, luz y gas, aunque a un precio subsidiado. (POLI, 2007) Si bien este acuerdo

se sostiene desde entonces, el gobierno amenaza todos los años con terminarlo y desalojar el inmueble, a lo que la organización responde con grandes movilizaciones apoyadas por otros sectores políticos afines,⁹ que hasta el momento han logrado frenar dichas iniciativas.

En la casa tomada cada aula se convirtió en una diminuta habitación de familia, donde viven entre cuatro y ocho personas. En cada uno de estos cuartos el MTL construyó un pequeño baño y en cada piso habilitó una cocina a gas con dos hornos grandes. En cuanto a la situación laboral general, la gran mayoría de lxs adultxs en la casa oscilaba entre el desempleo y el sub-empleo, que completaban con planes sociales, con los que no llegaban nunca a pagar lo que debían. Las disputas en torno a esta problemática resultaban frecuentes y la posibilidad de un desalojo colectivo frente a la falta de pago era una realidad con la que se convivía en la casa permanentemente.

La organización del lugar constaba de un consorcio, que oficiaba de administración. Este se componía de tres o cuatro habitantes del inmueble, elegidxs por sus compañerxs por votación o consenso en las reuniones de la casa, que se realizaban semanal o quincenalmente. En general, los miembros del consorcio rotaban cada tres o cuatro meses, dado que a nadie le entusiasmaba demasiado ocuparse de arreglar aquellas cosas que se rompían, mediar conflictos entre familias y, mucho menos, recolectar el dinero para pagar los servicios y el alquiler mensual acordado con el gobierno.

Por su parte, lxs chicxs pasaban la mayor parte del tiempo en los pasillos. Salvo por las horas que estaban en la escuela, una podía llegar a la casa en cualquier momento y escuchar los gritos de juego desde cualquier rincón de la vivienda, y encontrar grupitos de niñxs acomodadx en diversos sectores, conversando o jugando. Las actividades más populares eran la computadora, los juegos con pelota –sobre todo a meter goles de una pared a otra –, los juegos de persecución – denominados generalmente mancha o zombis –y la realización conjunta de las tareas escolares.

La mayoría de lxs niñxs vivía en la casa desde que nació, o bien desde muy pequeñx, de modo que los vínculos eran muy fuertes entre ellxs, lo que no significa que estuvieran exentos de conflictos. Entre ellxs no había relaciones de parentesco más allá de lxs hermanxs, que solían ser al menos tres o cuatro por habitación, pero en sus andanzas por la casa estaban más agrupados por edad que por filiación. Lxs menores de 6 años andaban todxs juntxs, mientras que ya cuando entraban a primer o segundo grado separaban un poco los juegos entre varones y mujeres, y finalmente el grupo de 12 a 15 años ya volvía a compartir el tiempo sin distinción de género. Todxs lxs niñxs estaban escolarizadx, aunque

9 El Movimiento Territorial de Liberación es parte de una gran central gremial obrera y cuenta con un amplio marco de alianzas políticas.

muchxs de ellxs habían repetido algún año en la escuela y algunxs de lxs más grandes también trabajaban unas horas por semana en algún negocio por el barrio.

La planta baja de la casa tenía dos habitaciones que se utilizaban para reuniones y para la merienda diaria que el movimiento le otorgaba a lxs niñxs. También allí había un salón grande y un patio interno. Lxs chicxs tenían prohibido habitar los espacios de la planta baja, salvo en el horario estricto de la merienda. El inmueble contaba asimismo con un tendedero, que toda la casa compartía para colgar su ropa y que era generalmente utilizado de patio de juego por lxs chicxs. En la misma planta baja también había un patio trasero al aire libre muy grande, en el que lxs chicxs solían jugar todo el año y también compartían unas piletas en verano, que aportaban las familias que habían podido comprarse una con sus ahorros.

Sin embargo, desde comienzos de 2015, que muchas de estas prácticas lúdicas y de ocio habían sido cercenadas. Esto se debe a una conjunción de factores que fueron limitando el ya escaso espacio de la casa y, especialmente, la posibilidad de lxs niñxs de circular por él. Por un lado, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires decidió renovar el acuerdo con el MTL un año más, pero separar del inmueble ocupado una gran parte del patio trasero e instalar allí un estacionamiento que concesionaría a un privado. Si bien esto no se ha concretado hasta el momento, el área destinada a dicho negocio fue destruida y por lo tanto inhabilitada para los juegos infantiles, afectando sus rutinas cotidianas y generando nuevas lógicas de uso del espacio al interior de la casa tomada, que a su vez produjeron nuevos conflictos.

Lxs adultxs, por su parte, decidieron en sus reuniones de organización que utilizarían lo que quedaba del patio descubierto para estacionar sus propios autos, motivo por el cual terminaron de clausurar el único espacio al aire libre que aún quedaba disponible para uso colectivo. Este resultaba un evento novedoso, en tanto las familias habían podido acceder –muchas por primera vez– a la compra de los autos en el período de crecimiento económico y distribución del consumo en Argentina – 2004-2012 aproximadamente – y estaban dispuestas a renunciar a ciertas comodidades para cuidarlos. Una de esas comodidades era, justamente, el espacio disponible en el inmueble y, especialmente, el espacio más utilizado por lxs niñxs.

Esto incrementó las tensiones entre los grupos etarios y fundó una serie de quejas de parte de lxs más chicxs, que culpaban a lxs más grandes de haberlxs despojado de un espacio que consideraban propio sin brindarles alternativa alguna de dónde jugar. Como describimos en la introducción al artículo, ellxs dejaron de utilizar el patio para pasar a ocupar todos los pasillos y espacios comunes de la casa, donde se encontraban para jugar diariamente, aunque de todos lados los corrían y gritaban por estar donde no debían. Es

en el seno de este conflicto que nos detenemos para reflexionar sobre la gestación de la respuesta del colectivo infantil, “la huelga de niños con sus derechos”, enraizada en las emociones de los sujetos y conectada, a la vez, con los procesos económicos regionales.

LAS EMOCIONES EN LA ACCIÓN POLÍTICA DE LXS NIÑXS

Llego a la puerta de la casa del movimiento y entro porque está abierta la puerta, sin llave. Escucho las voces de lxs chicxs que andan en los pasillos jugando a alguna cosa, como siempre. En el primer piso me encuentro con Natalia (13), Florencia (9), Pedro (8) y Ema (9) sentadxs en el piso, alrededor de una cartulina en la que estaban escribiendo algo hasta que me vieron y la taparon. Lxs saludo y les pregunto qué tienen ahí y me dicen que algo de la escuela y se ríen y discuten si me muestran o no [...]. Finalmente me muestran el contenido de la cartulina [ver Imagen 1] y me explican que están cansadxs de que no los dejen jugar en ningún lado de la casa y de que les saquen la pelota cuando lo están haciendo [...].

En la cartulina Natalia (13) hace los renglones en lápiz y escribe con un marcador negro grueso y algunos de colores que fueron trayendo entre todos. Van decidiendo qué poner, lo charlan y Natalia lo escribe. Están sentadxs en el piso y miran cautelosxs cuando pasa unx adultx, por si les dice algo, pero nadie parece estar controlando ni atendiendo a lo que hacen o dejan de hacer lxs chicxs (...).

Mientras escriben, dicen que antes tenían el patio para jugar y que ahora no porque hay autos, un estacionamiento que se paga y que los grandes tienen miedo de que lxs chicxs les hagan algo a los autos cuando juegan, que “no puede ser que prefieran cuidar los autos que dejarnos jugar”. Repiten varias veces “queremos un espacio”, “es injusto que no tengamos un lugar para jugar”, “nos da bronca que no nos dejen jugar en ningún lado” y continúan con la producción del cartel.

Los gestos de enojo en sus rostros y los elevados tonos de voz cuando repetían las frases citadas completan un cuadro social de bronca generalizada frente a la injusticia sentida por lxs niñxs dentro de la casa. Mientras Natalia (13) escribía, el resto seguía atentamente sus movimientos y opinaba sobre lo que se iba escribiendo y a medida que corrían los minutos se iban acercando cada vez más niñxs, primero por curiosidad frente al tumulto y, luego, con la convicción de estar haciendo algo con el enojo compartido: “Estamos cansados de que nos reten por todo lo malo que pasa en la casa – comentaba Ema (11) esa tarde. Si se rompe algo es nuestra culpa, si hay ruido, si se pierde algo, todo es nuestra culpa. Estamos cansados”. (Registro, agosto 2016)

Más allá de la proporción de responsabilidad de lxs niñxs en las situaciones citadas por Ema, sus palabras nos llevan a contemplar la historia de los vínculos intergeneracionales en el espacio y los sentidos que allí circulan en torno a la infancia, que en la acción política

de la “huelga” se pusieron en jaque a partir de un enfado colectivo. Podemos pensar que la primera persona utilizada en la escritura del cartel – por ejemplo en la conjugación del verbo “queremos” – expone una reivindicación de lxs niñxs como sujetos participativos de la casa tomada, que merecen ser tenidos en cuenta en sus necesidades, igual que lxs adultxs.

El lugar de toma de decisiones de la casa era la reunión de consorcio, donde lxs niñxs no podían asistir a pesar de ser protagonistas muchas veces de las discusiones que allí se llevaban a cabo, justamente por las disputas en torno a los usos del espacio. Esa exclusión, sin embargo, no logró mantener a lxs más chicxs lejos de la disputa de poder, sino que fue de allí que sacaron su modelo de accionar político para convocar a su propia reunión “de niños” y dejar “invitado todo el consorcio” para discutir allí sus reclamos.

Dichos reclamos habían sido forjados entre gritos y enojos por el derecho a la ocupación del espacio, lo que también nos lleva a pensar en la historia de las familias dentro del MTL y en sus disputas políticas por una vivienda digna. Es innegable que lxs chicxs conocían las formas de movilización de sus familias y estaban habituadxs a participar de las prácticas de huelga y reunión que convocaron para ellxs mismxs. Sin embargo, no podemos deducir de este contexto las prácticas concretas que llevaron adelante lxs niñxs del MTL en una linealidad causal, porque no solamente eso dejaría sin explicar por qué la huelga sucedió en ese momento – y no antes o después –, sino que además eso supondría que lxs niñxs están condenadxs a repetir lo que hacen lxs adultxs sin la posibilidad de acción ni reflexión propia.

Descartamos de cuajo esta explicación contextualista y afirmamos con Rabello de Castro (2002, p. 52, traducción propia) que si los niños solo aprendieran aquello que los adultos quieren enseñarles “la especie humana ya habría sido eliminada hace mucho tiempo”. La huelga fue convocada recién un tiempo después de que el patio quedara prohibido para lxs niñxs y nunca antes se había visto en la casa una organización de niñxs de ningún tipo. Recurrir al estudio de la emocionalidad puede echar cierta luz sobre los modos en que se construyó este hecho político:

Son las cinco de la tarde de un martes otoñal cuando llego a la puerta de la casa. Entro, subo el primer piso no escucho ningún ruido, lo cual me sorprende porque suele ser la hora en que lxs chicxs vuelven de la escuela y se encuentran a jugar en los pasillos. Subo otro piso y no veo a nadie, el silencio es sorprendente. Mientras trato de entender qué es lo que sucede sale Betania de su habitación y me saluda, mientras se dirige a la cocina. Le pregunto directamente qué es lo que sucede que no hay nadie y me explica que sí están todxs, pero en sus habitaciones porque en la reunión del día anterior en la casa lxs adultxs conversaron acerca de ‘lo mal que nos portamos los chicos y nos retaron a todos y ahora nadie quiere salir porque tienen miedo de que lo vuelvan a retar’. Cuando termina su explicación me da un beso y sigue su camino velozmente. (Registro, septiembre 2015)

Esta escena de trabajo de campo, registrada unos meses antes de la “huelga”, nos ayuda a contextualizar la acción política en el marco de una tensión a la vez familiar y social en torno al espacio. El enojo que lxs niñxs ya traían por los permanentes retos y expulsiones quedó ligado al miedo, tensando todavía más la convivencia en la casa y caldeando un escenario de confrontación que, sin embargo, nadie previó dentro del inmueble. La medida de fuerza duró unos pocos días en ese entonces y lxs niñxs volvieron a los pasillos y repitieron sus rutinas lúdicas enfrentándose al malhumor y los gritos de lxs adultxs. Pero el temor a las represalias no se desvaneció, sino que aprendieron a vivir con esa posibilidad y desarrollaron nuevas estrategias de disminución de daños, como evitar ciertos horarios y a ciertas personas particularmente intolerantes con el juego y el ruido infantil:

Otra vez hay silencio en los pasillos de la casa hoy. Me quedo sentada en una escalera unos minutos hasta que se asoma Bianca (12) por la puerta de su habitación. Mira en todas las direcciones y me saluda sin salir de su lugar. Yo me acerco para darle un beso y le pregunto qué pasa que no hay nadie y me explica, en voz bajita, que están esperando que se hagan las seis de la tarde porque a esa hora se va Coco, el papá de Teo, que no los deja jugar a nada y les grita muy fuerte cuando hacen ruido. Me mira en un tono cómplice, me pide que no diga nada y se vuelve a meter en su habitación cerrando la puerta (Registro, febrero 2016)

Lejos de ponerle un freno al conflicto, estos movimientos contribuyeron a las tensiones intergeneracionales, donde la bronca y el miedo se fueron articulando en las rutinas infantiles, como comentaba Bianca más tarde: *“Me da rabia estar escondida para ver a mis amigos, para poder jugar, no puede ser que no nos dejen hacer nada, que nos griten todo el día”*. Sin caer en futurismos predictivos, podemos abordar estos procesos desde una mirada antropológica y afirmar que “la forma de narrar, así como los comportamientos, gestos y reacciones de las personas, pueden ser vistos como una gramática de las relaciones sociales donde la emoción y la corporalidad constituyen dimensiones que organizan las explicaciones que esas personas nos ofrecen”. (DAICH; PITA; SIRIMARCO, 2007, p. 76) Los modos de organización de la casa quedan así ligados a las configuraciones emocionales, que son siempre sociales y políticas a la vez. Así, un cúmulo de enojos y frustraciones sumado a un creciente temor por las represalias, se combinaron para dar lugar a la colectivización de lo sentido y convergir en una estrategia de disputa.

Esta gramática es posible de ser rastreada también en el plano discursivo, donde quedó evidenciado el malestar de lxs niñxs frente a la falta de espacio y su conexión con la producción de la huelga, algo que explicaron en reiteradas ocasiones en conversaciones posteriores sobre los acontecimientos de aquel día: *“Queríamos bajar [al patio] con unas amigas y no nos dejaban porque la llave la tienen solo los que tienen auto y los del consorcio y eso es*

injusto” (Florencia, 9, registro octubre 2016) “*No nos dejan jugar en los pasillos, pero después queremos salir al patio y tampoco nos dejan porque están los autos. Les importan más los autos que nosotros la pasemos bien. Y nos cansamos de eso y por eso hicimos la reunión de chicos*”. (Natalia, 13, parada junto a sus amigas en una actitud desafiante, registro octubre 2016)

Jaime (13), por su parte, utilizó un tono muy tranquilo para relatar los acontecimientos de aquel día, en una charla que mantuvimos unos meses después: “*queríamos jugar en la casa, queríamos un espacio para estar tranquilos, jugar tranquilos, sin romper nada, así tranquilos, pero jugar, porque no pueden no dejarnos jugar, ellos no pueden hacer eso*”. (registro octubre 2016) Podríamos decir que pasada la efervescencia del momento la intensidad del relato se modificó, mas no así la sensación de injusticia que le dio origen al reclamo.

El registro emotivo de los relatos centra la fuerza del accionar en la injusticia sentida por no tener aquello que consideran propio y que lxs adultxs fomentan, al mismo tiempo que limitan, en una contradicción que a lxs chicxs les resulta insoportable, como explica Yuri (11).

Esa misma tarde en que lxs chicxs llamaron a “*una reunión solo de niños*”, Yuri (11), pelota en mano, incluso se quejó de las contradicciones que lxs grandes presentaban sobre el tema. Con un tono de indignación, parado frente a sus amigos que permanecían sentados en ronda discutiendo sobre la huelga dijo: “*esta pelota es del cumpleaños de Jacob [otro niño de dos años de la casa], pero acá nos dicen que no juguemos a la pelota, pero nos dan pelotas de cumpleaños. La próxima vez que me digan que no puedo jugar con la pelota les voy a decir que la pelota me la dio la mamá de Pedro [tío de Jacob] y que la reten a ella*”. (Registro, agosto 2016)

Esta escena se repitió en varias ocasiones de la vida familiar cotidiana, donde las madres les decían a sus hijxs que hagan algo que no sea ver la tele y ellxs respondían cosas como “*pero si en esta casa no se puede hacer nada*”. (Salomón, 9, registro, mayo 2016) Otra vez aquí se juegan en el marco local una serie de discursos y expectativas sobre la niñez que, al mismo tiempo que se manifiestan, se ven cercenadas por las condiciones materiales existentes, generando contradicciones entre los sujetos y los grupos. Son estos los entramados sociales que atraviesan las vidas de lxs niñxs en la casa tomada produciendo emociones, que a su vez producen modificaciones en dichos entramados como condiciones de posibilidad de acción. (THOMPSON, 1989)

Si, como afirma Cabrera (2014, p. 202) “[...] las emociones influyen e interactúan con y en nuestros pensamientos y, por ende, guían nuestro hacer, nuestras prácticas, la toma de decisiones”, entonces podemos pensar que las decisiones humanas no son plausibles de aprehenderse bajo el esquema medios/fines, sino que los recorridos son más complejos. La producción de valor, como aquello que vale la pena de ser producido o puesto en

práctica(s), en este caso la “reunión de niños”, no estaba determinada de antemano, sino que fue definida en el contexto particular de la propia acción, en la necesidad de resolver la falta de un espacio de juego para lxs chicxs en la casa. Lejos de ser una consecuencia autoevidente del conflicto, la huelga se conformó como una acción política de valor para lxs niñxs entre el enojo y el miedo, y en el intercambio de esas emociones.

En este sentido, Teo (10) explicó unos días después que la reunión se llamó porque:

El estacionamiento antes era un patio, tenía esta parte de fútbol, acá había un arco y acá otro. Y allá estaba la parte de vóley, pero el dueño quiso hacer un estacionamiento y rompió todo y después igual no hizo nada y los grandes aprovecharon y pusieron sus autos. Y ahora están los autos ahí y nosotros no podemos ni bajar a jugar a la pelota o a nada y antes podíamos. Ellos decidieron que no podíamos más, pero tampoco nos dieron otro lugar para jugar, entonces ahora no se puede en el patio y no se puede en ningún lado y así no se puede.
(Entrevista, febrero 2018)

En este punto, el enojo no se producía solamente por la falta de espacio en general, sino porque lxs adultxs habían tomado la decisión de aprovechar una disposición del gobierno para reducir el espacio de juego de lxs niñxs en pos de salvaguardar sus autos. En torno a este hecho, las expresiones afectivas se repetían en los relatos de lxs chicxs, que ubicaban una esperanza en recuperar el patio trasero que habían perdido, como uno de los ejes en la construcción de su demanda. En su descripción, Teo resaltaba las figuras de no poder hacer “nada” y la destrucción de “todo” el patio, otorgándole fuerza a su relato, que concluía en lo que él consideraba un evidente estado de hartazgo para lxs chicxs. Sin embargo, la conclusión de que “así no se puede” se estaba gestando en las propias palabras de Teo, como manifestación discursiva y corporal de sus sentimientos, como construcción emotiva alrededor de sus condiciones materiales, que resultaron en fundamentos para la movilización política.

La rabia que sentían lxs chicxs por no tener un lugar para jugar se potenciaba cuando evocaban aquello que tenían y perdieron, responsabilizando a lxs adultxs. Y es en esa significación de los hechos que lxs niñxs se convirtieron en un colectivo auto-percibido como “los chicos del movimiento”, en una génesis de identidad que no se había manifestado en esos términos con anterioridad. A la hora de cerrar el cartel, Natalia (13) propuso en seguida esa auto-denominación, como una creación original del momento, surgida a partir de un conflicto preciso, que lxs ubicó a todxs como miembros de un mismo grupo.

Esta perspectiva también nos ayuda a entender que el problema de lxs chicxs no eran los retos en sí, que sucedían por múltiples motivos cotidianamente, sino específicamente cuando se trataban sobre el uso del espacio, porque en este caso adquirían la valoración

de “injustas”. Es allí cuando lxs chicxs se conformaron en un colectivo autopercebido, que sufría la autoridad abusiva del mundo adulto. La sensación de abuso puede reconstruirse de los relatos y los registros, y de ellos emana la bronca frente a la desigualdad de poder en las tomas de decisiones. Porque el problema siempre radicaba en que no los dejaban “hacer nada”, resaltando el mal uso de la autoridad, que desconoce completamente los deseos y las necesidades de las generaciones más pequeñas.

Tal como repusimos aquí en los registros, muchas veces antes lxs niñxs habían comentado directamente su bronca y habían expresado su ira en llantos y gritos frente a lxs adultxs que lxs obligaban a irse a sus habitaciones y dejar de jugar. El conflicto era evidente tanto para ellxs como para sus familias, que le dedicaban un tiempo considerable a hablar de esto tanto en sus reuniones de organización como en conversaciones casuales entre las mujeres de la casa. Sin embargo, la producción de la “huelga” y el llamado a una primera reunión intergeneracional para conversar sobre el problema fue una novedad inesperada para todxs.

Las emociones colectivizadas en los encuentros cotidianos de lxs chicxs generaron una práctica que hasta el momento no existía y una identidad nueva, en el reconocimiento de lxs demás como pares en el malestar. Estos sentimientos nos abren la posibilidad de estudiar como “vamos tejiendo, en nuestra vida cotidiana, relaciones que tornan posible desarrollar acciones conjuntas, más allá de nuestra intencionalidad”. (FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2011, p. 60) Allí, la bronca sentida había generado un interés por organizarse y por construir entre todxs esa convocatoria, que no se había hecho nunca hasta entonces y que en forma individual ningunx podría haber llevado adelante, al menos no en esos términos.

En este sentido, Graeber (2001, p. 58) explica que “los seres humanos imaginan lo que les gustaría tener antes de hacerlo; como resultado, también podemos imaginar alternativas”, como de hecho lo fue la “huelga de niños con sus derechos”. Una alternativa surgida en las relaciones sociales, porque se produjo en la acción cotidiana de disputa por la ocupación del espacio y volvió a ella transformando la grupalidad infantil, así como las relaciones intergeneracionales. Desde esta mirada, el deseo y la imaginación se tornan condiciones de posibilidad de las prácticas políticas, que quedan enlazadas a las emotividades sobre las que aquellas se fundan.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Partiendo de una investigación etnográfica sobre la configuración del campo de la política dentro de una casa tomada ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, nos propusimos dialogar con algunos constructos teóricos contemporáneos en torno al poder y al conocimiento en pos de forjar un análisis no binario sobre los hechos políticos. Los pares dicotómicos

del pensamiento moderno se vuelven obsoletos para comprender los procesos sociales en su complejidad, lo que nos invita a conformar nuevas síntesis analíticas. Muchxs autorxs vienen realizando esta ardua tarea y han abierto una serie de preguntas epistemológicas que procuramos recoger en este trabajo para abonar, humildemente, en ese camino. (LIEBEL, 2019; MAFFÍA, 2005; QUIJANO, 2007; RABELLO DE CASTRO, 2019; SOUSA SANTOS, 2010; WAYAR, 2018)

En primer lugar, el estudio sobre “la huelga de niños con sus derechos” pone de manifiesto los modos específicos en el que las tendencias transnacionales del capital se territorializan generando constelaciones sociales en cada sitio, pero al mismo tiempo modificándose a sí mismo a partir de la concreción particular en cada uno de ellos. Esto quiere decir que el movimiento global de concentración del suelo, que deja sin casa a millones de familias en el mundo, tiene su manifestación específica en la región y en el país y es en su análisis etnográfico que nos acercamos a una comprensión más acabada del fenómeno. Lejos de subrayar la distinción de las configuraciones locales en relación con el modelo hegemónico de vivienda o de familia, proponemos tensionar el binomio nosotrxs/otrxs que ha instalado el pensamiento moderno y acercarnos a esas intersecciones donde lo global y lo local se materializan en las vidas cotidianas de las personas.

Por un lado, la propia existencia de la casa tomada está vinculada a un ciclo de acumulación de capital de fines del siglo XX, denominado neoliberal, y las modificaciones políticas y económicas posteriores de la Argentina se reflejan en los avatares intergeneracionales que vivieron las familias en el tiempo que duró la investigación. Por el otro, fue el gobierno local el que debió renegociar año a año la ocupación de ese espacio frente a la presión ejercida por el MTL y sus aliados, así como fueron lxs adultxs quienes se vieron interpeladxs por la convocatoria de lxs niñxs en reclamo por su derecho al espacio.

Estos procesos atravesaron las vidas de todos los miembros de las familias que vivían en la casa tomada y es por ello que, en segundo lugar, afirmamos que la convocatoria a la huelga hecha por lxs niñxs da cuenta de cómo ellxs son sujetos activos y reflexivos de sus realidades, inmersos en relaciones de clase y poder que los conforman, a la vez que son por ellxs conformadas. (AITKEN; LUND; KJØRHOLT, 2007; QVORTRUP, 2005; RABELLO DE CASTRO, 2002) Sin romantizar el acontecimiento ni universalizar lo sucedido, podemos problematizar la escisión de la infancia de las disputas políticas, como operatoria corriente en el pensamiento binario, que invisibiliza la movilización de determinados colectivos reforzando su opresión social y distanciándonos de un entendimiento profundo de cómo funciona el mundo. Tal como explicaron lxs niñxs en sus discursos, ellxs se vieron directamente afectadxs por las modificaciones sucedidas en torno al espacio dentro de la casa y por eso reclamaron ser escuchadxs y tenidxs en cuenta en los procesos de toma de decisiones.

En segundo lugar, resaltamos las manifestaciones de bronca, enojo y miedo, que resultaron condiciones de posibilidad ineludibles para comprender la movilización de las fuerzas sociales en la convocatoria de la “huelga de niños con sus derechos”. La emocionalidad y la racionalidad no se presentan en el devenir social como campos separados, sino en una dialéctica que produce modificaciones en el mundo en su proceso de colectivización. Fue en ese compartir las experiencias de retos y gritos, de injusticia acumulada, que lxs niñxs produjeron una estrategia política de negociación con lxs adultxs por el espacio. Así entendidas las emociones, aquello que cada unx siente no es entonces una vivencia de un cuerpo y una mente aislada, sino que es producto de un entramado político en el que siempre hay otrxs, y que es a su vez posible de ser modificado por esas emociones compartidas, como de hecho sucedió en el caso aquí analizado. Asumimos el gran desafío que significa llevar al campo científico la idea de que “lo personal es político” para comprender mejor los procesos sociales y construir teorías que en su afán de aprehender la realidad no la simplifiquen, porque es allí que la desigualdad suele hacerse presente.

REFERENCIA

- ACHILLI, E. *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, 2005.
- AITKEN, S.; LUND, R.; KJØRHOLT, A. Trine. ‘Why Children? Why Now?’ *Children’s Geographies*, London, n. 5, p. 3-14, 2007.
- BONNET, A. *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- BORÓN, A. *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Las otras voces, 2012.
- CABRERA, P. Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica. *Revista Virajes, Manizales*, n. 16, p. 185-208, 2014.
- CURIEL, O. Género, raza y sexualidad. *Debates contemporáneos*. [s. l.], n. 8, p. 1-26, 2011.
- DAICH, D.; PITA, M.; SIRIMARCO, M. Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales. *Cuadernos de antropología social*, Buenos Aires, n. 25, p. 71-88, 2007.
- DUARTE QUAPPER, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, Santiago de Chile, n. 36, p. 25-41, 2012.
- FEDERICI, S. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires: Tinta limón, 2015.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. Além da Racionalidade: o estudo das emoções. *Mana*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 41-68, 2011.

- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. *La política afectada*. Rosario: Prohistoria, 2017.
- GARCÍA PALACIOS, M. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires*, Tesis Doctoral en antropología, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2012.
- GARCÍA PALACIOS, M.; SHABEL, P.; HORN, A.; CASTORINA, J. A. Uses and Meanings of 'Context' in Studies on Children's Knowledge: A Viewpoint from Anthropology and Constructivist Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral sciences*, Rockville, n. 52, p. 191-208, 2018.
- GLEDHILL, J. *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2000.
- GRAEBER, D. *Toward an anthropological theory of value: The false coin of our own dreams*. New York: Springer, 2001.
- HOLLOWAY, S.; VALENTINE, G. (ed.). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge, 2000.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JASPER, J.; GOODWIN, J. Emotions and social movements. In: STETS, J. E.; TURNER, J. H. (ed.). *Handbook of the sociology of emotions*. New York: Springer, 2006.
- JENKS, C. *Childhood*. London: Routledge, 1996.
- LEAVITT, J. Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions. *American ethnologist*, Arlington, n. 23, p. 514-539, 1996.
- LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, Mendoza, v. 3, n. 5, p. 245-272, 2016.
- LIEBEL, M. Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Santiago de Chile, n. 3, p. 97-110, 2019.
- LUTZ, C.; WHITE, G. The anthropology of emotions. *Annual review of anthropology*, [s. l.], n. 15, p. 405-436, 1986.
- MAFFÍA, D. Conocimiento y emoción. *Arbor*, Madrid, n. 181, p. 515-521, 2005.
- MAFFÍA, D. *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>. acceso el: 10 de mayo 2019.
- PADAWER, A. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, Rio Grande do Sul, n. 16, p. 349-375, 2010.
- PIRES, F.; FALCÃO, C.; DA SILVA, A. O bolsa família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. *Revista Teoria & Sociedade*, Mina Gerais, n. 22, p. 141-167, 2014.

- POLI, C. Movimiento Territorial Liberación: su historia. Piquetes, organización, poder popular. *Cuaderno de trabajo*, Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, n. 77, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (comp.). *El giro decolonial*, Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.
- QVORTRUP, J. *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005.
- RABELLO DE CASTRO, L. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective, *Childhood*, London, n. 27, p. 48-62, 2019.
- RABELLO DE CASTRO, L. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Minas Gerais, n. 8, p. 47-58, 2002.
- REDDY, W. Against constructivism: the historical ethnography of emotions, *Current Anthropology*, [Chicago], v. 38, n. 3, p. 327-351, 1997.
- SCHIEBINGER, L. *¿Tiene sexo la mente?* Madrid: Universidad de Valencia, 1989.
- SHABEL, P. Estamos luchando por lo nuestro. Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales, 2018. Tesis (Doctoral en antropología) - Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2018.
- SIRIMARCO, M.; SPIVAK L'HOSTE, A. Antropología y emoción: reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos. *Horizontes Antropológicos*, n. 25, p. 299-322, 2018.
- SOUSA SANTOS, B. de. *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.
- STODULKA, T. *Coming of Age on the Streets of Java*. Bielefeld: Transcript, 2016.
- SZULC, A.; ENRIZ, N. La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cuadernos de campo*, San Pablo, n. 8, p. 200-221, 2016.
- THOMPSON, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica, 1989.
- VASALLO, B. *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Madrid: La oveja roja, 2018.
- WAYAR, M. *Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas nueces, 2018.

LUCHAS EN TENSIÓN

UNA MIRADA AVA-GUARANÍ SOBRE EL PROBLEMA DE LA DESNUTRICIÓN INFANTIL EN LA PROVINCIA DE SALTA¹

PIA LEAVY

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la desnutrición constituye un complejo problema de salud pública, que afecta especialmente a las poblaciones más pobres. (LONGHI et al., 2018) En la última década, los casos fatales de niño(as) indígenas por déficits nutricionales en la provincia de Salta, han adquirido visibilidad mediática y han movilizadod acciones de emergencia desde el gobierno federal y provincial, muchas veces en conjunto con organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales, como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Estas acciones forman parte de una “lucha contra la desnutrición”, que vienen implementándose sin éxito desde hace más de una década y que permiten observar los conflictos históricos entre el estado argentino y las poblaciones indígenas.

Desde la perspectiva de organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la Argentina (ONUAA) se ubica entre los pocos países de Latinoamérica que ha “logrado erradicar el hambre” (ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA, 2014), ya que el 1,2% de la población de menores de cinco años posee desnutrición grave y 3,8% desnutrición crónica. Sin embargo, diversos estudios advierten que estos datos no son representativos de la situación sanitaria de lo(as) niño(as) que habitan comunidades indígenas. Hace años que diversas investigaciones en comunidades mbya-guaraníes de Misiones,

1 Una primera versión de este trabajo ha formado parte del dossier Construcciones de las infancias y las juventudes en América Latina: discusiones sobre diversidad, diferencia y desigualdad, ver Leavy (2015).

registraron 61,29% de niño(as) entre uno y seis años con desnutrición crónica y 47,83% en menores de un año. (MAMPAEY; VAN VELDE, 2015) Asimismo, en la provincia de Salta, en una investigación realizada en población wichí de menores de un año en los departamentos Rivadavia y Santa Victoria Este, la prevalencia fue de 62,4% de desnutrición crónica y 37,5% de desnutrición grave. (TEJERINA, 2018) Si bien estas investigaciones explican que la desnutrición de estas poblaciones están estrechamente vinculadas a la pérdida del territorio indígena y la precariedad de sus condiciones de vida, para la sociedad general, esta problemática se entiende usualmente como consecuencia del cuidado inadecuado de las personas adultas indígenas – sobre todo de las madres de los(as) niño(as) afectados(as). (UNA PROVINCIA..., 2015; SEGÚN URTUBEY..., 2011) De este modo, las explicaciones del problema de la desnutrición, quedan cooptadas por voces expertas y la perspectiva indígena solo es retratada en términos de victimización.

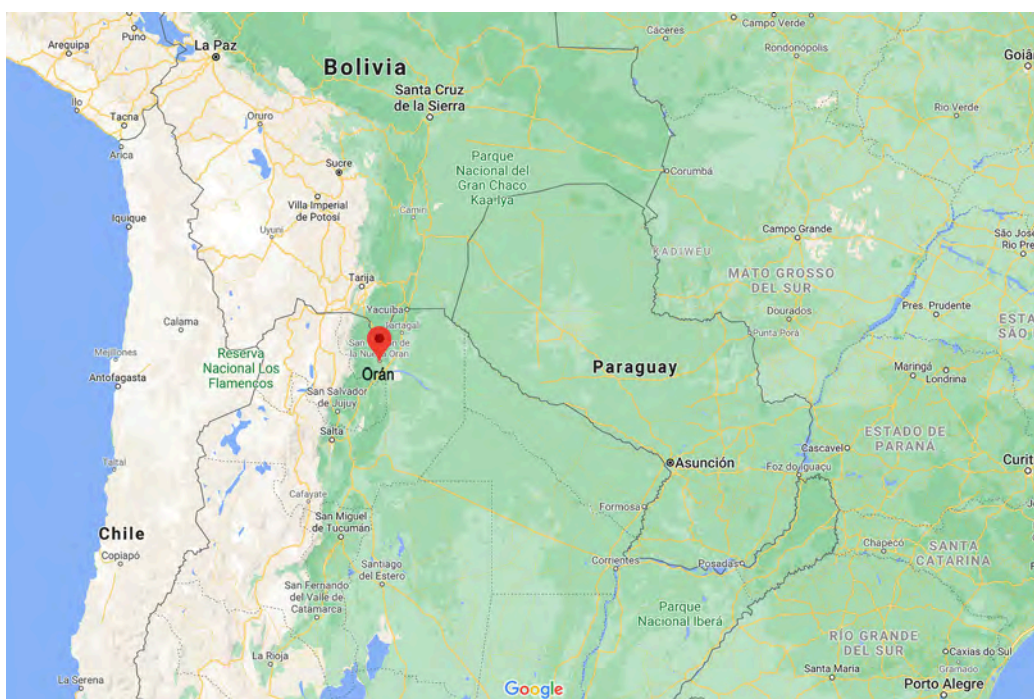
En este capítulo, buscamos explorar las miradas de las personas que son destinatarias de la lucha contra la desnutrición y que habitan las áreas rurales del departamento de Orán, que constituye una de las zonas de emergencia. Se trata de integrantes de las comunidades ava-guaraníes, que han habitado dichos territorios desde antes de la formación del estado argentino (GORDILLO, 2010) y que son pequeños productores agrícolas. A partir de una investigación antropológica² (LEAVY, 2017), describiremos las principales estrategias implementadas desde el gobierno federal para tratar y prevenir déficits nutricionales, para luego dar lugar a las miradas de niños(as) ava-guaraníes destinatarios(as) de las acciones de emergencia y a adultos(as) cuidadores(as) indígenas. Desde un enfoque etnográfico, analizaremos no solo lo que las personas dicen, sino también aquello que hacen (GUBER, 2001) en nombre de la nutrición y el cuidado infantil, con el objetivo de reflexionar en torno a los modelos de niñez que guían las intervenciones hacia la primera infancia.

BREVE HISTORIA DE LA POBLACIÓN AVA-GUARANÍ DE ORÁN

La zona que hoy se corresponde con el departamento salteño de Orán ha sido históricamente un área de frontera y contacto entre diversas etnias. En las épocas coloniales e incluso durante el proceso de formación del estado argentino, las tierras de Orán estaban ocupadas por parcialidades wichí y tobas del Gran Chaco en un contexto de continuas interacciones con poblaciones ava-guaraníes y grupos kollas de las tierras altas andinas. (GORDILLO, 2010)

2 Financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la misma tuvo por objetivo general analizar el cuidado y la nutrición infantil en poblaciones indígenas y no indígenas del departamento de Orán, Salta. Si bien el trabajo de campo continúa vigente, en este artículo nos referiremos a la investigación etnográfica realizada entre 2010 y 2015, ver Leavy (2017).

Imagen 1 - Mapa departamento de Orán



Fonte: Google Maps; Elaboración Propia (2018)

La ubicación intersticial de los grupos guaraníes, implicaba un freno a la expansión de los grupos étnicos bajo la órbita del imperio inca y también a las parcialidades wichí y toba de las tierras chaqueñas. Si bien estos grupos desafiaron y mostraron una feroz resistencia al avance español, los mismos fueron diezmados por el avance del estado argentino y de colonos hacia fines de siglo XIX, cuando “optaron por formas de resistencia no bélicas, de repliegue y migración que le permitieron sobrevivir”. (HIRSCH, 2004, p. 68)

Desde fines de siglo XIX, las poblaciones indígenas kollas, tobas, ava-guaraníes y wichís, entre otras, se desplazaron masivamente a ingenios azucareros ubicados en Salta y Jujuy. Pero cuando los ingenios, como el San Martín de Tabacal de Orán, iniciaron procesos de tecnologización, a mediados de la década de 1960, dichas poblaciones fueron expulsadas y se instalaron en diversos centros urbanos. Sólo algunos pocos ava-guaraníes y kollas migraron a las áreas rurales, donde en la actualidad se concentran diversas fincas de producción de agricultura intensiva y/o horticultura de primicia.

En estas zonas rurales, existen cuatro comunidades indígenas que han sido relevadas por los técnicos que implementan la Ley n°26.160 de Relevamiento de Comunidades

Indígenas³. Entre ellas suman 7.383 hectáreas. Por su parte, el Ingenio San Martín de Tabacal – que pertenece a la multinacional Seaborg Corporation- posee 50.000 hectáreas y las empresas agropecuarias – llamadas fincas – 11.982 hectáreas. De este modo, las comunidades indígenas son pequeñas islas que resisten ante el avance del océano de emprendimientos agroindustriales. La comunidad de Arcoiris⁴ era una de estas islas, que funcionaba como una unidad de producción agrícola de pequeña escala y estaba integrada por familias ava-guaraníes que vivían a pocos kilómetros del centro urbano de Orán. Si bien poseían el reconocimiento territorial, “los hermanos” – como se autodenominan los integrantes de la comunidad – debían organizarse cotidianamente para resistir intrusiones y amenazas de desalojos de terceros. Conocí a la comunidad luego de que una de sus referentes me solicitara la elaboración de mapas para visibilizar el cambio del curso de uno de los ríos cercanos por maniobras del Ingenio San Martín de Tabacal. Estas cuestiones suelen ser muy comunes entre las comunidades indígenas con reconocimiento territorial, pues las empresas agrícolas locales disponen de los medios de producción y de altos volúmenes de ingresos, que definen la demanda de mano de obra y los patrones de asentamiento de la población rural, tanto criolla como indígena. (RODRÍGUEZ GARCÍA, 2012)

En la última década, la extensión de la frontera cultivable, el crecimiento de la industria hidrocarburífera con los emprendimientos de exploración/explotación y el avance del sector maderero han implicado una reordenación en la movilidad y el control territorial de la zona. (LORENZETTI, 2015; SUAREZ, 2016) El avance de la frontera cultivable sobre el territorio indígena, generó el arrinconamiento de las poblaciones originarias a los márgenes de la ruta o a los cordones periurbanos de ciudades como Orán y Pichanal, junto con una pauperización de sus condiciones de vida.

Los habitantes de La Fortaleza, otra de las comunidades en las que realizamos trabajo de campo, son un reflejo de estos cambios habitacionales en el ámbito rural. Sus habitantes vivían en un barrio construido en medio de una plantación de soja. El mismo fue construido por el Instituto Provincial de Viviendas, luego de años de protestas y movilizaciones por parte de la comunidad ava-guaraní que vivía en sectores rurales por los que

3 La Ley 26.160 – sancionada en 2006 y prorrogada en 2009, 2013 y 2017 hasta 2021 – busca dar respuesta a la situación territorial de emergencia de las Comunidades Indígenas de Argentina, en consonancia con el artículo 75, inciso 17 que reconoce su existencia preexistente a la formación del Estado Nación y dando cumplimiento parcial al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. La ley declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de tierras que ocupan las comunidades indígenas, cuya personería jurídica estuviese debidamente registrada por ante el Registro Nacional de Comunidades Indígenas, organismo provincial competente, o aquellas preexistentes y suspende – por el término de la duración de la emergencia declarada – el trámite de ejecución de sentencias de desalojos dictadas en los procesos judiciales que tengan por objeto principal o accesorio la desocupación y/o desalojos de las tierras comprendidas.

4 Por pedido de las y los entrevistados, utilizo nombres ficticios para las personas y las comunidades.

pasaba el Gasoducto Nor Andino. (LEAVY, 2017; DI RISIO; GAVALDÀ; PERÉZ ROIG; SCANDIZZO, 2012) Por la peligrosidad de la zona, diversas organizaciones indígenas se movilaron por el derecho a una vivienda digna y lograron obtener un plan de viviendas. Dentro de la comunidad vivían familias ava-guaraníes, kollas, wichís y criollas y había un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) que nucleaba las acciones de tres agentes sanitario(as) de origen ava-guaraní del Programa de Atención Primaria de la Salud de la Provincia de Salta (PROAPS).

LA LUCHA CONTRA LA DESNUTRICIÓN DESDE EL PROAPS

En el departamento de Orán, las acciones para prevenir y tratar déficits nutricionales, estaban a cargo del PROAPS. La definición ideológica de este programa supone trabajar con las causas y no con las consecuencias de las enfermedades e incluye como fundamentos contribuir al desarrollo local, la participación comunitaria y el trabajo intersectorial, a través de la figura central del(a) agente sanitario(a) como promotor(a) de actividades de promoción y prevención de la salud. (TORRES ALIAGA; TORRES SECCHI, 2010) Así, pues, lo(as) agentes sanitario(as) de este programa se organizaban territorialmente y tenían la responsabilidad de implementar una multiplicidad de políticas públicas de los tres niveles de gobierno, aunque el diseño de las mismas dependía del poder ejecutivo. En este trabajo describiremos intervenciones que se enmarcaban en el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria⁵ (PNSA), Ley n° 25.724, en el cual se articulaban acciones del Ministerio de Desarrollo y Acción Social y de Salud de la Nación.

Si bien en su definición teórica, el PROAPS promueve la “salud para todos”,⁶ las personas deben cumplir ciertas características para recibir sus intervenciones. Así pues, la primera tarea de las y los agentes sanitarias consistía en “salir a censar”, es decir, a contar y describir los sujetos que conformasen su territorio de salud. El censo consistía en identificar y clasificar los problemas de salud sobre la base del análisis epidemiológico de la morbi-mortalidad y dar respuesta inmediata para su solución en el nivel de entrada o para su referencia a niveles de mayor complejidad. Esta actividad se realizaba con los formularios

5 La Ley 25.724 se considera un antecedente clave de la Ley de Protección Integral de la Infancia, n°26.061, ya que es la primera en la Constitución Argentina en ubicar a los niños como titulares de derechos. Este plan se implementó luego de la declaración de la Emergencia Alimentaria Nacional en el año 2002. Si bien fue elaborada por especialistas en problemáticas alimentarias, la Ley 25.724 se denominó “El Hambre más Urgente” gracias a gestiones de Organizaciones no gubernamentales (ONGs) como Poder Ciudadano, medios de comunicación como La Nación y diversas empresas. Durante las presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011/2011-2015) gran parte de las acciones para tratar y prevenir déficits nutricionales se enmarcaron en este plan, mientras que en la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) se promovieron acciones entre ONGs y el Gobierno provincial.

6 Los palabras en cursiva pertenecen a categorías nativas, mientras las frases encomilladas en cursiva pertenecen a fragmentos de entrevistas y registros de campo.

del PROAPS, que sistematizaban descripciones tanto del hogar como de las características de los integrantes de la familia. Las descripciones se fundamentaban en paradigmas epidemiológicos, que apuntasen a medir las condiciones de vida de los pacientes en términos de “exposición a riesgos a la salud”.⁷ Una vez que se marcaban los riesgos,⁸ éstos eran sumados siguiendo puntajes y marcados en cada formulario. Las familias con puntajes más altos – las que acumulaban más tipos de riesgos – eran aquellas en las que lo(as) agentes focalizaban su atención. Observando dicha sistematización de riesgos, señalamos el rol preponderante de la variable etaria en la definición de los mismos, ya que la atención se focalizaba en la población materno infantil y lo(as) menores de seis años.

Asimismo, el principal marcador del estado de salud de los menores de seis años, estaba dado por los controles nutricionales, que realizaban lo(as) agentes sanitarios(as). Estos controles consistían en la medición de la talla y el peso de cada niño(a), siguiendo las tablas National Center for Health Statistics Service (NCHS), validadas por la Organización Mundial de la Salud y la Sociedad Argentina de Pediatría. Estas tablas se fundamentan en la premisa de que todos(as) los(as) niños(as) del mundo en su primera infancia poseen el mismo potencial de crecimiento, por lo tanto las diferencias observadas se atribuyen a la nutrición, el medio ambiente y el cuidado de la salud, más que a la genética o la etnia. (CALVO et al., 2009) De este modo, la nutrición adecuada es una condición necesaria para la salud infantil y el seguimiento del crecimiento se destaca como una de las estrategias básicas para monitorearla.⁹

La focalización sobre el colectivo infantil, estaba acompañada de sentidos particulares, que ubicaban a los(as) pequeños(as) como los más merecedores de dicha atención: “*Nuestra tarea son los niños, ellos son lo más importante que tenemos, son el futuro, si ellos están mal, el futuro está mal*” explicaba Mario (27 años), un agente sanitario criollo de Fortaleza. Por su parte Sara (32 años), agente sanitaria ava-guaraní agregaba “*yo me dedico a esto porque quiero construir un futuro mejor*” (Entrevistas, Fortaleza-3/9/2012). Esta última agente, era

7 Los factores de riesgo son: “Grupo integrado por menores de 6 años”; “Desempleo y/o ingreso económico inestable (trabajo irregular, jornalero)”; “Ausencia de Padre o Madre (Padre o Madre soltero/a- Viudo/a)”; “Carencia de Obra Social”; “Enfermedades crónicas en la familia”; “Enfermedades Sociales”; “Niños menores de 6 años con déficit nutricional”; “Embarazada”; “Tratamiento Inadecuado de Agua, Residuos”; “Analfabetismo de la persona a cargo de los menores”; “Mortalidad Infantil/ Materna”; “Recién nacido/Puérpera” (Formulario N°1).

8 El riesgo constituye un dispositivo metodológico que permite elaborar mapas descriptivos de una situación sanitaria, enfocándose en las prácticas de la población paciente que contribuyan a la probabilidad positiva de contraer una enfermedad. (ALMEIDA FILHO; CASTIEL; AYRES, 2009) Si bien dicho dispositivo es muy utilizado, no permite comprender el rol que dichos aspectos tienen en el mapa de significado de un grupo social. (SUÁREZ; BELTRAN; SÁNCHEZ, 2006)

9 Es inevitable la referencia a Boas (1921) y su crítica hacia el racismo, a través del estudio donde comparó la primera y la segunda generación de más de 18.000 inmigrantes en los Estados Unidos. En el estudio encontró que la segunda generación, con mejores condiciones de vida y alimentación, lograba superar las medidas craneales y la talla en una sola generación. Hasta entonces, la antropometría se utilizaba sólo como marcador poblacional y racial.

además una histórica referente de la lucha ava-guaraní que había permitido la construcción del barrio de Fortaleza. Para ella la focalización en los(las) más pequeños(as) tenía un significado especial: *“A mí lo que más me gusta de este trabajo es atender niños, ahí es donde me gusta darle charlas a las mamis,¹⁰ porque a veces no saben y además acá los chicos se crían solos, están todo el día solos y eso está mal, por eso nuestro trabajo es muy difícil, a veces la gente no está convencida, no escucha”*. Sara explicaba que en su sector de salud había muchos hijos de *bagalleros*,¹¹ que los dejaban solos todo el día, entonces, *“con tanto abandono esos chicos están en peligro, por eso nuestra tarea es bien importante”*.

Siguiendo a Fassin (2016), en las palabras de estos(as) agentes sanitarios, podemos observar los sentimientos morales que nutren su labor. No se trata solo de aplicar vacunas, sino también de pensar en los modos correctos de criar y cuidar a los(as) más pequeños(as), que son el futuro de la nación. En estas coordenadas de sentido, podemos también observar la dimensión conflictiva de la tarea de los(as) agentes sanitarios, que en varias oportunidades prescribían modos de crianza que se articulaban con modelos hegemónicos de maternidad y niñez, que entraban en tensión con la realidad de niños y niñas de Orán. Ahora bien, este no era el único conflicto que enfrentaban los(las) agentes sanitario(as) en su labor cotidiana.

POLÉMICAS EN TORNO A LA (DES)NUTRICIÓN

Como dijimos anteriormente, los controles nutricionales cumplían un lugar protagónico en la lucha contra la desnutrición, pues los mismos permitían observar el estado de salud de la población infantil y definían la asistencia alimentaria en el marco del PNSA.¹² A este mismo plan se le sumó en 2012 el subprograma Focalizado Aborigen, otra medida de emergencia que implicó la entrega de módulos alimentarios a todas aquellas familias pertenecientes a etnias indígenas que tengan hijxs menores de seis años.

En este escenario de emergencias y asistencia alimentaria, se abrió el debate en la arena pública sobre la veracidad de los índices construidos por el PROAPS. (CZUBAJ, 2015) A dicha polémica se sumó la modificación en la metodología de las mediciones: mientras que en 2012 las desviaciones de las tablas de NCHS se clasificaban en grados de desnutrición

10 Diminutivo de madres.

11 Se denomina localmente bagalleo, al trabajo que consiste en transportar grandes cargamentos de mercaderías de Bolivia a Argentina, por caminos que evitan los controles aduaneros.

12 Todos los pacientes del Programa de Atención Primaria de la Salud de la Provincia de Salta (PROAPS) reciben hasta el año de vida dos kgs de leche fortificada por mes. En marzo de 2013, los que poseían niveles moderados o graves de desnutrición recibían tres kgs de leche por mes hasta los dos años, mientras los que tenían desnutrición grave, cuatro kgs por mes hasta los dos años.

“leve” (grado 1), “moderada” (grado 2) o “grave”(grado 3), a partir de 2014, estos grados se reemplazaron con la clasificación de “riesgo de bajo peso” (RBP), “bajo peso” (BP) y “muy bajo peso” (MBP). (LEAVY, 2017) Sin profundizar en el debate necesario que merecen estas modificaciones y las implicancias a nivel sanitario y político, nos interesa problematizar que las intervenciones se focalizaban únicamente sobre los cuerpos que padeciesen algún déficit nutricional. Siguiendo a Fassin (2004, p. 310), estas acciones de asistencia alimentaria pueden enmarcarse en una “política de reconocimiento del ser sufriente y del cuerpo enfermo” que encontraban merecedores de atención a los cuerpos infantiles sólo si los mismos hubiesen sido diagnosticados con déficits nutricionales.

En paralelo, las sospechas en torno a los controles nutricionales, se daban en el ámbito hospitalario entre los integrantes de los equipos médicos. Así pues, un jefe de pediatría explicaba su desconfianza hacia los resultados de las mediciones de los(as) agentes sanitarios(as): *“Yo veo que en invierno suben los pesos y en verano bajan, eso quiere decir que a veces los agentes están vaquitos,¹³ no quieren sacarle la ropa a los bebés y entonces las mediciones dan mal y no planificamos acciones correctas”*. (Entrevista en profundidad, Pichanal, 05 out. 2012) De este modo, desde los cargos médicos jerárquicos, se desconfiaba de la certeza de las mediciones que realizan los(as) agentes sanitarios(as) y se los(as) responsabilizaba del diseño inadecuado de las intervenciones.

A su vez, los(as) agentes sanitarios(as) sospechaban de la política pública, dudando de la eficacia de las acciones que instrumentaban. Entre las interpretaciones sobre el problema de la desnutrición que realizaban, señalaban el uso incorrecto de los alimentos de los módulos por parte de la población paciente: *“Yo veo que se los llevan a la casa y que los reparten entre todos, no es que sólo come el desnutridito,¹⁴ entonces bueno, vamos a seguir dando comida a todos sin salvar a los que lo necesitan”*. (Agente sanitaria, Orán, 6 mar. 2013) Se construye así un imaginario por parte de ciertos(as) agentes, donde la entrega de alimentos no resulta eficaz para el tratamiento de la desnutrición debido el comportamiento inadecuado de las personas adultas a cargo de la crianza de los(as) niños(as) afectados(as). Asimismo, hay una representación sobre esto(as) niños(as), que “deben ser salvados” del modo en que son criados(as).

Luego de la visita domiciliaria a la casa donde vivían dos *moderaditos*¹⁵ de origen wichí, una agente sanitaria ava-guaraní expresaba:

13 Diminutivo de haragán.

14 Diminutivo de desnutrido.

15 Es el modo local de los agentes sanitarios de llamar a los niños con déficit nutricional moderado.

Yo no se si sirve lo que hacemos. No se si sirven los bolsones, no se si sirve dar comida. Yo solo entro a las casas y veo ahí a los changuitos¹⁶ en el piso, comiendo cerca de los perros, como abandonados...¿qué se puede hacer con eso? Dando así de comer hay desnutridos para rato, no se si se puede hacer algo desde aquí, hay algo mal no se de donde, desde siempre, es muy difícil para nosotros tratar de cambiarlo. (Agente sanitaria Orán- 3 set. 2012)

Este fragmento condensa sentidos recurrentes en las situaciones de campo. El problema de la desnutrición había configurado un campo de sospecha entre los distintos sujetos que formaban parte de las intervenciones. Por un lado, los datos de los controles nutricionales, habían caído en el descrédito para la mayoría de la población. (UNA PROVINCIA..., 2015) Por otro lado, en la cadena de responsabilidades, los(as) médicos(as) desconfiaban de la labor de los(as) agentes sanitarios(as), mientras estas últimas dudaban de la eficacia de la política que implementan por el comportamiento y el origen étnico de sus destinatarios. El énfasis en el abandono y la analogía con el comportamiento animal de la experiencia infantil indígena, eran comprendidas como pautas de crianza que favorecían la emergencia de déficits nutricionales.

Estas formas de significar a la población indígena, aún por algunas agentes sanitarias que formaban parte de comunidades indígenas, pueden comprenderse dentro de procesos más amplios de construcción de hegemonía cultural, que “generalizan supuestos acerca de qué debe considerarse semejante y qué diferente, así como qué ‘semejanzas’ y ‘diferencias’ son ‘naturales’ y ‘culturales’ y se comportan sociológicamente”. (BRIONES, 1998, p. 6) En este movimiento de “alterizar” la población paciente y definir su atención alimentaria por la variable étnica, se reifica el binomio indígena/desnutrido, mientras lo cultural emerge como un marco interpretativo hegemónico que permite explicar las condiciones de vulnerabilidad. Es importante entonces considerar las significaciones imperantes en estas matrices de sentido hegemónicas, donde las diferencias sociológicas pasan a comprenderse como diferencias étnicas. Así pues, las desigualdades de clase, la distribución de la tierra, la situación habitacional o el trato discriminatorio hacia la población indígena, no son cuestiones consideradas por la política pública, aunque estén implicadas en la existencia de problemas alimentarios. (AGUIRRE, 2010)

Otra de las cuestiones que acompañaba la focalización sobre los cuerpos infantiles, era el modelo de familia nuclear (JELIN, 1998), que operaba como el horizonte que guía las intervenciones. En este modelo, que define que los únicos que deben y pueden trabajar de modo rentado son los varones-padres, las largas jornadas laborales de las madres – fuera del hogar –, eran significadas por los(as) agentes sanitarios(as) como prácticas inadecuadas

16 Niños.

de crianza, que afectaban el correcto crecimiento y desarrollo de los(as) más pequeños(as). En estas cuestiones, observamos cómo operan las construcciones hegemónicas de maternidad en el ámbito sanitario, donde el cuidado emerge como una actividad altruista que se realiza amorosamente, mientras aquellas madres que no cumplieren con estas expectativas, podían ser calificadas irresponsables y/o negligentes. (MARCUS, 2006) Asimismo, no se hacían referencias a la responsabilidad paterna en la crianza de los(as) hijo(as), incluso cuando varios de los contactados no tenían trabajo remunerado. (LEAVY, 2014)

Pensando en el circuito de las evaluaciones y mediciones de peso, podemos argumentar que las culpabilidades se enunciaban en dirección descendente, es decir, quienes ocupan cargos de mayor poder, culpabilizan a los que están debajo de ellos por su mal desempeño. En este sentido, tal como sostiene Lorenzetti (2010), desde la política pública se sobredimensionan los recursos humanos de los(as) agentes sanitarios(as), que son el rango más bajo dentro del sistema de salud. Asimismo, estos(as) responsabilizan al mal desempeño de sus pacientes por aquello que padecen, es decir, culpabilizan a quienes están a cargo de la crianza de los más pequeños. Ahora bien, ¿cómo se realizaban estas mediciones?, ¿cómo percibían la atención sanitaria aquellos que eran priorizados en la atención?

MIRADAS INFANTILES SOBRE LA ASISTENCIA ALIMENTARIA

En las visitas domiciliarias a las fincas agrícolas, donde los(as) agentes se organizaban en los espacios comunes para medir y pesar a los(as) niños(as) de su sector de salud, era muy común ver a los pequeños pacientes jugando alrededor de los agentes y a algunos(as) mayores de seis años, que ya no debían ser medidos, “*jugando a ser secretarios*”. Esta tarea consistía en ir a las viviendas de las madres que debían llevar a sus hijos al control nutricional y pedirles los carnets sanitarios para llevárselos a cada agente. En este sentido, Clara (6), una niña ava-guaraní, me mostraba cómo en un poste de su casa, ella y sus hermanos se iban midiendo para mostrar a la agente sanitaria cómo iban creciendo. Mientras yo tocaba las marcas en el poste de madera, le pregunté:

P: *¿entonces aquí viene la Cristina (agente sanitaria) y directamente mide la pared?*

Clara: *no, no – risas – porque aquí los bebés no los medimos y ellos son los que más atienden, si ellos no están en peso les dan leche.*

P: *¿y a los más grandes?*

C: *depende la edad, a mí ya no me miden y nunca me dieron bolsón porque siempre crecí bien*” (Entrevista abierta, Orán, 18 maio 2013)

Crecer bien, implicaba para Clara no recibir *bolsones* – módulos alimentarios – del PNSA y/o sus subprogramas como el Plan Focalizado Aborigen en el contexto salteño. La perspectiva de Clara nos permite indagar acerca de las percepciones infantiles sobre políticas públicas, tanto aquellas realizadas por el PROAPS como las incluidas en el PNSA. Según Pires et al. (2003), los(as) niños(as) expresan los efectos de las intervenciones de las políticas públicas, que generan cambios en las relaciones entre los individuos y el Estado. Según la perspectiva de la niña, las acciones del PNSA son de corte asistencial, se activan cuando un niño o niña tiene problemas en el crecimiento. En diálogo con Pires et al., (2003) que exploran los modos en que los(as) niños(as) se constituyen como sujetos de derechos, observamos en el contexto de Fortaleza que la entrega de bolsones no era percibida tanto como un derecho, sino más bien como una ayuda para quienes no crecían adecuadamente.

Los(as) pequeños(as) destinatarios(as) elaboraban otros sentidos en torno a la entrega de los módulos alimentarios. En una ocasión, mientras los hombres de los bolsones iban haciendo sus entregas, las mujeres hacían fila alrededor del centro de salud de Fortaleza esperando. Cada madre debía tener el carnet sanitario y varias de ellas estaban acompañadas de sus hijos(as), que constituían los(as) titulares de derechos. La fila tenía dos controles: uno, en la puerta de la sala de salud, donde un hombre con la remera del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia cotejaba los nombres presentes en el listado con los carnets de salud correspondientes y otro, junto a la camioneta que tenía los bolsones. En la siguiente situación de campo observaremos la dinámica de entrega de módulo alimentarios, recuperando la mirada de alguno(as) niños(as) que estaban esperando.

Hace un calor abrasador. Yo estoy sosteniendo un cuaderno, charlando con una de las madres que entrevisté ese día. Me siento en el piso, en una sombra recortada donde hay unos perros y un grupo de chicos y chicas – Julián (6 años), Ceferino (8 años) y Valeria (6 años). Me piden un papel. Al rato empezamos a hacer dibujos atrás de las entrevistas que hice. Llega una nena (Serafina, 5 años) se me acerca y me entrega su carnet rosa de salud. [me quedo extrañada, no entiendo por qué me lo da]

P: ¡Gracias! ¿Qué tengo que hacer?

S: Para el control.

P: ¿Qué control?

S: ¿No sos la doctora?

P: No, no, sólo vine a acompañar a una madre. Estoy trabajando en el barrio pero no soy médica. ¿Qué hacés con el carnet?

S: *Lo traigo porque así me dan el bolsón. Yo vine a buscar la comida para mi familia y mi hermanita.*

V: *Yo también, vinimos a traer la comida para mi familia [dice un nene gritando con su carnet que estaba por venir a entregármelo. Apenas llega otro niño gritando empiezan a correr y gritar otros. Serafina se sienta al lado mío]*

P: *Y ¿por qué gritan tanto ellos? [le pregunto a Serafina]*

S: *Porque están contentos, es lindo venir a buscar comida para la familia".* (Notas de Campo, 19 mar. 2013)

En esta escena observamos, por un lado, el lugar en que la política pública ubica a las mujeres, como destinataria de derechos sociales a través de su función materna. (FAUR, 2014) Las acciones en pos de garantizar su seguridad alimentaria, sólo se hacen sobre aquellas que tienen hijos(as). Sólo ellas pueden retirar los módulos alimentarios si presentan el carnet sanitario de sus hijos(as). Las largas filas de mujeres a la espera de la mirada y el control de los hombres de los bolsones, configuraban el escenario donde se posicionaban las desigualdades de género y las asimetrías de poder entre el rol de las madres responsables de la crianza adecuada y los padres ausentes.

Por otro lado, la escena permitía observar los modos de ser niño y niña en estos contextos. En Fortaleza, los(as) niños(as) permanecían la mayor parte del día fuera del espacio doméstico. Ellos(as) se encontraban en grupos o solos(as) en las calles del barrio o en los márgenes de la ruta, en las puertas de los comercios o en los pequeños espacios de vegetación que existan cerca de sus viviendas. Por lo tanto, no estaban todo el día bajo la mirada de una persona adulta, ni su espacio se limitaba al ámbito doméstico. Así pues, Serafina de cinco años, estaba llevando a su hermana de tres años, asumiendo una autonomía que en otros contextos podría ser interpretada como abandono. Quienes conversaban conmigo a la sombra, expresaban distintos grados de responsabilidad dentro del grupo familiar: *vinimos a buscar comida o traigo comida para mi familia*. Estas son afirmaciones que no sólo nos hablan de un status más autónomo de ser niño(a), sino también de los valores y sentidos que se involucran en los eventos alimentarios. El compartir la comida con familiares y hermanos, puede ser entendido como un deseo de los(as) niños(as), como uno de los modos en que ellos construyen su derecho a la seguridad alimentaria.

No obstante, desde los agentes estatales, estas cuestiones suelen ser interpretada como una negligencia de las personas adultas cuidadoras, pues los(as) niños(as) deben ser alimentados prioritariamente antes que el resto de los integrantes del hogar. Siguiendo a Herkovits (2008) podemos sugerir que se dan una serie de “sentidos antagónicos” entre

las interpretaciones sobre el problema de la desnutrición de quienes ejecutan las políticas y sus destinatarios.

Lo observado nos permite reflexionar en torno a una serie de cuestiones. Por un lado, que niños y niñas pueden ser objeto y sujetos de cuidado. En el contexto de Orán, los(as) niños(as) pueden cuidar de otros y participar de tareas en el ámbito doméstico. Estos modos de experimentar la infancia entran en tensión con lo que estipula el modelo nuclear, que los ubica como seres dependientes y frágiles. (SZULC, 2006) Por otro lado, resulta paradójico, que aun cuando las políticas hacia la primera infancia se sustentan en discursos cargados de sentimentalismo, los sentimientos de los(as) niños(as) no sean considerados. Se abren entonces una serie de interrogantes: ¿es un problema que un niño o niña exprese alegría por ser destinatario de una política asistencial? ¿por qué se asume como problemático que niños y niñas quieran compartir la comida que reciben?

Así, en la situación mencionada, advertimos también “sentidos antagónicos” (HERKOVITS, 2008) entre las acciones del gobierno humanitario sobre la desnutrición, que entendían a la misma como un drama, y ciertas miradas infantiles, que entendían el diagnóstico positivo como la posibilidad de participar de la economía familiar y poder compartir alimentos con quienes conviven. (LEAVY; SZULC; ANZELIN, 2018) A partir de las voces infantiles de los(as) destinatarios(as) de las acciones “urgentes” del PNSA, observamos que el diagnóstico del déficit nutricional y su posterior tratamiento no implica un malestar ni una disrupción en la vida cotidiana, como si implicaría una enfermedad.¹⁷ Lo observado hasta aquí nos advierte que las intervenciones se focalizan únicamente en el plano somático y clínico del sujeto, negando las demás dimensiones implicadas en el acto alimentario, que si son percibidas desde ciertos referentes de la comunidad ava-guaraní.

PERSPECTIVAS AVA-GUARANÍES SOBRE LA LUCHA CONTRA LA DESNUTRICIÓN

Santiago (33) era uno de los referentes de la comunidad ava-guaraní de Arcoiris. La misma estaba integrada por 265 personas, para las que la producción agrícola a pequeña escala constituía su principal, y muchas veces, único ingreso. No todas estas personas vivían

17 En su investigación en la ciudad de Buenos Aires durante la emergencia alimentaria post-2001, Herkovits (2007,2008) argumenta que la preocupación estatal por tutelar el cuerpo y la alimentación de los niños operó como una práctica disruptiva en la cotidianeidad: “la construcción clínica de la realidad somática y alimentaria de los niños no sólo resultó ser una visión especializada y ajena sobre el cuerpo infantil, sino en alguna medida rebatible” (2008, p. 2547). Las madres decían que veían a sus niños sanos y fuertes, no muy distintos a como cuando no eran parte del conjunto de destinatarios del PNSA. Así pues, al cabo de tres años de implementación, la cantidad de altas de un centro de salud correspondía a menos del 10% del total ingresados y la deserción, es decir, el abandono de pacientes antes de recuperar la condición de salud según los parámetros normatizados, superaba el 50% de la población paciente (idem).

permanentemente en estas tierras debido a la falta de servicios. A la comunidad no llegaba la cobertura del PROAPS y la escuela más cercana se ubicaba a una distancia de diez kilómetros. Las tierras comunitarias poseían una superficie total de 182 has – más 52 has recuperadas en 2010 por orden judicial. Santiago tenía una parcela de cinco hectáreas y se encargaba de organizar la venta en el puesto de la feria franca de los alimentos de la comunidad, alquilando fletes que hacían el traslado de la mercadería de la comunidad hacia el centro de Orán. Su mirada sobre la “lucha de la desnutrición” relacionaba la falta de alimentos con el avance de diversos frentes industriales imbrincados con acciones estatales:

[...], el estado ha eliminado la comida natural de las comunidades indígenas. Antes en el río Colorado íbamos a las comunidades wichis y mi papá quería pescado y lo pescaba con alforjas, había cantidad. Íbamos y había tendal de pescado asado y ellos lo guardaban para el tiempo malo. Ahora vas por las comunidades wichís de la ruta 81 – ver mapa – y no tienen nada. Van eliminando bosques, ¿por qué ahora está haciendo tanto calor? Este calor era sólo de enero, y ahora en octubre nos morimos de calor. Los ríos cada vez traen menos agua. Tabacal desvía todo para su campo y cuando llueve abre toda la compuerta y ahí pelagra que todo Oran se inunde... Los guaraníes podemos seguir con el maíz, con el poroto, pero los que están en la ciudad no pueden comer bien. Nosotros estando en el campo con tierra podemos tener mejor vida y no tenemos desnutridos porque no recibimos ayuda, eso nos ayuda. Nos ayuda que no recibimos ayuda, que nos buscamos nuestra propia comida y la comida que nos dan es mala. No es que yo no quiero al estado, no es que no quiero que me ayuden, pero quiero que me ayude bien, con caminos, poniéndome servicios y agua, no dándome comida mala. (Fragmento Entrevista, 2 out. 2014)

En el discurso de Santiago, no pueden separarse las ideas sobre las políticas públicas, el avance de las actividades industriales, la alimentación, las tierras y la historia de los pueblos indígenas. Desde su mirada, y la de otros ava-guaraníes contactados, el ambiente no es un telón de fondo donde transcurre la vida, sino el resultado de procesos históricos, económicos y sociales. Por lo tanto, no se puede pensar la alimentación de las comunidades wichís que viven en la zona del río Colorado o sobre la ruta 81, escindidas del avance de la frontera cultivable. (LORENZETTI, 2010)

La complicidad estatal con los frentes extractivos y la expulsión de sus tierras ancestrales es la causa central de la falta de acceso a una alimentación adecuada. No hay nada natural ni esencial de las poblaciones wichís en no poder producir alimentos, ni hay nada natural en las altas temperaturas de los departamentos del norte de la provincia. Son las diversas acciones de los frentes extractivos, que además de concentrar la tierra en pocas manos, expulsan a las poblaciones indígenas, socavando sus modos de vida y sus posibilidades de continuar la recolección de frutos y la pesca. La comida natural es la que viene

de la tierra, del río, aquella a la que muchas comunidades wichís ya no pueden acceder e incluso las ava-guaraníes, como Arcoiris, que ve afectado el uso del río por las actividades industriales de la zona.

La perspectiva de Santiago sobre el ambiente y la relación con la alimentación, remite a las críticas hacia el concepto de “seguridad alimentaria”, que omite los efectos adversos del sistema agroalimentario globalizado en las economías rurales locales, la pérdida de la biodiversidad generada por la “revolución verde”,¹⁸ las amenazas al patrimonio agrícola y las consecuencias ambientales. Ante estas limitaciones, diversos movimientos propusieron el concepto de “soberanía alimentaria”, que enfatiza el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas agrícolas, pesqueras, alimentarias y de tierras. El concepto avanza hacia una concepción política de la alimentación más integral al tener en cuenta los derechos, la promoción de la salud, la diversidad cultural y el medio ambiente en un entorno de sostenibilidad. (PATEL, 2012, 2014)

Esta mirada política sobre la alimentación es la que sostiene Santiago, quien además discute la intervención estatal en el marco del PNSA. Desde este plan, la alimentación se piensa como un derecho al que se accede a través del mercado y los módulos alimentarios son construidos desde una perspectiva biomédica, como un remedio, elaborado a partir del cálculo de proteínas y vitaminas necesarias para saciarse. En este sentido, no es un dato menor que la calidad de los alimentos provistos por los módulos alimentarios, favorezca de manera alarmante la tendencia del contexto argentino en torno al aumento del sobrepeso y la obesidad. (BERGEL SANCHÍS et al., 2014; CESANI et al., 2003)

Siguiendo los argumentos de Santiago, podemos observar que él no está negando al estado argentino, ni omitiendo la necesidad de ser destinatario de políticas públicas. Nos parece necesaria esta aclaración porque en los últimos años, las comunidades indígenas en el contexto argentino, han sido objeto de estigmatizaciones e injurias por parte del propio gobierno federal en articulación con medios de comunicación. (GAFFOGLIO,

18 Revolución verde es el nombre con el que se bautizó en los círculos internacionales al importante incremento de la productividad agrícola, ocurrida entre 1940 y 1970. Este incremento se logró a partir de la utilización de variedades mejoradas de maíz, trigo y otros granos, cultivando una sola especie en un terreno durante todo el año (monocultivo), y la aplicación de grandes cantidades de agua, fertilizantes plaguicidas. Con estas variedades y procedimientos, la producción es de dos a cinco veces superior que con las técnicas y variedades tradicionales de cultivo. De este modo, se subordinó la agricultura al capital industrial y se eliminaron métodos tradicionales de manejo ecológico de suelo, manejo de la materia orgánica, abonos verdes, cobertura permanente de suelo, barbechos, control biológico de plagas, variedades adaptadas a cada condición de suelo y clima. Estas prácticas sustentaban los sistemas productivos y alimentaban a la población hasta la aparición del “nuevo” paquete tecnológico en donde fueron sustituidas y consideradas atrasadas e inviábiles. Por otro lado, “la Revolución Verde convierte a la agricultura en petro-dependiente. Si observamos un predio que practica agricultura convencional en la actualidad, podemos afirmar que gran parte de los elementos utilizados en el proceso productivo son dependientes del petróleo o se utiliza éste para su fabricación. La maquinaria (tractores, cosechadoras, equipos para fumigación), combustibles, lubricantes, neumáticos, el nylon utilizado para protección de silos, invernáculos, suelo, fardos, todos derivados del petróleo” (Agroespacio, 22/11/2001) Para Revolución Verde en el caso Argentino ver Teubal, (2003)

2017) En este sentido, los reclamos y las reivindicaciones territoriales fueron agraviadas y comprendidas como acciones terroristas, cuando se trataban de protestas que buscaban cuestionar la calidad de las políticas públicas y el paradójico desempeño del Estado, tal como lo expresa Santiago. Su comunidad había obtenido el reconocimiento de parte del gobierno federal de su derecho al territorio, sin embargo, la misma sufría intrusiones por parte de las fuerzas de seguridad del Ingenio Tabacal, en complicidad con la policía provincial, que quemaron y destruyeron los cultivos. (MASCINETTI, 2009)

Las palabras de Santiago abren el debate para pensar las intervenciones y la “ayuda” en relación al cuidado infantil. Santiago se refiere a una “mala ayuda” estatal, cuando observa la calidad de vida de las comunidades urbanas y de las comunidades wichís, mientras reclama una ayuda que le permita crecer y que les permita producir. En este sentido, está reclamando intervenciones que no se realicen de modo descontextualizado sobre los cuerpos infantiles, sino que ayuden a toda la comunidad: caminos, transporte, agua potable, luz. La perspectiva de Santiago, aborda el problema de la alimentación de un modo integral, en relación a la tenencia de tierras, la intervención estatal y factores sociales, económicos y políticos.

Esta crítica hacia la acción estatal en el contexto de Orán, también es señalada por Haydeé, una referente de la comunidad que fue cacique durante muchos años, que en su explicación sobre la desnutrición, no puede separar la mirada sobre el cuidado de la tierra del cuidado de los(as) hijos(as):

Los médicos nos echan la culpa nos dicen que somos atrasados pero nosotros lo único que hacemos es seguir el camino que nos deja el Estado. Ahora yo me enteré que el código civil ha privatizado los ríos, y bueno ve, así es como los chicos eligen el suicidio. Son las empresas de Monterubio y Tabacal que nos desvían los cauces de los ríos y nadie se preocupa, nadie dice nada. Ningún gobernador dice nada de eso. Ninguno, de provincia ni de nación, nosotros hemos hecho cartas, les hemos pedido ayuda y nada. Y no hay adonde recurrir, antes teníamos en las comunidades tenemos ancianos que son consejeros, ellos tienen que intervenir si hay algo malo en la pareja, ellos ayudan. Lo que está mal es que ahora quizás no hay ancianos y no hay a donde recurrir. [...] pasa con los jóvenes que no les queda otra salida a veces que querer cortarse el cuello o querer drogarse, porque es el camino que les deja el Estado, que no les deja trabajar y tener un trabajo digno, es el Estado debería dar el ejemplo y da todos malos ejemplos [...]. (Entrevista en profundidad, Orán, 10 out. 2014)

Tal como en otras oportunidades, Haydeé señala la importancia de la tierra y de las generaciones mayores en el cuidado de niños y niñas. Si el Estado y los empresarios dañan a la tierra indígena y a las posibilidades de subsistencia, está dañando el futuro de las personas. En sus palabras vemos que existen los mismos significados en torno a la infancia

que sostienen quienes realizan las intervenciones sanitarias: los(as) niños(as) son el futuro. Pero la mirada de Haydeé, permite pensar otras cuestiones en relación a su cuidado, porque luchar por la soberanía alimentaria, es también luchar por la soberanía de las prácticas de cuidado y discutir los modos de crianza promovidos por las políticas públicas. En este sentido, hay una diferencia clave: las generaciones mayores, no sólo deben pensar en el crecimiento y el desarrollo de los(as) más pequeños(as) hasta sus primeros tres años de vida, sino durante toda su vida. Haydeé está iluminando la paradoja de las políticas públicas en el contexto neoliberal, que focalizan todas las acciones durante los primeros años, como si esa intervención fuese una garantía para que el futuro de los jóvenes, mientras destruyen el ambiente en el que estas personas van a vivir.

Las palabras de Santiago y Haydeé, denotan que la lucha de los pueblos guaraníes por la tierra, es también una lucha por la nutrición. En su perspectiva, ciertamente holística, no puede separarse el cuidado de la tierra, del cuidado de la vida y por lo tanto, de la descendencia. Si la soberanía alimentaria es la lucha por el derecho de los pueblos a decidir sobre su alimentación y la producción de sus tierras, es una lucha también por la soberanía del cuidado de la vida.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo hemos analizado la desnutrición infantil desde un enfoque antropológico, interesado en explorar diversas miradas sobre esta problemática en el contexto del departamento de Orán, Salta. Si bien la metodología etnográfica nos sitúa en el micro nivel, atendiendo a las experiencias de infancia y cuidado en enclaves específicos, nos permite observar cómo procesos macro sociales, vinculados a procesos de mercantilización globales, afectan a las personas en sus vidas cotidianas.

A partir de la observación de las acciones estatales para prevenir y curar déficits nutricionales y de las perspectivas de ciertos(as) destinatarios(as) y referentes ava-guaraníes, hemos encontrado que la desnutrición constituye una preocupación para las personas de Orán contactadas, pero hay distintas formas de “luchar” contra ella. Desde las políticas públicas analizadas, la principal estrategia es actuar de modo focalizado sobre los cuerpos infantiles y/o sobre los comportamientos de las familias cuidadoras, sobre todo de las madres. Resulta significativo que todas las intervenciones estatales observadas han sido elaboradas e implementadas en contextos de emergencia, para ser implementadas durante un período determinado, pero luego se han mantenido en el tiempo, porque las mismas no han logrado resolver el problema. Podemos ver esto incluso en todas las normativas que se han elaborado para el reconocimiento especial de los derechos de pueblos indígenas, tanto en materia sanitaria como territorial, reciben el título de emergencia y

son prorrogadas a lo largo de los años. La emergencia en el plano sanitario, implica que las intervenciones se focalizan únicamente en el plano somático de las personas, niñas y niños en el caso de la desnutrición, recortando a los cuerpos del entramado de relaciones sociales en que viven e invisibilizando sus contextos materiales de vida.

Hablar del sufrimiento de niños y niñas sin considerar las condiciones de vida de los adultos con quienes viven ni el panorama ambiental de los territorios indígenas, elabora mecanismos perversos que estigmatizan a los que padecen y ocultan el eje de las responsabilidades. (BULIUBASICH, 2013) La desnutrición infantil, está estrechamente vinculada a procesos globales tales como “[...] el genocidio selectivo; los desplazamientos masivos, las guerras internas y el borramiento de lugares, pueblos, territorios y comunidades en beneficio del capital internacional”. (ESCOBAR, 2008 apud DE CASTRO, 2019, p. 57, traducción propia) El departamento de Orán constituye una de las áreas donde, a nivel provincial, se dio mayor impulso a los emprendimientos agroindustriales e hidrocarbúricos en la última década. (SCHMIDT, 2014; SUAREZ, 2016) Esto ha ubicado a sus poblaciones más pobres como las destinatarias de las externalidades del *boom* de la agricultura intensiva, generando un avance sobre el territorio indígena, que, por supuesto afectó a los modos en que estas poblaciones se alimentan. En este sentido, compartimos las palabras de Patel (2012, 2014), cuando explica que los niños famélicos y obesos, son parte de una misma cadena que se relaciona con la concentración del sistema alimentario.

La mirada de los(as) referentes ava-guaraníes, ubica en un tiempo y un espacio el problema de la desnutrición, al mismo tiempo que propone otro modo de luchar contra este problema. Para quienes integran la comunidad Arcoiris, luchar por derechos territoriales, es un modo de luchar por el cuidado de su propia salud y la de sus familias. Ellos(as) sitúan el problema de la desnutrición, le dan una historia, un tiempo y un espacio y nos recuerdan que la infancia no puede recortarse de su territorio. Si bien también piensan la infancia como el futuro de la sociedad, la misma es pensada de modo relacional, en el marco de un ambiente que no refiere únicamente al ámbito doméstico o al hogar, sino a la relación de las personas con el entorno. Así pues, para las personas ava-guaraníes del ámbito rural, el aprendizaje de los modos en que deben cuidarse y cultivar las plantas, constituye un valor para la crianza.

Por último, consideramos que el enfoque etnográfico sobre la desnutrición, nos abre una vía para pensar ciertas cosas sobre la categoría de infancia y su cuidado. Quienes venimos del campo de la antropología, no podemos dejar de mencionar el estudio de BOAS (1921), que constituyó un antecedente para luchar contra el racismo, en tanto evidenció que todas las personas poseemos las mismas capacidades de desarrollo y crecimiento si accedemos a una nutrición adecuada. En este sentido, la infancia puede ser pensada en

términos globales y el estudio de su nutrición constituye una premisa fundamental para reclamar que se garanticen sus derechos. No obstante, la niñez no puede ser pensada como una etapa de la vida que ocurre únicamente al interior del ámbito doméstico, tal como lo indica el modelo de familia nuclear. Siguiendo a De Castro (2019) es importante repensar el modo en que la concepción de infancia remite a cierto modelo de desarrollo, progreso y modernización capitalista característico de las sociedades europeas, así como también resulta fundamental comprender los problemas de niñas y niños que habitan el Tercer Mundo en el entramado de relaciones geopolíticas del mundo contemporáneo.

Es tarea de la antropología, entonces, explicar y reiterar que la desnutrición infantil no puede explicarse jamás como un problema que deriva de costumbres culturales, pues estas explicaciones pueden caer en argumentos relativistas que culpabilicen a las poblaciones indígenas de sus padecimientos. En este sentido, la teoría y la práctica feminista brinda valiosas herramientas para pensar al cuidado como una organización social y política (FAUR, 2014; JELIN, 1998) y problematizar las miradas binarias, que entienden al ámbito privado como escindido de lo público y ampliar las posibilidades de intervención. Porque no queremos decir que no negamos la necesidad de elaborar políticas públicas destinadas a la niñez y su cuidado, sino más bien proponemos discutir los modos en que concebimos dichas categorías, a partir de las voces de sus destinatarios(as). Luchar contra la desnutrición, implica también luchar por comprender el cuidado infantil de otra manera.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, P. *¿Qué comen los argentinos que comen?* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

ALMEIDA FILHO, N. de; CASTIEL, L. D.; AYRES, J. R. Riesgo: concepto básico de la epidemiología. *Salud Colectiva*, [Buenos Aires], v. 5, n. 3, p. 323-344, 2009.

ARGENTINA. Ley Nacional nº 26.160. Declaración de Emergencia en materia de Posesión y Propiedad de las tierras de Comunidades Indígenas Originarias del País. *Boletín Oficial*, 23 de nov. 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26160-122499>. Acceso en: 29 sept. 2021.

BERGEL SANCHÍS, M. L. *et al.* *Valoración nutricional de escolares de tres países iberoamericanos: Análisis comparativo de las referencias propuestas por el International Obesity Task Force (IOTF) y la Organización Mundial de la Salud.* [S. l.: s. n], 2014.

BOLZÁN, A. *et al.* Evaluación nutricional antropométrica de la niñez pobre del norte argentino: Proyecto encuna. *Archivos argentinos de pediatría*, [s. l.], v. 103, n. 6, p. 545-555, 2005.

BRIONES, C. *La alteridad del Cuarto Mundo: una deconstrucción antropológica de la diferencia.* Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1998.

BULIUBASICH, E. Catalina. La política indígena en Salta. Límites, contexto etnopolítico y luchas recientes. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, [Buenos Aires], v. 34, n. 1, p. 59-71, 2013.

BOAS, F. *The problem of the American Negro*. Buenos Aires: Yale Pub. Association, 1921.

CALVO, E. et al. *Evaluación del estado nutricional de niñas, niños y embarazadas mediante antropometría*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación, 2009. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000256cnta07-manual-evaluacion-nutricional.pdf>. Acceso en: 2 jun. 2018.

CESANI, M. F. et al. A comparative study on nutritional status and body composition of urban and rural schoolchildren from Brandsen district (Argentina). *PloS one*, [s. l.], v. 8, n. 1, 2003.

CZUBAJ, F. No se publican en el país estadísticas oficiales de desnutrición. *La Nación*, 2015. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1758342-nose-publican-en-el-pais-estadisticas-oficiales-de-desnutricion>. Acceso en: 13 fev. 2015.

DE CASTRO, L. R. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, [London], v. 27, n. 1, p. 48-62. 2019. Available in: <https://doi.org/10.1177/0907568219885379>. Access on: 11 mar. 2020.

DI RISIO, D., GAVALDÀ, M., PERÉZ ROIG, D., SCANDIZZO, H. Zonas de sacrificio. Impactos de la industria hidrocarburífera en Salta y Norpatagonia. 2012. Disponible en: <https://opsur.org.ar/wp-content/uploads/2012/05/Zonas-de-sacrificio-impactos-de-la-industria-hidrocarbur%C3%ADfer.pdf>. Acceso en: 12 nov. 2021.

DEFORESTACIÓN Salta es el líder de las provincias de país. *Tres líneas*, 2014. Disponible en: <http://www.treslineas.com.ar/deforestacion-saltalider-entre-provincias-pais-n-1170681.html>. Acceso en: 23 jan. 2015.

ES INMORAL que mueran chicos por desnutrición. *El Tribuno Salta*, 2013. Disponible en: <http://www.tribuno.info/salta/nota/2013-9-3-0-31-0--esinmoral-que-mueran-chicos-por-desnutricion-afirmo-un-diputado-oficialista>. Acceso en: 10 out. 2017.

FASSIN, D. Una masacre de inocentes. Las representaciones de la Infancia en tiempos del SIDA. In: FASSIN, D. (comp.). *La razón Humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016. p. 235-263.

FASSIN, D. Entre las políticas de lo viviente y las políticas de la vida. Hacia una antropología de la salud. *Revista Colombiana de Antropología*, [Colombia], v. 40, p. 238-318, 2004.

FAUR, E. *El cuidado infantil en el siglo XX: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014.

GAFFOGLIO, L. Ram: el grupo mapuche que, desde las sombras, mantiene en vilo a la Patagonia. *La Nación*, 2017. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/ram-el-grupo-mapuche-que-en-las-sombras-tiene-en-vilo-a-la-patagonia-nid2052673/>. Acceso en: 8 mar. 2020.

- GORDILLO, G. Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes. In: HIRSCH, S.; GORDILLO, G. (ed.). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputas en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía. 2010. p. 207-237.
- GUBER, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.
- HERKOVITS, D. Praxis profesional y realidad clínica: la construcción de la desnutrición infantil como objeto terapéutico en un centro de atención primaria en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, [s. l.], v. 25, p. 189-207, 2007.
- HERKOVITS, D. *La construcción de la malnutrición infantil: una etnografía sobre las condiciones y posibilidades que contribuyen a su producción y reproducción en hogares pobres de la Ciudad de Buenos Aires*. 2008. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales y Salud) - Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2008.
- HIRSCH, S. Ser Guaraní en el Noroeste Argentino: variables de la Construcción identitaria. *Revista de Indias*, [Buenos Aires], v. 230, p. 67-80, 2004.
- JELIN, E. *Pan y afectos, la transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- LEAVY, P.; SZULC, A. P.; ANZELIN, I. Niñez indígena y desnutrición: análisis antropológico comparativo de la implementación de programas alimentarios en Colombia y Argentina. *Cuadernos de antropología social*, [s. l.], n. 48, p. 39-54, 2018.
- LEAVY, P. Hacer crecer la cría: Un análisis antropológico sobre el cuidado y la nutrición infantil en contextos rurales del departamento de Orán, Salta. Tesis (Doctorado en Antropología Social) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9973>. Acceso en: 10 mar. 2020.
- LEAVY, P. Aportes desde la antropología para pensar el flagelo de la desnutrición, *Horizontes Sociológicos*, [Buenos Aires], n. 3, v. 1, p. 3-22, 2015.
- LEAVY, P. La lógica del cuidado en estrategias sanitarias destinadas a la población materno infantil. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, [Santa Maria], v. 4, n. 2, p. 242-268, 2014.
- LONGHI, F. et al. La desnutrición en la niñez argentina en los primeros años del siglo XXI: un abordaje cuantitativo. *Salud colectiva*, [Buenos Aires], n. 14, p. 33-50, 2018.
- LORENZETTI, M. Luchas de acento: Salud-Enfermedad-Atención en las comunidades wichís de Tartagal (Salta, Argentina). In: HIRSCH, S.; SALOMÓN, D.; LORENZETTI, M. Procesos de Investigación e intervención en comunidades indígenas de la Argentina. Misiones: Instituto Nacional de Medicina Tropical. 2015. p. 71-109.
- LORENZETTI, M. La construcción de la salud intercultural como campo de intervención. *JORNADAS DE SALUD Y POBLACIÓN*, 7., 2010.

MAMPAEY, M.; VAN VELDE, E. Retardo de crecimiento o “stunted growth”. Prevalencia y repercusión en la salud de niños Mbya Guaraní de las comunidades de Ruiz de Montoya, Misiones. In: HIRSCH, S.; SALOMÓN, D.; LORENZETTI, M. *Procesos de Investigación e intervención en comunidades indígenas de la Argentina*. Instituto Nacional de Medicina Tropical, Iguazú, 2015, p. 245-261.

MARCUS, J. Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista argentina de sociología*, [Buenos Aires], n. 4, v. 7, p. 99-118, 2006.

MASCIETTI, H. Sigue la Batalla Judicial de la comunidad Iguoipeigendá contra la empresa tabacal. *Equipo Nacional de Pastoral Aborigen*, 2016. Disponible en: <https://www.endepa.org.ar/sigue-la-batalla-judicial-de-la-comunidad-igupeigenda-contra-la-empresa-el-tabacal/>. Acceso en: 29 sept. 2021.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA. América Latina y el Caribe está muy cerca de llegar a la meta de la Cumbre Mundial de la Alimentación. *Fao*, 2014. Disponible en: <http://www.fao.org/argentina/noticias/detailevents/es/c/272944/>. Acceso en: 3 fev. 2015.

PATEL, R. El papel del poder, el género y el derecho a la alimentación en la soberanía alimentaria. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, [La Rioja], v. 1, 2014.

PATEL, R. Soberanía alimentaria: poder, género y el derecho a la alimentación. *Public Library of Science Medicine*, [Durban], n. 9, v. 6, p. 1-4, 2012.

PODERTI, A. E. *San Ramón de la Nueva Orán: una ciudad, muchas historias*. Salta: Fundación Banco del Noroeste, 1995.

RABELLO DE CASTRO, L. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, [London], 2019.

RODRÍGUEZ GARCÍA, M. Barreras Naturales. La conjunción de lo urbano y periurbano en San Ramón de la Nueva Orán: ciudad encajonada y dispersa. In: NEMIROVSKY, A. Globalización y agricultura periurbana en Argentina. *Flacso*, 2012. p. 55-68. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2013/11/Globalizacion-y-agricultura-periurbana-en-la-Argentina.pdf> Acceso en: 2 jun. 2019.

SCHMIDT, M. (Des)ordenamientos territoriales salteños. Una aproximación al contexto previo al Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos en la provincia de Salta. *Mundo Agrario*, [Buenos Aires], v. 15, n. 28, 2014. Disponible en: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv15n28a12>. Acceso en: 2 maio 2016.

SUAREZ, M. E. Tramas y tensiones en el tratamiento de la diarrea infantil en el norte de la provincia de Salta. Prácticas sanitarias y estrategias de atención. In: HIRSCH, S.; LORENZETTI, M. (Coord.). *Salud pública y pueblos indígenas. Encuentros, tensiones e interculturalidad*. Buenos Aires: Unsam Edita. 2016. p. 183-206.

SUÁREZ, R.; BELTRÁN, E. M.; SÁNCHEZ, T. El sentido del riesgo desde la antropología médica: consonancias y disonancias con la salud pública en dos enfermedades transmisibles. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, [Los Andes], n. 3, p. 123-154, 2006.

SZULC, A. Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (ed.). *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: SB, 2006. p. 25-51.

SEGÚN URTUBEY, los aborígenes desnutridos no van al hospital 'por una cuestión cultural'. *La política online*, 2011. Disponible en: <http://www.lapoliticaonline.com/nota/50049/>. Acceso en: 20 jul. 2016.

TEJERINA M. y col. Prevalencia de malnutrición y factores asociados en mujeres del pueblo wichí de General Ballivián, Provincia de Salta. *Rev Argent Salud Pública*. [Buenos Aires] Mar; n. 9, v. 34, p. 29-34, 2018.

TEUBAL, M. Soja transgénica y crisis del modelo agroalimentario argentino. *Realidad Económica*, [Argentina], v. 196, p. 52-74, 2003.

TORRES ALIAGA, T.; TORRES SECCHI, A. *¿Por qué callan si nacen llorando? Poder, accesibilidad y diferencias culturales en Salud. Iruya, 1978-2008*. Formosa, AR: Endepa, 2010.

UNA PROVINCIA en la que decidieron erradicar la palabra 'desnutrición'. *Diario Clarín*, 2015. Disponible en: http://www.clarin.com/sociedad/muerte_de_un_nene_wichi-desnutricionSalta_0_1292870832.html. Acceso en: 2 jun. 2016.

UNKNOWN ¿Qué es la Revolución Verde? *Agroespacio*, 2011. Disponible en: <http://agroespacio.blogspot.com.ar/2011/02/que-es-la-revolucion-verde.html>. Acceso en: 8 jul. 2015.

CRIANÇAS E JOVENS QUILOMBOLAS

A PARTICIPAÇÃO NA FAMÍLIA, NA IGREJA E NA VIDA COMUNITÁRIA

BEATRIZ CORSINO PÉREZ
ESTEFANI PEIXINHO DE SOUZA

INTRODUÇÃO

Consideramos que crianças e jovens, em parceria com os outros grupos geracionais, constroem a vida na comunidade, a partir de suas ações, brincadeiras, relações de amizade e parentesco e de participação nas diferentes instituições. Eles são parte de seus territórios, estão inseridos na sua cultura e também a produzem no seu dia a dia. Neste capítulo, apresentamos resultados de uma pesquisa-intervenção desenvolvida com crianças e jovens na comunidade quilombola de Cafuringa, em Campos dos Goytacazes, no norte do estado do Rio de Janeiro. Tivemos como objetivo refletir sobre os espaços de cuidado, sociabilidade e participação social de crianças e jovens, a partir de seus pontos de vista. Além disso, buscamos compreender de que forma eles lidam com os problemas e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e como se implicam nas mudanças que desejam para a sua comunidade.

Atualmente, muitas comunidades negras rurais vêm sendo ameaçadas pela expansão do agronegócio em suas terras, pela pobreza e precariedade das condições de vida no território. Buscar o reconhecimento como quilombolas faz parte de um processo de valorização das tradições e práticas culturais e de afirmação de uma identidade política na tentativa de permanecerem existindo. Podemos entender as comunidades quilombolas como grupos étnico-raciais constituídos pela população negra que se autodefinem a partir de relações específicas que estabelecem com o território, marcadas pelos usos que fazem da terra, os vínculos de parentesco e ancestralidade. (ARRUTI, 2002)

Nas pesquisas sobre comunidades quilombolas, os adultos, principalmente os mais velhos, são os sujeitos mais ouvidos e observados por serem considerados a fonte de memória do grupo. Deste modo, os discursos produzidos sobre as comunidades são construídos sem contemplar a escuta e a observação das crianças que, em muitos contextos, representam mais de um terço de seus moradores. (SOUZA, 2015) Os pesquisadores não levam em conta a participação das crianças, pois muitos partem da perspectiva de que elas vivem, de forma passiva o processo de socialização regido por instituições como a escola e a família. (SIROTA, 2001)

Essa forma de pensar a infância foi construída pela Europa, dentro do projeto da modernidade, considerando-a como um sujeito imaturo, inacabado, instável, a ser controlado e moldado pelos processos de socialização entendidos como uma adequação dos indivíduos à sociedade e às vontades dos adultos. A ênfase foi dada às impossibilidades e incompletudes, considerando a infância como uma etapa de vida que exige superação e proteção. (CASTRO, 2002) Assim, não é necessário ouvir as crianças para conhecer suas perspectivas sobre a comunidade, uma vez que seus posicionamentos não são reconhecidos e valorizados como algo que possui relevância para a vida social, tendo como desdobramento a invisibilidade das crianças.

Por outro lado, essas teorias hegemônicas sobre a infância do Norte tomaram a criança europeia, burguesa, branca e urbana como um padrão universal a ser seguido. Os modos próprios de pensar, agir e sentir de crianças nas diferentes culturas foram silenciados pelos estudos predominantemente centrados em uma concepção única e universal. O conhecimento eurocêntrico foi imposto pelo mundo capitalista no processo de colonização como a única racionalidade válida, o que produziu a desvalorização dos modos de viver, das práticas sociais e dos conhecimentos dos povos da América Latina. Assim, as diferenças nas formas de compreender e viver a infância foram vistas como desvios e defasagens a serem corrigidos. Para Quijano (2005), a colonialidade se funda na imposição de uma classificação étnica e racial da população mundial e opera nas dimensões materiais e subjetivas das existências cotidianas e das sociedades. A colonialidade permanece presente na forma opressora, violenta e discriminatória como a nossa sociedade lida com as crianças e com as comunidades tradicionais, desqualificando seus saberes, silenciando suas realidades e experiências.

A partir de uma perspectiva crítica ao modelo desenvolvimentista e adultocêntrico sobre a infância, a categoria de geração (ALANEN, 2001; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2005) vem se destacando nos estudos da infância, tomando-a como estrutural e constitutiva de qualquer sociedade. A infância enquanto construção sócio-histórica passa a ser articulada na pesquisa a outras categorias, tais como: classe social, gênero, raça e etnia.

No entanto, produzir conhecimento sobre a infância do Sul também requer problematizar o lugar epistemológico e as geopolíticas do conhecimento (WALSH, 2005) de onde as teorias foram construídas.

Em um país marcado pela escravidão e colonização, como o Brasil, os posicionamentos de indígenas e quilombolas, assim como de mulheres, crianças e jovens foram emudecidos e colocados à margem e ficaram excluídos do ofício de escrever a história, precisando de um outro autorizado a falar em seu nome. Considerar as “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2018) também diz respeito a validar os conhecimentos ancorados nas experiências de luta dos grupos sociais que têm experimentado injustiças, opressões e destruições sistemáticas praticadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

A partir dessas questões, buscamos discutir, neste capítulo, as formas de participação de crianças e jovens de uma comunidade quilombola e de que maneira eles se envolvem nos projetos coletivos e de transformação da comunidade. A seguir, apresentamos os processos metodológicos da pesquisa com crianças e jovens de forma a envolver sua participação nos processos de investigação.

PESQUISA-INTERVENÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

A chegada à comunidade quilombola de Cafuringa, localizada na área rural do município de Campos dos Goytacazes, no norte do Estado do Rio de Janeiro, deu-se a partir da articulação com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que já desenvolveu ações e projetos na localidade. O município de Campos dos Goytacazes é marcado pelo cultivo da cana-de-açúcar voltado para as usinas de etanol, produção esta que se encontra em declínio após o fechamento de diversas empresas deste setor.

No entanto, trabalhar no corte da cana-de-açúcar ainda é a principal fonte de renda das famílias que vivem lá, junto com os programas sociais do governo federal, atividades informais e trabalhos domésticos. Cafuringa é uma comunidade negra rural que ainda não possui o reconhecimento oficial como quilombola, o que inviabiliza o acesso às políticas públicas voltadas para este público, como o Programa Brasil Quilombola (PBQ), do Governo Federal. Além disso, há um conflito com um haras, que ocupou parte das terras que eram usadas pela comunidade e instalou cercas elétricas, e com as fazendas que cultivam gado e cana-de-açúcar, segundo uma jovem: *“a gente vive num corredor cercado entre o boi e o cavalo”*. Ademais, a criação de animais e as plantações que as famílias possuem nos seus quintais são diversificadas e baseadas nos saberes tradicionais, servindo principalmente para subsistência.

Dentro desse contexto, foi criada a pesquisa-intervenção “Memória e participação social com crianças e jovens quilombolas” entre os anos de 2017 e 2019, com encontros quinzenais envolvendo aproximadamente trinta participantes de dois a 24 anos. O projeto abrangeu uma ampla faixa etária, pois na comunidade há uma convivência grande entre crianças e jovens que compartilham os mesmos espaços.

Na pesquisa-intervenção, admite-se que é impossível a realização de uma investigação de forma imparcial e neutra, em que o pesquisador apenas observa e coleta os dados sem interferir nos resultados. É certo que a pesquisa por si só já é uma intervenção na vida daqueles que se propõem a integrá-la e até mesmo no próprio campo, entretanto, o que se tem nesse caso é a intencionalidade dessas intervenções. Como aponta Pereira e Macedo (2012), a pesquisa ocupa um lugar de reflexão, mas principalmente de ação. Esta ação deve partir de uma responsabilidade com os diálogos e as perguntas que vão se dando ao longo do processo de pesquisa, atentando-se às questões que atravessam nosso campo de atuação, de forma a aproximar o saber científico da realidade e do compromisso social.

A proposta do trabalho em Cafuringa não foi de realizar um diagnóstico dessa realidade específica, mas construir com crianças e jovens formas de participação e transformação social, o que envolve a implicação política e a responsabilidade durante o processo de pesquisa-intervenção. Segundo Meneses e Bidaseca (2018, p. 15), a pesquisa feita com e a partir do Sul obriga a inflexões políticas e epistêmicas importantes: “as questões de partida são construídas em diálogo, as prioridades organizadas em função dos interesses e prioridades do Sul, e os problemas definidos de forma a que os sujeitos do Sul participem como agentes e não objetos”. Para que se estabelecesse uma relação em que crianças e jovens participassem do processo de pesquisa foram necessárias negociações, conversas, trocas e, principalmente, abertura para uma forma diferente de enxergar o mundo, sendo essa uma experiência compartilhada entre os pesquisadores e as crianças.

Nesse sentido, o projeto se deu como um processo onde, enquanto pesquisadoras, nós aprendemos a ouvir as crianças, levando em consideração aquilo que elas escolheram contar e apresentar para nós, que somos de fora da comunidade. A participação de crianças e jovens na pesquisa ocorreu desde a eleição do local na comunidade onde aconteceram os encontros – uma vez que não possuíamos uma sala ou instituição onde podíamos realizar o trabalho; no tempo de duração de cada atividade proposta e também na escolha do que desejavam fazer.

As oficinas foram construídas para possibilitar as diversas formas de expressão das crianças com brincadeiras, desenhos, pinturas, jogos, criação de histórias coletivas, músicas, danças, fotografias, encenações e vídeos. Ao discutirmos como é a vida em Cafuringa, fomos aprofundando questões consideradas importantes pelo grupo conforme elas foram sendo

apresentadas. Entregamos também cadernos com o propósito de incentivar as crianças a serem as pesquisadoras da sua própria realidade, registrando de forma livre e espontânea os acontecimentos que entendiam como importantes. Nesses cadernos, algumas crianças escreveram poemas que foram transcritos e analisados ao longo deste capítulo.

Em 2019, para aproximar crianças e jovens da história de Cafuringa, propusemos que elas realizassem entrevistas com os mais velhos da comunidade. As crianças elegeram as pessoas que seriam entrevistadas e elaboraram conjuntamente o roteiro de entrevistas, pois pensamos que era importante envolvê-las desde o início do processo para que pudessem ser agentes na recuperação dessa memória, de forma que pudessem falar sobre si mesmas, rompendo com o silenciamento gerado pela opressão e pelo racismo. Sete entrevistas semiestruturadas foram feitas que nos ajudaram a entender melhor como era a comunidade no passado, assim como a aproximar as crianças das outras gerações.

A análise do material empírico foi feita a partir das entrevistas e dos relatórios de campo – produzidos a cada encontro com os registros das observações, atividades e falas, dos poemas, fotografias e vídeos feitos pelas crianças e jovens. Os nomes dos participantes da pesquisa foram modificados ao longo do texto para preservar suas identidades. Abordamos as discussões a partir de três eixos temáticos: “A participação de crianças e jovens na família: aprendendo a trabalhar, a cuidar e a dividir”; “A Igreja como espaço de participação e sociabilidade de crianças e jovens”; e “Nunca largar esse lugar: como crianças e jovens compreendem sua participação na vida comunitária”.

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA FAMÍLIA: APRENDENDO A TRABALHAR, A CUIDAR E A DIVIDIR

Logo no início do projeto, pedimos para as crianças elaborassem a sua árvore genealógica para compreendermos melhor as relações de parentesco no grupo. Notamos que todas as crianças faziam parte da mesma família, pois eram irmãs, primas, tias, sobrinhas... Muitas tinham dificuldades de entender ou nomear as relações de parentesco que possuíam, formando um grande “quebra-cabeças” a ser desvelado ao longo do projeto de pesquisa. A partir desta atividade, compreendemos que as crianças moravam com a mãe e com o pai ou padrasto, pois muitas tinham irmãos de diversas idades oriundos de casamentos ou relacionamentos diferentes. Em geral, as mães tiveram seus primeiros filhos entre 15 e 20 anos, podendo haver uma diferença grande entre o primeiro e o último filho. Em Cafuringa, quando uma mulher se casa ou engravida costuma ir morar numa casa próxima a da sua família. Até mesmo porque os homens, na maior parte das vezes, são também parentes e vizinhos. Os relacionamentos se dão, portanto, entre pessoas que se conhecem a vida inteira. Quando a mulher engravida de alguém de fora de Cafuringa, costuma ir morar

próxima à família ou ao trabalho do esposo. Em muitos casos, essas mulheres retornam com os filhos quando se separam ou se tornam viúvas, podendo se casar outra vez com alguém da comunidade.

Percebemos que há um cuidado compartilhado das crianças pequenas, seja pelas irmãs mais velhas, seja pelas tias, avós, primas, dindas. Quando as mães e os pais trabalham fora de casa, no horário de contraturno escolar, as crianças ficam sozinhas ou circulam entre as diferentes casas. Elas nomearam como mãe diversas mulheres, como notamos na fala de uma menina, de seis anos: *“tia, sabia que eu tenho três mães? Tenho a minha mãe, tenho a mãe que é minha avó, e tenho a mãe que mora lá em Canaã, na casa do meu pai”*. Para as crianças, mais do que o laço sanguíneo, mãe é quem cuida delas. Assim, esse lugar pode ser assumido por diversas mulheres da comunidade. Um exemplo disso é quando uma criança fica doente e precisa ser internada no hospital, as outras mulheres se mobilizam para ajudar, revezando os dias na instituição, buscando mais informações sobre o caso ou cuidando dos outros filhos enquanto a mãe está no hospital com a criança.

Principalmente as meninas assumem desde cedo a responsabilidade pelos trabalhos domésticos. Elas fazem comida, lavam as roupas, limpam a casa e alimentam os animais. O trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos, assim como apontado por Felipe (2013) e Colonna (2017), são entendidos para a maioria das crianças de Cafuringa como “ajuda”, não sendo reconhecidos como um trabalho propriamente dito. É assimilado como um dever moral de contribuir com a família e como uma forma de aprendizado das tarefas domésticas, não sendo questionada a obrigatoriedade de seu exercício. Desde pequenas, as crianças se tornam responsáveis pelo cuidado com as mais novas e de manter a casa em ordem, tendo um papel importante na organização familiar. Nos encontros, era comum contar com a presença de Margarida, um bebê de um ano, que ia acompanhada da irmã Natália, de 13 anos. Margarida ficava a maior parte do tempo com a irmã, mas também era disputada pelas outras meninas do grupo que queriam brincar e segurá-la no colo. Na pesquisa realizada com crianças de zero a três anos, num assentamento rural, Araujo e Silva (2013) investigaram o cotidiano de um bebê, buscando compreender os significados do grupo familiar sobre o cuidado. Elas observaram que o bebê de dez meses não frequentava creche e circulava por diferentes espaços, interagia com pessoas variadas, acompanhava os adultos em suas atividades, tornando-se parte de uma rede bastante extensa composta por adultos e crianças de diferentes idades. Em Cafuringa, também notamos que os bebês não frequentam creches, como vemos na passagem do relatório de campo a seguir:

Entrei na casa e sentei na cama com as três adolescentes que viam televisão com um bebê no colo [...]. Aurora, de dez anos, esta semana não estava indo à escola porque precisava cuidar do irmão Luis, de seis meses, enquanto a mãe estava no hospital com a irmã. Natália

também não tinha ido à aula, porque só conseguiu vaga à tarde, enquanto seus dois irmãos menores estudam de manhã. Como agora a mãe está trabalhando, não tem ninguém que possa ficar com eles em casa. Clara resolveu não ir à aula de tarde para ficar brincando em casa com Aurora e Natalia. Ela disse que estava vendo se a mãe conseguia mudar o horário da escola para as três ficarem juntas de manhã. (Relatório de campo, fevereiro de 2020)

Interessante notar neste relato que as três adolescentes estavam juntas dentro da mesma casa enquanto seus irmãos pequenos brincavam sozinhos no quintal. O bebê de seis meses passava de colo em colo e parecia não estranhar as outras meninas. Cada hora uma delas brincava com ele ou o alimentava com a mamadeira. As adolescentes buscaram apoio uma na outra para poder exercer esse cuidado com as crianças de forma mais leve e compartilhada, fortalecendo os laços de amizade e solidariedade.

Colonna (2017) aponta que numa sociedade altamente hierarquizada, as crianças ocupam o nível mais baixo da escala social. A prática de cuidado entre irmãos coloca as crianças mais velhas numa relação de poder, mesmo que limitado, em relação às outras crianças, além de servir de exemplo para os mais novos devido a sua maior experiência de vida. Em Cafuringa, também notamos essa relação de poder quando as crianças pequenas obedecem aos comandos das mais velhas e até as chamam de mãe. As crianças e as jovens exercem seus lugares de autoridade, deixando as pequenas de castigo, contando para os adultos as desobediências e brigas que ocorreram, criando punições a partir do não cumprimento dos combinados e das regras. Colonna (2017) observou, em sua pesquisa em Moçambique, que as crianças reivindicam, enquanto sujeitos competentes e responsáveis, o seu direito e dever de ter uma participação ativa na família. No entanto, a autora deixa em aberto a questão sobre os limites da responsabilidade das crianças por elas mesmas e pelos outros.

Se por um lado, é importante reconhecer a participação que as crianças têm no grupo familiar, por outro, podemos problematizar a omissão do Estado do seu papel de proteger as crianças e de garantir o seu direito à educação. Notamos que o Estado falha nesta tarefa quando não considera a estrutura familiar na hora de decidir o turno escolar no qual as crianças são matriculadas e quando não oferece vaga na creche para as comunidades rurais. Como observamos, o trabalho em casa e com os mais novos é, muitas vezes, mais importante do que ir à escola, o que acaba gerando um ciclo de pobreza difícil de romper.

As famílias de Cafuringa vivem uma situação de muita precariedade. Por um lado, os responsáveis necessitam trabalhar para garantir uma fonte de renda para sustentar a família. Por outro, não há um adulto que possa se responsabilizar durante todo o tempo pelas crianças. Vemos assim que a noção idealizada da infância como um momento da vida em que as crianças apenas brincam e estudam, sem precisar se preocupar com a sobrevivência, entra em conflito com as responsabilidades assumidas por elas desde cedo.

Se a infância construída pela Europa na modernidade excluiu as crianças das atividades produtivas, colocando-as na posição de cuidado e tutela dos adultos, o que percebemos na comunidade é que o trabalho feito pelas crianças é uma estratégia importante para a sobrevivência da família. Concordamos com Felipe (2013, p. 35) quando afirma que “uma infância desprovida de preocupações práticas e materiais é incompatível com a realidade do campo”.

Em Cafuringa, observamos que lugar de cuidado com a casa é geralmente exercitado pelas filhas mulheres. Quando numa família só há homens, os meninos assumem essa função, o que pode gerar certo estranhamento para as pessoas de fora por exercerem as atividades domésticas. Os meninos, em geral, começam a trabalhar cedo na roça ou em atividades informais para auxiliar na renda familiar. Um dos jovens que participou do projeto, Fernando, tem 24 anos, ele estudou até o 6º ano do ensino fundamental, mas não tinha aprendido a ler e a escrever. Ele desistiu de estudar depois de ir várias vezes à escola e, segundo ele, “*não aprender nada*”. Por ser o filho mais velho, teve que trabalhar desde muito novo e acabou ficando difícil conciliar com os estudos. Hoje ele se dedica principalmente ao corte da cana-de-açúcar, na época da moagem, e no resto do ano na plantação no terreno da família e de trabalhos informais.

Nas entrevistas que realizamos com os mais velhos, notamos que o trabalho na cana-de-açúcar é algo que atravessa as diferentes gerações. Homens e mulheres contaram que suas infâncias foram marcadas pelas lavouras, como aparece na fala de uma senhora que entrevistamos: “*eu comecei a trabalhar cedo na lavoura com nove anos. Com 14 anos eu trabalhava com meus pais e com meus irmãos. Eu só estudei até a primeira série, porque eu tive que trabalhar*”. (Clarice, 52 anos) Esta realidade não foi exclusiva da infância de Clarice, esteve presente nas sete entrevistas realizadas com os adultos de Cafuringa. Eles afirmam que a infância na comunidade mudou muito já que as crianças de hoje não precisavam mais trabalhar na cana-de-açúcar, podendo se dedicar aos estudos, uma vez que as famílias recebem auxílio do programa Bolsa Família, do Governo Federal, no entanto, há outras formas de trabalho, que elas se dedicam e que ficam invisibilizadas. Além dos cuidados com irmãos e com a casa, algumas crianças precisam catar lixo reciclável para trocar por comida e ajudar a família com as plantações, atividades que por não serem diretamente remuneradas, muitas vezes, acabam não sendo reconhecidas como trabalho.

A escola, portanto, é uma das atividades entre outras as quais as crianças se dedicam ao longo do dia. Os adultos valorizam a educação como uma forma de ascensão social e ficam felizes quando veem seus filhos e netos podendo realizar os desejos que tinham quando eram mais novos, mas que não puderam se concretizar, como percebemos na fala abaixo: “*Eu falo para elas (as netas) terem bastante juízo, aprender a respeitar as pessoas.*

E a estudar bastante, não parar de estudar, porque sem estudo a gente não faz nada na vida”. (Conceição, 57 anos) A escola é vista como a possibilidade das crianças terem uma realidade diferente da deles.

Por outro lado, percebemos que a escola muitas vezes não dá conta de manter na instituição as crianças que vivem no campo, que são em sua maioria negras e que precisam trabalhar, como o caso de Fernando. Os jovens colocam que os conteúdos ensinados e as formas de funcionamento da escola estão desconectados das preocupações e interesses que atravessam as suas vidas. As questões étnico-raciais e relacionadas ao trabalho no campo, por exemplo, são pouco abordadas. A escola é vista como algo “chato”, e diversas vezes, as crianças se queixaram sobre a obrigatoriedade de estudar determinados temas, mas a promessa de ter um futuro diferente dos pais é o que mobiliza muitas delas a continuarem estudando.

Quando estão fora da escola, as crianças circulam pelos quintais e constroem uma relação de amizade através das brincadeiras que fazem juntas. Brincam de pique, pipa, corda, cavalinho com cabo de vassoura, baleba – como denominam a bolinha de gude –, rolo – construídos com garrafa pet, areia e arame –, carrinhos e outros brinquedos feitos por elas mesmas com aproveitamento de materiais reciclados, madeira e retalhos de tecidos. Além dos animais que possuem em casa, como gatos, cachorros, coelhos, preás, galinhas, entre outros bichos, brincam de caçar ou de mexer nos ninhos de passarinhos. Embora possa haver disputas por brinquedos, na maior parte das vezes, elas conseguem chegar a um acordo sem a intervenção dos adultos. Em um dos encontros uma das crianças pediu o celular e disse: “vou tirar as fotos das coisas mais bonitas” e fotografou as crianças correndo e subindo em árvores, a cachorrinha, a equipe de pesquisa, a igreja e o haras, de forma a valorizar o que existe em Cafuringa. O trabalho com a cana-de-açúcar também está presente nas brincadeiras das crianças pequenas, como observamos em um encontro:

As crianças ficaram lá fora muito empolgadas com um caminhão grande feito de madeira, que o pai de Vicente havia feito. A parte de madeira de trás do caminhão era quase como dois baús onde as crianças colocaram várias palhas para simular a cana-de-açúcar enquanto corriam puxando a fita que estava amarrada na frente do caminhão, que descarregava perto da cerca e depois voltavam para pegar mais cana. Mario, neste dia, apareceu com um boneco novo, que havia ganhado, de Tartaruga Ninja e fez questão de mostrar para Beatriz. Ficamos brincando de tentar lembrar o nome dos outros personagens da história, de acordo com a cor da faixa que eles usavam no desenho animado. Mario lembrou que também tinha o professor deles, que era um rato. (Relatório de campo, junho de 2019)

Nesta situação, notamos duas brincadeiras diferentes. Uma retrata o trabalho com a cana-de-açúcar, que faz parte da cultura de Cafuringa e marca a vida de diferentes gerações,

já que desde pequenas, elas vão aprendendo os ofícios de seus pais, avós, bisavós, e de seus antepassados que foram escravizados para se dedicar à cana-de-açúcar. Trabalho este marcado pela exploração dos corpos negros e campesinos e que segue sendo feito hoje pelos jovens e adultos de Cafuringa. O caminhão de brinquedo feito artesanalmente pelo pai de uma das crianças que é fruto da sua criação e inventividade, sem que tenha um modelo a ser copiado ou reproduzido. O brinquedo é um objeto único, que possui uma história e as marcas dos dedos daquele que o produziu, como o oleiro retratado por Benjamin (1994), que deixa as marcas das suas mãos no vaso de barro. O carrinho nos remete à produção artesanal das sociedades pré-industriais em que o material e a técnica empregados na produção dos brinquedos é também uma forma de diálogo entre a criança e sua família e de aprendizagem do trabalho de seus pais. (BENJAMIN, 2002) Os brinquedos representam uma época, uma forma de educar e apresentar a tradição, um modo de ver o mundo e de relacionar-se com as crianças dentro de um projeto de sociedade. (PEREIRA, 2009) Assim, a brincadeira com o caminhão de cana-de-açúcar dialoga com as condições materiais e culturais da vida em Cafuringa, uma forma das crianças aprenderem e reproduzirem o ofício dos pais.

Já o outro brinquedo, a Tartaruga Ninja, produzido industrialmente faz parte do universo globalizado e da cultura de consumo voltada para as crianças, que também está presente em Cafuringa. O brinquedo industrializado, diferente do produzido artesanalmente, não nos diz de imediato a sua história particularizada de procedência e destino. Ele pode ser encontrado em diferentes países e lugares, desvincilhando-se de uma produção que conecta a criança ao criador. Os moradores de Cafuringa não vivem num lugar atrasado, remoto, no passado, à parte da civilização capitalista, eles possuem acesso aos diferentes meios de comunicação, assistem televisão e filmes, frequentam a escola, enfim, fazem parte do mundo contemporâneo. Embora vivam numa comunidade rural quilombola também são atravessados pela cultura do consumo, mas certamente de formas diferentes das crianças que moram nos grandes centros urbanos. Como afirma Benjamin (2002, p. 94),

A criança não é nenhum Robson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.

A partir dessa cena, podemos pensar sobre como os vetores globais e locais atravessam a vida das crianças de Cafuringa, e como elas dão um sentido próprio pela brincadeira a esse lugar que ocupam. Se há um modelo de infância global, que povoa os imaginários de como as crianças deveriam viver, independente da sua realidade econômica e social, há

também a infância presente no campo, nas periferias das grandes cidades, nas comunidades tradicionais que desenvolvem formas próprias de lidar com a situação de pobreza e a ausência de políticas públicas em seus territórios. Ao mesmo tempo em que há uma demanda para que elas façam parte de um mundo globalizado, atendendo aos padrões sobre como as crianças devem ser, agir e consumir, existem as especificidades do território onde elas vivem, marcado pelas diferentes formas de opressão e de luta para permanecerem com suas tradições e cultura.

A IGREJA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E SOCIABILIDADE DE CRIANÇAS E JOVENS

Nos dias de projeto, conseguimos reunir crianças de diferentes partes da comunidade. Algumas delas não se encontram muito em outros momentos fora da oficina, porque moram em lugares mais distantes ou por não frequentarem a mesma igreja. Em Cafuringa, não existe uma praça, quadra ou área de lazer de uso comum que pudesse reunir todas as crianças. Além disso, nenhuma instituição, exceto a Igreja Assembleia de Deus/Ministério Copacabana, faz-se presente no território. Dessa forma, as atividades da pesquisa também acabam servindo como um momento de reunião e de encontro entre as crianças, onde elas podem compartilhar o que está acontecendo em suas vidas, mostrar uma brincadeira ou um brinquedo novo que ganharam ou aprenderam a fazer. Além de ser destinada à transmissão dos saberes religiosos, a igreja possui uma grande relevância como um espaço de sociabilidade.

Nas férias escolares, quatro grupos de música passaram a ensaiar na igreja, divididos de acordo com a faixa etária e as amizades: crianças (de quatro a nove anos), adolescentes (10 a 14 anos), jovens (15 a 22 anos) e mulheres adultas. Foi o grupo de jovens que tomou a iniciativa de criar o das crianças para ensiná-las a tocar instrumentos musicais e a cantar os louvores da igreja, até mesmo porque muitos deles já são pais ou mães dos pequenos. As crianças também inventam seus próprios instrumentos musicais, usando baldes, latas e até construindo violões com restos de madeiras, pregos e linhas de fazer tranças no cabelo para servir de corda. Como Benjamin (2002) nos lembra, não é o brinquedo que determina a brincadeira, mas são as crianças que ao brincarem transformam em brinquedo qualquer objeto. Assim, diante da impossibilidade de comprar instrumentos musicais, as crianças os inventam e se divertem fazendo sons, interagindo na banda, e também aprendem imitando os jovens que tocam na igreja. Essa é uma forma das crianças aprenderem, ao seu modo, os valores locais, aproximando-se das pessoas com as quais se identificam. Algumas jovens também dão aula para as crianças pequenas de estudo bíblico, aos domingos, com o intuito de ensiná-las a religião. Há, portanto, uma transmissão familiar dos valores da

igreja que se dá junto com a prática artística, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos comunitários.

A igreja também oferece certa visibilidade à Cafuringa, ameniza o sentimento de isolamento entre os moradores por promover a circulação de pessoas de fora da comunidade, através de cultos com pastores convidados, encontros com jovens de outras localidades, apresentações de grupos de música e de dança. As jovens são as responsáveis por preparar o espaço e decorar a igreja para receber os convidados. Uma das principais dificuldades vividas pelos moradores de Cafuringa é o transporte público, pois passa em poucos horários e não vai até tarde da noite. No domingo, não existe ônibus que passe próximo à comunidade. Assim, fica difícil para as crianças e os jovens frequentarem espaços de cultura e lazer existentes em outros lugares.

Quando tem encontros de jovens da Igreja Assembleia de Deus do mesmo Ministério (Copacabana), em comunidades próximas, os moradores de Cafuringa se mobilizam para ir, buscam arrecadar recursos através de rifas e doações para comprar as camisetas dos eventos e para fazer os figurinos usados nas apresentações dos grupos de dança ou de música. Muitos relacionamentos amorosos e amizades com pessoas de fora da comunidade se iniciam nesses encontros, onde os jovens podem estar com outras pessoas da mesma idade e que possuem valores comuns. Alves (2009) também enfatiza, na pesquisa que realizou com jovens assembleianos do Recife, o vínculo com os pares e as amizades como um aspecto que incrementa o gosto de ir à igreja, participar dos grupos, das viagens, as cumplicidades e as possíveis transgressões que podem ocorrer às normas, como frequentar um evento proibido, usar trajes considerados inadequados ou “ficar” com meninos. A igreja se constitui, portanto, como um espaço de participação de crianças e jovens, que embora estejam submetidos a uma série de regras e normas, também conseguem se expressar de forma artística, fazer amizades e ter relacionamentos amorosos.

Entretanto, a Igreja Assembleia de Deus também produz divisões no território entre os que frequentam os cultos no local e aqueles que não têm religião ou frequentam outras igrejas. A “crença em Deus” é um valor importante na comunidade, orientando as relações de amizade e confiança. Essa separação aparece na fala das jovens evangélicas que acabam se aproximando mais daquelas que têm a mesma religião. Em seus cadernos, elas escreveram muitas vezes “Deus é fiel” com um coração desenhado, trechos de músicas religiosas e os nomes de cantoras evangélicas.

Algumas vezes, ouvimos elas se referirem a outras meninas como “bruxas”, criticaram suas relações amorosas, roupas ou por “viverem no pecado”, em suas palavras. Numa conversa com a equipe de pesquisa sobre religião, uma menina falou: *“pelo menos você acredita [em Deus], eu tenho uma amiga na escola que diz ser ateu, eu não gosto de ateu, não*

faz sentido". Outra jovem afirmou que se afastou das colegas da escola, porque a maioria das meninas que ela conhece *"são perdidas, só querem saber de ir pra pracinha de Travessão pra ficar beijando os garotos"*. As jovens "perdidas" são as que buscam a experimentação, através do uso de drogas e bebidas, "ficam" com meninos, frequentam festas e ouvem músicas não religiosas.

As jovens evangélicas afirmam não desejar namorar, pois preferem pensar nisso depois que se formarem na escola. A maior parte das mulheres da comunidade engravidou ainda na adolescência, o que as fizeram desistir de estudar sem ter completado o ensino médio. Então, essa é a primeira geração de Cafuringa que pode vislumbrar entrar numa universidade. Contudo, embora essas falas tivessem presentes, as meninas narraram em seus diários os seus "tipos de homem" preferidos, a importância do amor, dúvidas em relação aos relacionamentos. Uma das jovens que participa do projeto engravidou do namorado quando estava cursando o 2o ano do ensino médio, contrariando o discurso frequente de que *"é preciso terminar a escola primeiro"*. Dessa forma, elas parecem viver um conflito entre namorar e constituir uma família ou terminar a escola e ingressar na universidade. Conciliar esses dois projetos parece ser difícil dentro do contexto religioso e territorial, uma vez que há uma precariedade do transporte público para se chegar à Cafuringa e não existe creche na comunidade, desestimulando as jovens a continuarem estudando.

Embora haja essas divisões marcadas pela atuação na igreja da comunidade, notamos que em momentos de dificuldades os moradores se aproximam e se apoiam, como na situação em que faleceu uma menina de apenas dois anos. A família não frequentava a igreja local, mas o corpo da criança foi velado lá e recebeu as orações do pastor da comunidade, as crianças pequenas também participaram do velório, pegando flores dos jardins e colocando ao lado do caixão. Nesse momento de tristeza, a comunidade fez vigília e todos estiveram juntos apoiando a família da criança.

Em outro momento, o ônibus escolar deixou de pegar as crianças que frequentam a educação infantil em casa, fazendo com que as famílias fossem obrigadas a caminharem no meio do pasto para acessar a estrada principal. Em dias de chuva, essa situação gerava grande transtorno, pois as crianças chegavam sujas de lama e molhadas na escola. As mães, então, se reuniram, foram à escola, cobraram uma posição da diretora e acionaram o Ministério Público para que as crianças tivessem o seu direito cumprido. Depois disso, o ônibus passou a buscar as crianças pequenas na porta de casa.

Esses dois episódios evidenciam como a comunidade possui um poder de articulação e mobilização em situações que atravessam a vida das crianças. Quando são propostas ações que podem melhorar as situações precárias que os pequenos enfrentam ou acolher num momento de sofrimento, as famílias se unem independente da questão religiosa. A

imagem da criança como “inocente” dá uma trégua as disputas e conflitos, permitindo a elas circularem livremente pelas casas e a brincarem com as outras crianças. As divisões e tensões por conta das crenças religiosas aparecem mais durante a adolescência, atravessadas pela questão da sexualidade e pela própria afirmação de uma identidade religiosa.

Em uma entrevista que as jovens realizaram com pastor e pai de algumas das crianças do projeto, ele relatou que aproximadamente 70% da comunidade é evangélica. Ele ressalta que antes da Igreja Assembleia de Deus se instalar em Cafuringa, há cerca de 20 anos, era presente a prática do candomblé e do jongo promovidos pela matriarca da comunidade. Havia muitas comemorações, bailes, festas juninas, bloco de carnaval entre outros eventos que eram organizados por ela. Com a morte da matriarca e a entrada da igreja, essas práticas deixaram de existir e, com isso, também foram produzidas novas cisões por conta da religião. Notamos que a igreja concentrou no seu domínio as formas de sociabilidade do local e produziu uma tentativa de apagamento da memória das tradições afrodiáspóricas, associando-as à “feitiçaria”, à “macumba”, às “coisas ruins”. Com isso, houve uma desvalorização do passado, relacionando os problemas que existiam antigamente às questões religiosas, e a interrupção da transmissão geracional das tradições afrodiáspóricas.

Apesar de reconhecer essas divisões produzidas pela religião, o pastor acredita que a comunidade pode se organizar politicamente para conseguir melhorias que todos possam usufruir. Ficou marcada em sua fala a importância da união dos moradores, da existência de lideranças e de figuras mais velhas capazes de fortalecer os vínculos entre eles. Como exemplo, o pastor conta orgulhoso de um momento importante de mobilização, que envolveu todos os moradores:

A primeira energia elétrica que entrou em Cafuringa, foi uma ação do movimento do próprio povo de Cafuringa. [...] aonde nós se reunimos, nós compramos nossos próprios fios, com os nossos próprios recursos, fizemos nós mesmos nossa reunião aqui com nossos próprios morador e eu fui o cabeça disso. [...] mó dificuldade compremos 4000 metros de fio, pegava lá da principal e ia até lá na estrada final, corresponde dois quilômetros, 4000 metros, aonde nós fizemos, os homens foi pro mato, cortaram os pau. (Entrevista com o pastor, jun. 2019)

Na época, aproximadamente 20 anos atrás, ele conseguiu mobilizar todos os moradores para resolverem coletivamente a principal dificuldade enfrentada na comunidade, que era a falta de energia elétrica. Ele conta que muitas pessoas deixaram suas casas e foram morar na cidade, pois achavam que nunca ia ter luz elétrica lá e hoje já existe de forma regularizada. O pastor aborda a importância da articulação dos moradores para propor melhorias, como a construção de um centro comunitário, uma área de lazer e de uma rua com saída para a estrada principal, para ele “o povo de Cafuringa luta muito, porque precisa muito”.

Assim, percebemos que a igreja ensina crianças e jovens a obedecerem às autoridades e respeitar os valores religiosos, mas também dá abertura para a sua participação e constrói lideranças capazes de defender suas ideias, argumentar e mobilizar as pessoas. As crianças que frequentam a igreja aprendem desde cedo a falarem em público, a se organizarem e a se unirem quando for necessário, o que não impede que haja conflitos e divergências de perspectivas entre elas.

“NUNCA LARGAR ESSE LUGAR”: COMO CRIANÇAS E JOVENS COMPREENDEM SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA COMUNITÁRIA

Num dos encontros, realizamos um jogo no qual as crianças tinham que falar sobre as coisas da comunidade que as deixavam alegres, tristes, com medo ou que eram segredos. A partir dos problemas narrados pelas crianças, realizamos um debate com três perguntas: “quem sofre com isso?”, “o que pode ser feito?” e “quem pode fazer algo sobre isso?”. Elas puderam trocar suas opiniões e posicionamentos de forma a refletir sobre as dificuldades que existem em Cafuringa, quem são os mais afetados e quais são as possibilidades de transformação social.

As crianças falaram de discriminações e preconceitos que a elas são impostos por serem negras, quilombolas, moradoras da área rural e que repercutem de diversas formas em suas rotinas. Narraram situações de racismo praticado pelas colegas e funcionários da escola onde estudam que dão apelidos pejorativos baseados na cor da pele ou no cabelo. Na escola, também enfrentam preconceitos em função do lugar onde moram, como aparece nesta fala: *“Ninguém quer fazer trabalho com as crianças de Cafuringa. Eles pensam que só porque a gente mora em Cafuringa a gente não sabe nada de tecnologia, não tem telefone e não vai saber fazer nada”*. Para elas, o racismo é um dos principais problemas vividos pela comunidade inteira, uma vez que todos os seus moradores são negros. Na conceituação de quilombo feita pelas crianças, percebemos que há uma articulação entre os laços familiares, a questão racial e o território: *“Quilombo... como vou te dizer... Quilombo é isso aqui. Somos todas de família negra e vivemos aqui. Somos daqui, entendeu?”*. Faz parte de ser quilombola entender que a sua identidade está diretamente ligada a ser e a tornar-se negro. (FREIRE, 2012)

Quando perguntadas quem poderia fazer alguma coisa e o que poderia ser feito para combater o racismo, elas indicaram que seria importante ter um presidente negro. Neste caso, elas não se viram como sendo capazes de mudar essa situação, talvez pelo racismo estar presente de forma tão ampla e nos diversos espaços que elas se sentiram impotentes diante disso. A representatividade é vista como uma delegação para outra pessoa mais poderosa e que seria capaz de propor mudanças que afetariam radicalmente suas vidas.

A escolha de um presidente negro poderia ter efeito na construção de um mundo mais igualitário ao implementar medidas de combate às discriminações, além de promover o sentimento de empoderamento de pessoas negras. Segundo Almeida (2019), principalmente, quando a liderança é o resultado de um projeto político coletivo pode propiciar a repercussão das reivindicações das minorias nos espaços políticos, assim como “desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam as minorias em locais de subalternidade”. (ALMEIDA, 2019, p. 110)

A falta de iluminação pública na rua foi outro problema relatado pelas crianças, que reclamaram de não poder andar para as outras casas durante a noite e, principalmente, por não poderem brincar fora de casa pelo medo de insetos, cobras e de “assombrações”. As jovens também se sentem inseguras de caminhar no escuro todos os dias quando voltam da escola à noite ou quando precisam sair de casa. Diante desse sentimento de insegurança, as crianças disseram que elas e as mulheres são os grupos mais afetados, no entanto, não conseguem responsabilizar alguém ou vislumbrar alguma ação que possa ser feita pela própria comunidade para que possam se sentir mais protegidas. Uma delas seria melhorar a iluminação pública, cuja responsabilidade é da companhia de energia elétrica que abastece a cidade, mas como várias reclamações já foram feitas pelos moradores e nada adiantou, elas consideram que apenas o prefeito seria capaz de resolver o problema, no entanto, não acham que é do interesse dele olhar para os moradores de Cafuringa.

As crianças também apontaram problemas que demandariam obras estruturais na comunidade, como, por exemplo, a falta de água encanada e de saneamento básico. Lá a água é retirada através de poços simples e armazenada em baldes, sendo que em determinadas épocas do ano pode faltar. Quando as crianças foram questionadas sobre o que poderia ser feito, responderam que era preciso que a comunidade se unisse e fizesse com as próprias mãos poços artesianos, uma vez que não dava para confiar em políticos que *“prometiam muitas coisas na época de eleição e depois nunca mais apareciam”*. No entanto, a construção de poços artesianos é uma ação que demanda dinheiro e trabalho dos moradores que, segundo as crianças, a maioria das pessoas não teria disponibilidade para pagar: *“quando um tem dinheiro, o outro não tem, então, fica difícil”*.

Nesta situação, as crianças reforçam que as saídas deviam ser de organização comunitária, uma vez os representantes da política institucional não estariam interessados em melhorar as suas condições de vida. Diferentemente de um presidente negro, que também é afetado pelo racismo e, por isso, teria interesse em lutar contra essa forma de opressão, as questões relacionadas ao saneamento básico, à iluminação pública e à água encanada afetam apenas os moradores de Cafuringa. Possui uma especificidade do local, o que demandaria do governante se comprometer em melhorar a vida da comunidade,

sem que haja um benefício próprio, o que para elas é difícil que isso possa acontecer, já que estão num lugar “esquecido”.

Buscando ainda compreender como crianças entendem o seu papel na comunidade, de forma a colaborar e a participar no processo de resolução das dificuldades enfrentadas, propomos uma atividade em que elas estavam numa posição de poder de ação. Encenamos uma eleição onde as crianças eram as candidatas à “prefeitura da comunidade” e deveriam elaborar e apresentar suas propostas para o grupo. As crianças falaram da importância de abertura de creches, a pavimentação da estrada, a construção de uma praça para que pudessem brincar, entre outras.

Segundo uma menina: *“aqui falta tudo, falta uma pracinha, uma quadra, uma sorveteria...”*. Outra menina disse: *“eu construiria uma área de lazer, abria o caminho com uma estrada, fazia um salão de festa. Uma coisa que atraísse tanto as crianças quanto os adultos, que todos pudessem fazer juntos”*. Uma jovem complementou afirmando que nessa área de lazer era importante *“ter um parque, uma praça com brinquedos, escorrega e aparelhos de ginástica”*, referindo-se àqueles voltados para os idosos. Interessante notar que as propostas elaboradas pelas crianças não foram pensadas apenas para beneficiar o seu grupo social, elas apontaram para a relevância de ter um espaço de convivência entre idosos, adultos e crianças, possibilitando os diálogos e as interações intergeracionais. As crianças enfatizaram essa ideia dizendo que *“seria bom ter um lugar onde pudesse reunir todo mundo”*. Neste caso, observamos como a coletividade aparece como um valor para o grupo.

Ao longo dos encontros, percebemos que as crianças desde pequenas aprendem a dividir, sendo a solidariedade construída a partir de práticas cotidianas de cuidado, elas relataram situações de troca e generosidade entre os moradores que vão para além do valor mercadológico das coisas. Durante as oficinas, as crianças fazem questão de dividir os brinquedos e o lanche com os colegas, de levar comida para seus familiares ou para outras crianças que não puderam ir. Uma menina de seis anos explicou que também levava o lanche da escola para dar ao seu irmão mais novo: *“todo dia eu levo biscoito, aí, o que eles dão lá eu levo pra esse cabeçudinho aí comer”*. Uma jovem comenta que a divisão e a troca é uma prática comum na comunidade, em suas palavras: *“a gente faz escambo, se um tem um boi e o outro tem abóbora, ninguém vai comer só o boi ou só abóbora, a gente troca e todo mundo tem o que precisa”*. Maria também escreve em seu diário o poema: *“Cafuringa é uma comunidade muito carente/ Mas tem um povo unido que luta pela gente”*.

As práticas coletivas de escambo e mutirão existentes em Cafuringa podem ser relacionadas com o conceito de *ubuntu* presente em inúmeras comunidades africanas. Segundo Nogueira (2012, p. 148), a palavra *ubuntu* pode ser traduzida como “o que é comum a todas as pessoas”, uma vez que a realização de uma pessoa passa por ela estar inserida numa

comunidade, trabalhando em prol de si e dos outros. Dentro desta lógica, a generosidade não é exaltada como uma caridade individual ou doação de recursos, mas o trabalho conjunto voltado para o proveito de todos da comunidade. O resultado de um trabalho individual não é considerado obra de uma pessoa apenas, mas como uma conquista coletiva dado que sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas. “Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecermos as diversas faces de nossa existência junto com os outros”. (NOGUERA, 2012, p. 149)

As jovens parecem concordar com a noção de que a sua realização pessoal está articulada a sua inserção na coletividade quando afirmam o desejo de continuarem morando lá e se dedicarem em atividades que possam sobreviver da “roça” e contribuir para a construção de melhores condições de vida. Seja para construir um saber que possa ser devolvido para a comunidade, seja para poder construir uma família e poder viver próxima a sua rede de apoio. Como é o caso de Laura que terminou recentemente o ensino médio, e deseja ser professora para dar aulas para as crianças que vivem no campo e alfabetizar os irmãos, que abandonaram os estudos. Ela não tem desejo de morar no centro urbano, mas contribuir com o seu conhecimento para a melhoria da vida das pessoas de Cafuringa e da região. Há um sentimento de gratidão pelos mais velhos que a incentivaram os estudos e lhe deram condições materiais para que terminasse a escola, por isso, sente convocada a devolver os esforços feitos pelas gerações anteriores através do seu trabalho.

Outra questão que se torna recorrente é o casamento entre si, o que acentua ainda mais o desejo de construir uma casa no terreno dos pais, permanecendo perto de sua rede familiar. Morar no mesmo terreno ajuda tanto no processo de edificação da casa, já que muitas vezes é feito um mutirão para construí-la e até nos cuidados compartilhados dos filhos, trazendo maior amparo e segurança. Além disso, é um discurso recorrente o desejo de trabalhar no campo, plantando alimentos não apenas para a subsistência, como é feito atualmente, mas que possam ser comercializados em feiras. Outra jovem tem interesse de resgatar uma antiga tradição, que atualmente não é mais produzida na comunidade, que são as esteiras de taboa, material este que poderia ser encontrado nas lagoas existentes próximas à Cafuringa. As jovens também desejam aprender a costurar, a fazer artesanato e produtos medicinais e de beleza, utilizando as plantas e os recursos disponíveis no território.

Segundo Castro (2009), a juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”, reforçando a imagem de um jovem desinteressado pelo campo. Este posicionamento contribui para a invisibilidade dos jovens rurais como categoria formadora de identidades sociais e de demandas sociais. Longe do isolamento, o jovem camponês dialoga com o mundo globalizado e constrói estratégias

de luta pela terra e por direitos como trabalhadores e cidadãos: “Assim, *jovem da roça, juventude rural, jovem camponês* são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos *jovens* pelo meio rural”. (CASTRO, 2009, p. 183) Num vídeo gravado pela jovem Maria, ela reclama da invisibilidade da população rural em relação à urbana, chamando atenção para a dependência que a cidade tem dos alimentos produzidos no campo. A jovem denuncia que as pessoas do campo, que são na sua maioria negras, são usadas apenas como mão de obra sem receber o mínimo de direitos:

[...] que nossa voz poderia ser mais ouvida em mais lugares, pra quebrar esse preconceito, esse negócio de que melhor só quem mora na área urbana e esquecendo as pessoas que mora na roça, que a maioria dos alimentos que estão no mercado é mais é, dos agricultores. Então eu gostaria que a pessoas, as pessoas que mora na área urbana, os prefeitos, os vereadores, ter mais compreensão pros agricultores, pras pessoas que produz as coisas e não é valorizado, faz com seu próprio suor as coisas e não é valorizado. [...] essa é minha petição, meu nome é Maria, tenho 16 anos, obrigada. (Transcrição depoimento em vídeo Maria, junho de 2018)

A jovem faz esse pedido como uma tentativa de se tornar visível, de modo que as pessoas possam perceber o papel do campo na vida da cidade. Para além de não haver preconceitos, que haja a valorização, ressaltando que não há sentido para que essa seja uma relação hierárquica de forma que a “roça” seja subalterna à cidade. Estar “na roça” é mais do que apenas produzir alimentos, é um modo de viver, com suas demandas e objetivos específicos, com pessoas que possuem uma infinidade de coisas em comum e um tanto de outras coisas divergentes, carregada de histórias, tentando vivenciar o melhor que a terra possa dar a fim de gerar sua renda, perto de sua casa e de seus familiares. É usufruir da sua paisagem, das suas brincadeiras, suas comidas, dos bichos e de seus encantamentos, e também o riso e o bem viver no que se faz possível diante dos problemas e das dificuldades. Como vemos no poema abaixo, escrito por Clara e Tatiana:

*Cafuringa é bom pra poder brincar
Muitas vezes penso de não largar esse lugar
Como é bom brincar
Cafuringar
Como é bom brincar
Nunca largar
Nunca largar
Esse lugar
Nunca largar*

As meninas criam de forma poética o verbo “Cafuringar”, tornando a comunidade onde moram não como um destino ao qual estão submetidas, mas como lugar que ajudam a construir por meio de suas ações, brincadeiras e diferentes formas de participação. Elas relatam o desejo de permanecerem em Cafuringa, ressaltando a importância da terra e do território para as suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças passam grande parte do dia sozinhas, tomando conta umas das outras, brincando juntas com as coisas que encontram no quintal, o que faz com que aprendam a obedecer e respeitar as crianças mais velhas, mas também a dividir o que possuem e a pensar na coletividade. Se no passado não muito distante, o trabalho infantil em Cafuringa era marcado pelo corte da cana-de-açúcar, atualmente, está presente dentro do espaço doméstico, na roça e em trabalhos informais. Desde cedo, dividem sua infância entre brincar e enfrentar o racismo diário, a pobreza severa, assim como a falta de políticas públicas básicas como o acesso à água potável, coleta regular de lixo e iluminação pública. Lutam pela sobrevivência contra um sistema que usa diariamente seus diversos mecanismos para reafirmar o lugar subalternizado daqueles que moram afastados dos grandes centros urbanos e que carregam consigo a memória de sua comunidade, remontando os velhos estigmas racistas e colonizadores que faz com que se sintam incapazes, invisibilizados e de mãos atadas diante de um movimento que os empurram para fora de sua terra.

Apesar do desejo e sonho da melhora em muitos aspectos da comunidade, há muitos outros motivos de felicidade que provocam o fortalecimento dos vínculos das crianças com a mesma, como é o caso de gostarem de ir à igreja junto com a família e os amigos, assim como participar do grupo de música, poder brincar na areia, de carrinho e de pique com seus colegas, de ter contato com os animais. Elas afirmam “nunca largar” Cafuringa, pois podem brincar, conviver com outras crianças e conhecer todos os moradores, o que dá um sentimento de segurança e tranquilidade. Para além da precariedade das condições de vida e da ausência de políticas públicas, o que faz as crianças e os jovens gostarem de morar em Cafuringa são os laços comunitários e de solidariedade existentes entre os moradores.

O compartilhamento dos brinquedos e das brincadeiras que fazem juntos, a divisão das tarefas e atividades domésticas e mesmo a organização dos jovens dentro da igreja na construção de projetos e eventos que produzem juntos são modos de estreitamento dos laços de união na comunidade que se constroem desde crianças até adultos. Se por um lado, a igreja promove a divisão entre aqueles que a frequentam e aqueles que não possuem religião ou têm outras formas de culto, além de tentar promover o silenciamento das tradições afrodiáspóricas, por outro lado, também é um espaço de sociabilidade para

crianças e jovens. A igreja, assim como no passado já foi o candomblé e os eventos organizados pela matriarca, pode possibilitar a união e a amizade entre os moradores, tornando-se um espaço de articulação entre eles, que se mobilizam quando é preciso enfrentar juntos alguma dificuldade.

Essa união se reflete em formas coletivas de enfrentamento diante das dificuldades e violências às quais são submetidos no dia a dia. Como afirma Nogueira (2012), *ubuntu* como modo de existir é uma forma de configurar a vida humana coletivamente, de trocar experiências, solidificar laços de apoio mútuo e aprender sempre com os outros. Essa resistência se dá no enfrentamento das dificuldades e com a permanência no território, existindo através das lutas dos antepassados.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 69-92.
- ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, M. F. P. *Um/a jovem separado/a do 'mundo': Igreja, juventude e sexualidade na perspectiva de jovens da Igreja Assembleia de Deus em Recife – PE*. 2009. Tese (Doutorado, Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- ARAÚJO, M. O.; SILVA, A. P. S. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo sobre o dia a dia no espaço rural. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 41-58.
- ARRUTI, J. M. Introdução: territórios negros. In: ARRUTI, J. M. (org.). *Territórios negros do Rio de Janeiro: história, antropologia e alternativas jurídicas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. p. 4-13.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas I).
- BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 89-94.
- CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, [Manizales], v. 7, p. 179-208, 2009.
- CASTRO, L. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, [Belo Horizonte], v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.
- COLONNA, E. Tenho de fazer tudo para o meu irmão: crianças que cuidam de crianças. In: ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (org.). *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis: Vozes, 2017. p. 85-130.

- FELIPE, E. S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-40.
- FREIRE, M. S. D. L. *É a luta da gente! Juventude e etnicidade na comunidade Quilombola de capoeiras (RN)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- MACEDO, N. M. R.; SANTOS, N. O.; FLORES, R. L. B.; PEREIRA, R. M. R., Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. R.; MACEDO, N. M. R. *Infância em Pesquisa*, Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-108.
- MENESES, M. P. E.; BIDASECA, K. A. Introdução: as Epistemologias do Sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A. (org.). *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2018. p. 11-24.
- NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, [Guarulhos], v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.
- PEREIRA, R. R. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Revista Teias*, [Rio de Janeiro], v. 10, n. 20, p. 1-20, 2009.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Perspectivas latino-americanas).
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, [Campinas], v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.
- SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, [Campinas], v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- SANTOS, B. S. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A. (org.). *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2018. p. 24-62.
- SOUZA, M. L. A. *Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.
- WALSH, C. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento Crítico y matriz (de)colonial, Reflexiones Latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Editorial Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

A INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE LUTA E COLETIVIZAÇÃO NO BRASIL

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NO MST

LIS ALBUQUERQUE MELO
LUCIA RABELO DE CASTRO

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E SEUS DESAFIOS NOS DIVERSOS CONTEXTOS CULTURAIS E POLÍTICOS¹

O tema da participação das crianças constitui um campo profuso que vem sendo intensamente explorado, marcadamente a partir dos anos 1990, com a promulgação da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990) e significativas produções nos estudos interdisciplinares da infância.² A partir destes marcos, há uma intensificação no desenvolvimento de práticas, pesquisas e políticas focadas em incorporar a “voz das crianças”, agora tomadas como atores políticos e sociais, sujeitos de direitos. O termo “participação de crianças” é amplamente utilizado, referindo-se a uma variedade de atividades, que acontecem em diferentes circunstâncias. Há, no entanto, poucos registros e

1 Este texto se baseia na tese de doutorado *Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nela trabalhamos o tema da participação infantil, pesquisando com crianças pertencentes ao Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST), Brasil.

2 É fundamental assinalar a existência de experiências brasileiras anteriores de participação de crianças na vida pública – no final dos anos 1970 e anos 1980 –, mesmo que estas não estejam suficientemente sistematizadas teoricamente. Um exemplo de destaque trata-se do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), com marcada participação na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), assim como no conteúdo da Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes. Vale também ressaltar que tanto a Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 227, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com destaque para o direito à convivência familiar e comunitária, trazem a representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, “que participam, que escolhem” (PINHEIRO, 2006), alimentando as práticas e discussões da participação infantil no contexto social e político brasileiro.

sistematizações sobre seus fundamentos teóricos, bem como sobre os efeitos e implicações que essas práticas têm provocado. (HILL et al., 2004; HINTON, 2008; LANSDOWN, 2010; TAFT, 2014; TAYLOR; PERCY-SMITH, 2008)

Mason e Bolzan (2010) investigaram os modos como a participação infantil tem sido entendida e implementada em diferentes culturas, pesquisando em cinco países da Ásia do Pacífico, e identificaram que as diferentes maneiras como as relações entre crianças e adultos são estruturadas e os contextos nos quais essas relações estão situadas constituem-se altamente significativos no modo como a participação das crianças é concebida e ocorre. Enquanto em cada um dos países participantes da pesquisa havia um compromisso com as crianças de que elas fossem parte das atividades, como elas estariam hábeis a participar foi algo culturalmente específico, não se podendo assumir que o significado da participação em uma democracia liberal ocidental é o mesmo que em uma democracia cuja base cultural se fundamenta em um sistema hierárquico de relações sociais, ou em um país assolado por conflitos internos. (MASON; BOLZAN, 2010)

No Sri Lanka, por exemplo, os autores identificaram que o uso do termo “participação” tem uma ênfase no grupo/coletivo e é geralmente associado a obrigação. Esses dados informam que algumas crianças participam na guerra como soldados, não porque têm o direito de escolher fazê-lo, mas porque é considerado uma obrigação participar dessa maneira. Já na Austrália, o teor liberal de uma cultura ocidental aponta para uma concepção das crianças como indivíduos que estão em processo de se tornar adultos. Assim, o entendimento de participação daí decorrente refere-se a um investimento no futuro e não a uma ativa contribuição no presente. (MASON; BOLZAN, 2010)

Em seu estudo sobre a implementação da Convenção em Gana, especificamente, referindo-se ao seu artigo 12, Twun-Danso (2010) observou como é forte a concepção de criança como eminentemente dependente e como as ideias de gerontocracia e antiguidade são compartilhadas culturalmente. Nesse contexto, os pais devem informar e explicar as decisões para as crianças, mas não necessariamente envolvê-las nas tomadas de decisão. Consultá-las não é visto como um direito que as mesmas devem ter ou uma obrigação que os pais devem assumir, resultando no fato de que aquelas crianças que expressam suas visões ou apresentam sinais de assertividade são vistas como desviantes sociais, desrespeitosas, e são assim punidas ou insultadas – como “bruxas” e “demônios”. Diante dos valores e expectativas desses contextos, as crianças participantes nos grupos de discussão desenvolvidos nesse estudo não sentiam ser seu papel falar, nem mesmo nos assuntos que as afetavam. Muitas não entendiam por que Twun-Danso buscava obter suas visões e algumas a informavam que seria melhor falar ou perguntar a suas mães, quem elas pensavam poder melhor se engajar nas discussões. (TWUN-DANSO, 2010)

No estudo que desenvolveu com crianças e adultos pertencentes ao Movimento de Crianças Trabalhadoras do Peru, Taft (2014) explorou como as dinâmicas de encorajamento da voz das crianças e promoção do diálogo intergeracional articulam, desafiam e/ou reproduzem relacionamentos padrões de poder entre crianças e adultos. Segundo a autora, um aspecto discursivo que marca o MST é que ele pertence totalmente às crianças e que os adultos estão lá para ouvi-las e dar-lhes suporte. Assim, os participantes enfatizam que o poder formal de tomada de decisão cabe às crianças, no entanto, deixam de fora o substancial poder informal – do qual não se fala diretamente – envolvido nas ações de sugestão, orientação e guia por parte dos adultos, e até mesmo no valor e trato atribuídos ao que é falado por adultos ou por crianças. (TAFT, 2014)

Nesse sentido, a autora atenta que uma ênfase discursiva na voz das crianças não é suficiente para criar relações igualitárias e dialógicas entre estas e os adultos, podendo inclusive a perspectiva de diálogo intergeracional constituir-se em uma justificativa para uma forma implícita e não reconhecida de manutenção da dominação do adulto, como é tensionado no MST. Assim, criar um diálogo intergeracional no qual as vozes das crianças tenham poder e autoridade substanciais requer a implementação de práticas que quebrem hábitos de ambos os grupos, a partir dos quais os adultos são tidos como os *experts* e as crianças como aprendizes, o que, por sua vez, constitui um profundo desafio. (TAFT, 2014)

Esses estudos apontam como fundamental considerar os contextos em que a participação infantil é proposta e concretizada, sendo a partir destes que a mesma pode ser problematizada. Em cada contexto, as relações entre adultos e crianças se estruturam a partir de práticas e valores específicos já consolidados que criam expectativas e disposições em relação a como a reciprocidade entre eles deve se dar. Além disso, em cada contexto os “novos valores” da participação infantil disseminados pela legislação internacional são apropriados de forma diferente de modo que eventuais propostas de mudança nas posições de adultos e crianças se determinam pelas tensões culturais e políticas ali existentes. Nesse sentido, é também necessário atentar que estas relações têm sido configuradas a partir de dinâmicas de poder desiguais, posto que a participação das crianças, na prática, permanece sendo definida e autorizada pelos adultos.

Mesmo em contextos que buscam promover maior participação, as crianças não têm assumido, por exemplo, um lugar de atores políticos (FITZGERALD; GRAHM; SMITH, 2010), permanecendo um forte apelo à sua proteção, sobrevivência e desenvolvimento (THEIS, 2010), o que parece contribuir para que se mantenham excluídas dos espaços mais amplos e de oportunidades que viabilizem influir no que diz respeito ao que é público, ao que é comum, ao coletivo.

Assim, tanto quanto defender e promover a participação infantil, como um valor abstrato e uniforme, é necessário considerar quais as condições culturais e políticas a conformam, assim como questionar os modos de relações e convivências entre adultos e crianças, as dinâmicas de poder que os sustentam e os tensionamentos que os mobilizam. É nessa perspectiva que buscamos compreender como a participação das crianças acontece em contextos culturais e políticos cuja pauta consiste justamente no questionamento da ordem social vigente, do que está posto, vislumbrando relações sociais de equidade e modos mais justos de se (con)viver, como é o caso dos movimentos sociais no Brasil. Pesquisar a participação das crianças neste contexto significou considerarmos de que modo as relações entre adultos e crianças são inflexionadas pelas pautas de lutas e valores destes coletivos no contexto brasileiro, onde são vigentes enormes desigualdades sociais. Interessou-nos investigar as possibilidades da participação infantil nesse contexto particular em que “participar” assume um aspecto central tanto para a formação do sujeito como para a transformação de uma realidade social considerada injusta.

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO E NO ASSENTAMENTO: “NO MST IMPORTA A PRESENÇA DE TODOS(AS)”

Os movimentos sociais brasileiros têm-se constituído em contraposição a um contexto sociopolítico marcado por condições de desigualdades e injustiças sociais cunhadas ao longo da história do país, trazendo em seu horizonte de lutas a construção de projetos societários alternativos. Nesse contexto, o MST tem como sua principal pauta a reforma agrária, em um país no qual a questão da terra tem sido marcada por conflitos históricos. Como ressalta Fernandes (2000), as lutas camponesas estiveram sempre presentes na história do Brasil, marcada pela invasão do território indígena, a escravidão e a produção do território capitalista. O Brasil, como assinalado por este autor, constitui-se como o “país do latifúndio”, desde as capitânicas hereditárias, as sesmarias e a Lei de Terras de 1850, que fizeram da terra algo restrito ao poder de uma nobreza. As lutas camponesas formam-se, portanto, em resistência à concentração fundiária e à exploração dos(as) trabalhadores(as), pela conquista da terra de trabalho, de condições dignas de vida e por uma sociedade justa, questionando o modelo de desenvolvimento e o sistema de propriedade, assim como lutando contra o modo de produção capitalista. É nesse contexto que é gestado o MST, impulsionado pelo enfrentamento da repressão política e da expropriação resultante do modelo econômico vigente.

O MST tem origem nos anos 1980, período político de redemocratização do Brasil, constituindo-se como movimento de massa de caráter popular, no qual é fundamental incluir toda a família – idosos(as), mulheres, crianças – e não só o homem. Para Stedile

e Fernandes (2005), em uma ocupação de terra, atividade imprescindível na fundação do MST, importa a presença de todos, visto que já começam a se formar as condições subjetivas e coletivas da futura comunidade que irá ali viver e produzir, de acordo com os valores e ideais do movimento, além de serem cultivados e compartilhados sentimentos que vão fortalecer a vida coletiva que se almeja. Isto potencializa para o MST a inclusão e a participação de outros grupos sociais, também envolvidos nos conflitos e lutas pela terra, porém historicamente excluídos da participação efetiva nesses processos, como, por exemplo, as crianças. É, portanto, como membro da família de camponeses(as), que as crianças são inicialmente referenciadas, contexto no qual têm a possibilidade de fazer parte do coletivo e de suas lutas.

Da forma como o papel da família é compreendido no MST há uma descentralização da participação em que o homem e os demais membros – a mulher, a criança, o(a) jovem e o(a) idoso(a) – são incluídos conforme suas singularidades e possibilidades. A unidade familiar, e não a figura do homem, é que constitui o motor do MST, isto implica na consideração de cada membro nos processos constitutivos deste. Na prática, implica, por exemplo, na concepção das Cirandas Infantis, um espaço destinado às crianças para que as mulheres mães possam participar das atividades produtivas e de militância. No assentamento, como veremos melhor adiante, isto implica em que a associação de moradores(as) tenha como base grupos de famílias, e assim considere a participação das crianças nas reuniões, mesmo que em tese.

Nesse contexto de mobilização e organização, atentamos para o projeto de sociedade que é vislumbrado e almejado pelo MST, entendendo que se trata de algo além da conquista da terra e mesmo da efetivação de um projeto de reforma agrária, mas também do desenvolvimento de uma sociedade fundamentada em valores de igualdade e justiça social, solidariedade e cooperação. Há uma (pre)ocupação com as pessoas que compõem esse projeto, com a inclusão de todos os membros da família de trabalhadores(as) rurais. Entendemos, nesse sentido, que o MST abre possibilidade de que adultos estabeleçam relações diferentes com as crianças, uma vez que estas são contadas como membros ativos e importantes de uma “comunidade de luta”.

Incluídas desde a fundação do movimento, como membros de suas famílias, as crianças do MST estão presentes nas diversas ações, como ocupações, encontros e congressos, marchas e jornadas de lutas. Essa presença contrasta com o fato de que as crianças têm sido historicamente excluídas dos espaços de construção coletiva, um posicionamento que tem tensionado significativamente os modos como a participação infantil tem sido pensada e possibilitada.

Considerando que os movimentos sociais trazem em suas pautas de lutas valores como justiça e equidade, interessa-nos investigar como as crianças são tratadas, como se dão as relações intergeracionais e como (ou se) a participação infantil acontece nesse contexto particular. Pela história e consolidação do MST, apostamos na existência de um trabalho também mais consolidado de inclusão das crianças por parte do movimento, em que elas têm a possibilidade de vivenciar desde sempre o sentimento de pertencimento a um movimento de luta e a uma classe social, a dos(as) trabalhadores(as) rurais, inserindo-se em contextos em que a convivência social é regida por questões coletivas da luta política, o que faz do MST um lugar singular de ser criança e viver a infância. Assim, diferentemente de um contexto urbano, marcado por condições como o consumismo e o individualismo, a infância neste contexto se produz como parte e pertencente de uma comunidade engajada na luta e transformação social.

ASSENTAMENTO PALMARES: O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

No Ceará, estado do Nordeste brasileiro, onde se localiza o assentamento no qual desenvolvemos a pesquisa empírica, o MST começa sua construção no final dos anos 1980, com as famílias de trabalhadores(as) rurais organizadas pela conquista da terra de trabalho e moradia e contra formas de exploração vivenciadas historicamente. É no Ceará que têm origem as Cirandas Infantis, espaços educativos e de formação política das crianças sem terrinha, que surgem da demanda de participação das mulheres mães, quer seja no trabalho nas cooperativas de produção agrícola ou nas atividades de militância do movimento, intensificando o debate sobre o lugar das crianças nos assentamentos e no MST.

A pesquisa foi realizada junto aos(às) assentados(as) do Palmares, assentamento nascido em 1993 – ano de sua ocupação, com a formalização como assentamento advinda em 1995 –, sendo o primeiro do MST na região do Sertão dos Inhamuns, situado no município de Crateús. Em uma área de 23 mil hectares, o Palmares conta atualmente com cerca de 70 famílias e sua terceira geração de moradores(as).

A associação de moradores(as) do Palmares tem como base de sua organização socio-política os grupos de famílias – sendo um total de seis grupos. Conta com representantes de coordenação e de coletivos – educação, saúde, religião, cultura e lazer, juventude, meio ambiente –, havendo também os responsáveis pelos setores – que são as atividades que “movimentam dinheiro” coletivo no assentamento –, como os trabalhos com o trator, a bodega, a rádio, a associação e a distribuição de água (comunitária), assim como os relativos à manutenção da infraestrutura, que inclui a casa sede e a casa digital.

Imagem 1 – A rua central do assentamento Palmares, com as casas em suas laterais, em vista do alto da torre da caixa d’água do assentamento



Fonte: Fotografia cedida por Mônica Dias.

Em relação aos modos de produção e subsistência, os(as) moradores(as) do Palmares vivem dos roçados (agricultura), cultivando produtos variados como feijão, milho, jerimum, melancia, pepino, melão, além da produção do suporte forrageiro.³ Há também a criação de animais como ovelhas e carneiros, gado, galinha, cabras e bodes, patos e porcos. Outros trabalhos e fontes de renda consistem nos empregos na prefeitura do município, nas áreas de saúde e educação, nas rendas advindas de aposentadorias e na prestação pontual de serviços gerais entre os próprios moradores.

Quanto aos equipamentos comunitários, o assentamento conta com a escola, a casa sede – com a bodega e o salão –, a rádio Camponesa FM, uma quadra esportiva, um campo de futebol, uma sala de computadores com acesso à internet – chamada de “casa digital” –, um cemitério, a caixa d’água e a cruz – onde são realizados encontros de cunho religioso. Há também dois açudes pertencentes ao Palmares, e um rio que o atravessa, o Rio Jatobá.

Desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica, possibilitada pelas permanência e convivência da pesquisadora principal nesta comunidade

3 Trata-se do armazenamento de forragem, que são ervas para alimentar o gado.

por períodos de 10 a 15 dias, durante seis meses. Ao longo das observações participantes e registros no diário de campo, realizamos também atividades denominadas “Oficinas”, com as crianças, e entrevistas com alguns adultos escolhidos por ocuparem lugares de referência no assentamento, pela sua experiência nas ações de educação das crianças, pela sua participação na fundação do assentamento e pelo seu acompanhamento dos processos de participação infantil.⁴ Além disso, participamos de encontros do MST-CE – “Educadores(as)” e “Estadual”, em 2016, e “Sem Terrinha” em 2017.

Participaram da pesquisa todas as crianças que frequentavam e estavam matriculadas na escola do assentamento, mais algumas que se aproximaram espontaneamente do grupo formado – estas estudavam fora do assentamento –, constituindo-se um total de 27 crianças,⁵ com idades de 5 a 12 anos.⁶ A seguir discutimos e analisamos a questão da participação das crianças no contexto deste território – o assentamento – e do movimento coletivo de lutas, o MST, sob a perspectiva de quatro dimensões principais que, a nosso ver, apontam para algumas especificidades referentes ao seu lugar social e geracional. Essas dimensões se baseiam nos dados obtidos durante a permanência no campo e destacam as singularidades da experiência infantil neste contexto, assim como as dificuldades, tensões e contradições que também caracterizam suas vivências, são elas: 1) a presença das crianças no assentamento: amplitude de circulação e ação; 2) o contexto formativo da escola: escutar, responder e agir; 3) o presente e o futuro na configuração das trocas intergeracionais entre crianças e adultos; e 4) o contexto de coletivização e a participação militante das crianças.

A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO: AMPLITUDE DE CIRCULAÇÃO E AÇÃO

O assentamento, pela sua organização e dinâmica, constitui-se em um lugar singular para as crianças viverem. Primeiramente, trata-se de uma comunidade da zona rural, com características próprias nos modos de morar, produzir, relacionar-se com o espaço e o tempo. O espaço ocupado pelas casas ao longo da comunidade é fisicamente pequeno, sendo possível caminhar em poucos minutos de um extremo ao outro. Há poucas famílias moradoras e

4 As identidades dos adultos entrevistados foram substituídas por números, mantendo o compromisso assumido com os(as) participantes da pesquisa de não os(as) expor de forma desnecessária e/ou prejudicial.

5 Havia outras crianças moradoras do Palmares com as quais acabamos não tendo contato durante a pesquisa. Essas crianças moravam nas casas mais distantes de onde costumávamos transitar e não estudavam na escola do assentamento – mas sim em outras escolas –, o que pode ter influenciado no fato de raramente ou nunca nos encontrarmos. Assim como não nos encontramos ao acaso, também não busquei por elas, sabendo de sua existência apenas pelo que as demais crianças relatavam em suas histórias.

6 Das 27 crianças participantes, havia uma com idade de 15 anos, a qual se destaca dessa faixa mais ampla de 5 a 12 anos, na qual estava incluída a maioria das crianças.

as pessoas todas se conhecem, parecendo estar mais próximas, não apenas fisicamente. Além disso, ressalta-se o fato de ser um assentamento do MST, ou seja, vinculado a um movimento social, com um sentido político em sua constituição, no qual são compartilhados valores e práticas, destacando-se as vivências coletivas e a importância da luta.

Essas configurações tornam possíveis outros modos das crianças vivenciarem o espaço, as relações sociais e sua infância: elas estão presentes convivendo com os(as) demais moradores(as) em espaços e momentos diversos, incluindo a rua, lugar frequentemente ocupado em suas brincadeiras, e as atividades da associação de moradores(as), por exemplo. Elas circulam entre as casas de vizinhos(as) e parentes, assim como pelos equipamentos públicos do assentamento, nem sempre precisando da autorização ou companhia de um adulto e, assim, esse contexto acaba propiciando outros modos de ação das crianças.

Inicialmente chama a nossa atenção o quanto as crianças se fazem presentes e visíveis no cotidiano do assentamento. Isto se dá especialmente em seus percursos para a escola, feitos a pé, de bicicleta, na garupa da moto de um parente, por vezes sozinhas, mas na maioria das vezes acompanhadas de outras crianças. O prédio da escola está integrado às demais construções do assentamento, sendo que as crianças também são vistas e mesmo escutadas pelos demais não só em seus percursos, mas enquanto estão na escola. Em certa ocasião, uma delas, ao discutirmos sobre a importância da escola do assentamento, relata que *“a mãe disse que dá pra escutar nossos gritos lá da escola, ô, lá de casa!”*.

As crianças também transitam, livremente e a seu bel-prazer, de suas casas para a casa dos vizinhos, para buscar algo emprestado, visitar e brincar com um bebê, por exemplo, assim como de sua casa para a casa de um parente, visto que há vários morando no assentamento. Não precisam avisar ou notificar os adultos sobre sua circulação, que se dá também entre equipamentos públicos e atividades coletivas, frequentando, por exemplo, a quadra de esportes, a rádio, as celebrações religiosas e festivas, assim como as assembleias da associação de moradores(as) – mesmo que nestas últimas, conforme suas reclamações, compareçam apenas acompanhando pais e mães, sem efetivamente participar.

A quadra de esportes é um dos equipamentos comunitários mais frequentados pelas crianças, onde costumam se reunir no final da aula do turno da tarde para brincar. No entanto, as crianças não participam do jogo de bola no espaço da quadra propriamente dito, mas sim de outras brincadeiras – de correr e pega-pega, por exemplo – ao redor da quadra e da rádio, situada logo à frente. Isto porque o espaço para jogar costuma ser ocupado pelos rapazes do assentamento, não havendo oportunidade para as meninas e os meninos menores jogarem também, o que se torna motivo de tensão e de reivindicações por parte destes. Outro equipamento da comunidade, de livre acesso das crianças, consiste na rádio comunitária do assentamento, a Camponesa FM, em cuja programação consta

o programa dos sem terrinha, transmitido ao vivo nos domingos pela manhã. Trata-se de um espaço reconhecido de participação das crianças no assentamento, que já contou com uma maior presença das mesmas, mas no período da pesquisa de campo estava sob a regência de apenas duas delas.

As crianças se fazem presentes nos espaços comuns especialmente em suas brincadeiras que, em geral, não acontecem no espaço privado de sua residência. As brincadeiras acontecem em grupos, frequentemente na calçada e na rua – além das muitas brincadeiras na escola –, ou seja, nos espaços livres e comuns do assentamento. Há os jogos tradicionais – no sentido daqueles brincados e transmitidos de outras gerações e presentes em outros lugares do mundo – como esconde-esconde, pega-pega, jogo de bila ou bolinha de gude e amarelinha, assim como brincadeiras e jogos inventados ou incrementados por elas. As crianças também estão envolvidas com jogos eletrônicos, incluindo *videogame* e os jogos no celular, conectadas ao mundo virtual e antenadas em outros modos de brincar. Há exemplos em que gravam vídeos com o *smartphone* criando histórias, acompanham canais no Youtube assim como compartilham como poderiam ser os seus canais, treinam coreografias disponibilizadas em vídeos e jogam *online*. Nessas situações, brincam em casa na companhia de outras crianças e na calçada.

Imagem 2 - Crianças brincando no espaço comum do assentamento



Fonte: acervo da pesquisa.

Imagem 3 - Crianças brincando nos espaços comuns do assentamento



Fonte: acervo da pesquisa.

Especialmente quando brincam na rua com outras crianças, assim como quando vão sozinhas e por sua decisão para a casa de um parente e/ou de um amigo, e também nos seus percursos para a escola, observamos um trânsito livre das crianças entre a casa e a rua. Essa última parece ser mais contínua e contígua à casa, seja no modo como as crianças se sentem à vontade e se apropriam deste lugar, seja no modo como os adultos reconhecem sua liberdade de aí transitar. As crianças demonstram estar acostumadas com essa circulação pelo assentamento, que raramente necessita da autorização ou da companhia de um adulto. Nesse trânsito, ocupam espaços comuns e se colocam às vistas de todos.

Correia e demais autores (2004, p. 8) também identificam em sua pesquisa com as crianças sem terrinha de um acampamento mineiro essa sua liberdade no trânsito. As autoras assinalam que, se para os adultos, viver em barracas de lona era associado à precariedade, “para as crianças tal vivência significa a possibilidade do exercício cotidiano do brincar”, com o acampamento sendo por vezes representado por elas como um “local idílico”. As crianças falavam do espaço que tinham no acampamento para brincar e correr livremente, sem que seus pais se preocupassem, opondo-o ao espaço urbano onde viviam antes.

Também no estudo de Frota e demais autores (2013), os pais das crianças, do assentamento cearense do MST onde pesquisaram, opinavam que, para elas – em comparação com os adolescentes e jovens – era bem melhor viver no assentamento, ressaltando poderem brincar muito e viverem “mais soltas”. O assentamento foi várias vezes apontado pelas crianças como um lugar “legal” e “ótimo” para vivenciar a infância, sendo destacado

justamente o fato de poderem circular livremente e serem “soltas”. Além disso, era assegurado seu direito de brincar, realizado de forma intensa, como assinalam os autores.

No Palmares, a liberdade de transitar vivida pelas crianças acompanha-se da demanda assumida pelos adultos de protegê-las, considerando que cuidar das crianças é colocado como algo da responsabilidade de todos(as).

E, assim, nós fizemos um acordo no grupo dos adultos que as crianças do nosso assentamento, elas não eram uma criança ou minha, ou sua, ou de alguém. Elas eram crianças do assentamento. Todo mundo tinha que contribuir com elas para o desenvolvimento... isso até no nosso regimento tem isso, que todo mundo tem que contribuir, evitar que aconteça essas coisas que acontecem aí com crianças, as pedofílias da vida, essas coisas. (Entrevista 1)

Há uma outra postura nos modos de proteção dos adultos em relação às crianças, uma vez que as famílias não estão isoladas umas das outras, mas interligadas, constituindo um coletivo mais amplo. Nesse coletivo, conforme o relato de nossa entrevistada, é compartilhada a ideia de que as crianças não são propriedade particular de seus pais, mas sujeitos que demandam a atenção, cuidado e responsabilidade de todos(as) – mesmo que esta ideia tenha sofrido um certo enfraquecimento ao longo da história do assentamento, com uma gradativa tendência individualizante. Assim, proteger a criança não significa trazê-la para o espaço privado onde supostamente desfrutará de aconchego e estará livre dos perigos, ao contrário, proteger implica em distribuir esta tarefa por toda parte e para todos e todas.

Entendemos que se fazer presentes e vistas, assim como poder circular livremente incidem diretamente nos modos de agir das crianças no assentamento e nesse sentido que destacamos as atitudes das crianças no enfrentamento e resolução de determinadas questões. Quando a professora sugeriu às crianças que apresentassem o assentamento à pesquisadora por meio de um passeio, as mesmas logo concordaram e se empolgaram com a ideia, envolvendo-se nas combinações e decisões necessárias para realizar a atividade; colocando suas opiniões e intervindo no roteiro, conforme suas preferências; tendo uma postura de tomar iniciativa e intervir diante da necessidade de decidir em grupo, tomando para si e se fazendo parte daquele processo. Vale destacar que as crianças escolheram apresentar justamente o assentamento, o seu espaço coletivo, mostrando-se sabedoras do que acontece aí, o que reforça nossa observação sobre seu trânsito livre pelos espaços públicos do assentamento e sobre não estarem recolhidas e separadas em suas casas.

Em relação às atitudes das crianças, destacamos ainda duas situações que tratam de tentativas de conseguir alguns trocados por sua própria conta. Em uma delas, dois amigos combinaram entre si de um fazer a tarefa escolar do outro em troca de dinheiro para

jogar vídeo game; na outra, a avó relata que seu neto costumava cantar na porta das casas dos(as) demais moradores(as) pedindo dinheiro em troca da apresentação de seu talento.

As crianças tomam iniciativas diversas para enfrentar os problemas com os quais se deparam, demonstrando sua capacidade de decisão, de avaliação, de resolução – como ganhar um trocado, por exemplo – e outras tantas capacidades que têm estado distantes dos modos como crianças hoje são cuidadas, considerando o quanto a infância tornou-se tutelada, protegida e governada pelos adultos. Elas não estão esperando que o adulto resolva seus problemas, mas agem e conquistam aquilo que desejam, sentindo-se com poder para isso. Neste sentido, a “des-proteção” das crianças concorre para que inventem e busquem a seu modo formas de resolverem situações de desconforto e insatisfação, ou seja, de participarem.

As ações das crianças e seu trânsito livre pelo assentamento, especialmente através de suas brincadeiras, demonstram sua liberdade de ir e vir nos espaços dentro e fora de casa, como um adulto teria aqui ou no meio urbano. A rua, que poderia ser lugar de estranhos e anônimos, é lugar das brincadeiras, de encontros, convivência e movimento, com as crianças indo para onde decidem, resolvendo seus casos e trilhando seus caminhos. A vivência de pertencimento a um espaço mais amplo que é a própria casa, e que é de todos(as), parece presente de forma significativa no cotidiano das crianças.

Atentamos, assim, para este aspecto singular das crianças se produzirem (ALANEN, 2001) nas relações territoriais e sociais com os adultos, proporcionado pelo contexto do assentamento vinculado a um movimento social: aqui as crianças não arcam com a sombra do adulto ao circularem e agirem nos espaços coletivos, seus encontros com a outra geração expande o sentido que comumente se tem da licença, autorização ou do comando que o adulto exerce sobre a criança.

O CONTEXTO FORMATIVO DA ESCOLA: ESCUTAR, RESPONDER E AGIR

No contexto do assentamento e do movimento, a escola é parte de um projeto mais amplo – identitário, político e cultural – de luta no campo, constituindo-se em uma referência no processo de formação de “pessoas de luta”. Nesse projeto, importa que as crianças aprendam o que está relacionado ao campo, que possam “estudar mais perto da terra”, assim como possam se identificar como um(a) “assentado(a)” e/ou um(a) “sem terra”. Na escola, importa que as crianças se aproximem e se apropriem dos sentidos de se viver em um assentamento de reforma agrária vinculado a um movimento social, com singularidades, dificuldades e desafios próprios, se fazendo parte desse projeto.

Nesse sentido, a escola é marcada por uma ênfase em promover a integração entre o que acontece na mesma e a vida mais ampla no assentamento, relacionando os conteúdos

estudados com a vida no local, com foco em uma compreensão crítica da realidade social e política na qual as crianças se inserem. Observamos essa ênfase sendo colocada em prática em uma aula de história das turmas do 3º e 4º anos, em que discutiam sobre a democracia, questão em foco no país naquele momento. Durante a discussão, as crianças expressaram seus entendimentos colocando que democracia é “lutar por direitos” e “defender o povo”; pensando no assentamento, relacionam a democracia a ir para a luta, às ocupações, ao trabalho e à escola. Dessa forma, o conteúdo curricular é implicado com as vivências das crianças no assentamento, ampliando seus entendimentos e percepções acerca desse contexto, o que revela sua posição de sujeitos que, de fato, devem fazer parte da história coletiva deste movimento social e político.

As crianças, por sua vez, demonstram estar integradas a esse modo de estudar e aprender, fazendo suas colocações e questionamentos, e as relações possíveis e imagináveis entre os conteúdos e a vida delas, como no exemplo encontrado em uma aula de geografia com essa mesma turma. Ao copiarem o texto da história do assentamento, um dos meninos pergunta para a professora: “*num tá faltando o Seu Antônio Gomes aí?*”, referindo-se a um assentado, já falecido, que havia participado da fundação do Palmares. Ao lembrar do Seu Antônio Gomes, o menino ressalta a importância do mesmo na história do assentamento, mostra como tem conhecimento dessa história, além de interferir na construção do texto de sua aula.

Na escola as crianças encontram espaço para expressar e trocar ideias e opiniões, compartilhar suas estratégias, novidades e histórias, como, por exemplo, quando conversavam sobre a inauguração do batalhão de choque no município e uma possível chegada do mesmo no assentamento. Nessa hipótese, disseram que lutariam – resposta imediata de uma delas –; e sobre o motivo do choque vir ao Palmares, colocaram que seria por conta “*daquelas coisas de fora Cunha*”. Disseram ainda que enquanto o choque jogasse *spray* de pimenta, elas atacariam com peidos. Concretamente, seus “peidos” poderiam não ser tão fortes quanto as armas utilizadas pelo batalhão de choque, mas essa resposta reforça a ideia de que as crianças, ao serem ameaçadas coletivamente como membros do assentamento, reagiriam atacando e, nesse caso, com as armas de que dispunham, ou seja, participariam ativamente do conflito.

Tudo isso acontece em uma rotina bem definida, ou seja, há uma estrutura na escola que estabelece o que as crianças devem fazer e como devem se comportar. Assim, as aulas têm início com um ritual durante o qual as crianças fazem orações e entoam gritos de ordem, seguindo com o tempo regular de cada aula, o intervalo destinado à merenda e ao recreio, momento de brincarem. Há as tarefas de classe, geralmente a serem copiadas do quadro e feitas nos cadernos de cada uma, assim como atividades

para serem feitas em casa. Há ainda a presença do professor e/ou professora, um adulto que ministra e coordena o momento da aula, enquanto na hora da merenda, contam com outra adulta que organiza essa atividade junto aos professores(as). O fato de as crianças terem espaços para expressarem suas ideias, agirem e intervirem na escola, não significa que elas tenham total liberdade na instituição. Estão, sim, constrangidas por uma estrutura organizada de transmissão, embora esta estrutura seja mais porosa aos seus desejos e reivindicações.

As crianças, de modo geral, parecem considerar essas normas e as cumprem, chegando no horário da aula, permanecendo na sala de aula ao longo do horário devido, seguindo a rotina da merenda e respeitando os limites para as brincadeiras – de até onde poderiam correr, por exemplo, visto que o pátio é do lado de fora da escola, sem muros, ao ar livre –, assim como respeitando a autoridade dos adultos – professores(as) e merendeira.

Mas as crianças também descumprem e desconsideram essas normas, havendo dias em que reclamam do que é colocado para elas e outros em que simplesmente não fazem o que deveriam fazer, seguindo do seu jeito. Essas transgressões são situações em que estas fazem outras atividades no horário da aula, desde ficar desenhando o que lhes agrada até criar histórias com fantoches, chamando a atenção da turma para si. Assim, houve uma situação em que um menino criou no meio da aula um “concurso de fofoca”, também mobilizando a turma; outra vez, em vez de copiar a tarefa, um menino insistia e se restringia a brincar de adivinhações; há ainda situações em que as crianças ficavam contando histórias em vez de assistirem à aula e fazerem as tarefas; outro caso aconteceu quando uma das crianças percebeu que havia morcegos nas telhas e a turma se mobilizou para jogar suas chinelas neles. Apesar da obrigação de permanecer na escola durante as aulas, chatear-se com algo, muitas vezes, foi motivo suficiente para voltar para casa antes do horário; além de serem frequentes situações de bagunças, brigas e insultos entre as crianças. Certa vez, depois de conversar com as colegas e a pesquisadora sobre sua “preguicite” na hora de copiar a tarefa da lousa, uma menina afirma: “*não copio, ninguém manda em mim!*”.

Essas transgressões ao “protocolo” nos mostraram o quanto as crianças ficam bem à vontade na escola para falar e fazer o que querem, ao mesmo tempo em que não parecem desconhecer a norma existente, com limites relacionados, por exemplo, a uma obediência devida e esperada aos adultos da escola. Parece que o abuso da norma constitui mais um brincar com esses limites, testando-os. No entanto, essa liberdade não parece ameaçar as relações democráticas e igualitárias que se almejam na instituição e no assentamento em geral, pois não observamos situações em que as crianças chegassem a “mandar” autoritariamente nos adultos. Suas ações de oposição parecem apontar para o reconhecimento dos adultos da posição da criança investida de um “poder-querer”. Tais ações revelam o

espaço relacional que têm com os mais velhos para questionar, escolher, tentar entender, dar um sentido para o que acontece, e desse modo não se relacionar com a norma da escola de forma mais passiva.

Nessa perspectiva, temos o exemplo de uma atividade de leitura e criação de histórias que foi completamente reconfigurada pelas crianças. Inicialmente, a turma pouco prestou atenção à colega que lia o texto. Uma delas até se ausentou da sala, chamando a atenção dos colegas para uma brincadeira que inventou. No momento de criação de histórias, o professor dividiu a turma em trios, no entanto, as crianças logo os reconfiguraram, trabalhando também em duplas ou sozinhas. O professor, por sua vez, não se opôs às mudanças feitas pelas crianças, focando no fato delas estarem realizando a atividade. Parecia que ela não teria sucesso, mas, dos seus modos, bagunçando, refazendo os trios, as crianças a realizaram, inclusive participando ativamente no momento de trocas.

Este exemplo explicita como as crianças transformavam as situações da forma como eram propostas, reformulavam-nas sem abandonar as consignas do professor por completo. Observamos que este, por sua vez, parecia compreender aquele “modo de funcionar” das crianças e deixava que seguissem adiante. Mas era possível perceber, pela sua postura física e semblante, como algumas vezes parecia cansado com a bagunça e confusão que as crianças faziam. Assim, pareceu-nos que, além da compreensão, havia também a possibilidade de o professor estar sendo vencido pelo cansaço provocado por elas. De todo modo, esse exemplo sintetiza a apreensão que tivemos da experiência das crianças na escola: de que esse espaço não funciona na base de relações hierárquicas rígidas e tampouco tem como centro a figura do(a) professor(a). Ao contrário, as crianças estão continuamente apropriando-se a seu modo dos conteúdos, alteram as formas esperadas de conduta e se permitem até sair da escola quando esta parece insuportável.

Encontramos, no entanto, uma escola que resistia para funcionar, sendo ameaçada de fechamento por conta de seu pequeno número de alunos⁷ – justamente a escola, que se constitui como uma das principais pautas na luta do Movimento e, no caso do Palmares, um símbolo do projeto político e social que se busca viver no assentamento.

Ao tratarem sobre essas ameaças de fechamento, as crianças afirmam que a escola do assentamento “*representa a luta [...] a luta do MST*”, sendo criada “*com o nosso suor*” e assim considerada uma “*conquista... nossa conquista e para nós estudar no assentamento*”. Justificam que a escola “*está boa pra nós e nós gostamos de estudar [...] então a gente vai lutar*”.

7 Esta situação foi também identificada na pesquisa realizada por Frota *et al.* (2013) em um outro assentamento do Ceará, quando investigaram os significados de infância e ser criança vivendo em um assentamento. A escola encontrava-se desativada por conta de o pequeno número de crianças não “compensar” pagar uma professora, segundo relatou uma assentada sobre a decisão do prefeito do município. As crianças se deslocavam para a escola de uma comunidade vizinha em precárias condições de transporte.

para ficar”, reforçando que “*queremos lutar pela escola [...] porque a escola é importante para a nossa vida*”. Em suas respostas, as crianças trazem o significante “luta” e relacionam a escola a uma conquista coletiva – “com o nosso suor” –, afirmando que irão lutar pela permanência da mesma. A ameaça de fechamento da escola é interpretada pelas crianças como uma necessidade de lutar pelo que, coletivamente, é importante para elas, visto que não têm garantia de manutenção dessa conquista, precisando ainda disputar e brigar por ela. Nesse sentido, suas respostas mostram como estavam apropriadas do sentido político que compreende a existência da escola no assentamento e para as suas vidas.

A escola é um lugar marcadamente destinado às crianças e é também uma pauta de luta fundamental no assentamento e no movimento. Há uma configuração muito particular da relação adulto-criança nesse processo, sendo compartilhada uma liberdade de agir observada na relação entre professores e alunos. Em síntese, o que pretendemos destacar é que no espaço escolar as crianças são incluídas e se incluem no projeto social e político mais amplo do assentamento e do movimento: o que aprendem se articula com sua vida de participantes do MST e do assentamento. Na escola, elas adquirem uma compreensão coletiva sobre o que significa viver ali, como suas famílias chegaram no assentamento, o que este tem a ver com o mundo ao redor, e como “se preparar” na escola tem a ver com lutar e resistir mais do que, por exemplo, adquirir conhecimentos para “ser alguém na vida”.

O PRESENTE E O FUTURO NA CONFIGURAÇÃO DAS TROCAS INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

As vivências coletivas e de lutas fazem parte do presente do assentamento e do movimento. Ao mesmo tempo é compartilhada uma preocupação entre os adultos de que essas vivências tenham continuidade no futuro, o que é relacionado por eles à necessidade de “investir” nas crianças de hoje para que possam assumir futuramente o projeto coletivo do assentamento e do movimento, dando sentido ao propósito de formar “pessoas de luta”. Sendo assim, as crianças participam desse cotidiano de coletivização e lutas no presente, em sua condição singular de criança – e não como alguém que ainda “não é” e só será no futuro, quando se tornar adulta –, assim como é compartilhada uma ideia entre os adultos de que esse investimento necessário nas crianças visa formar aqueles que assumirão as tarefas do assentamento e do movimento no futuro. Nesse contexto, as relações intergeracionais trazem como uma marca significativa uma tensão entre presente e futuro.

Inicialmente observamos uma admiração pelas crianças por parte dos adultos. Houve uma situação, por exemplo, em que um avô comentou sobre a repercussão da participação de um grupo de crianças no programa dos sem terrinha, dizendo que, justo em um

momento em que o MST estava “em baixa”, as crianças apresentaram-se na rádio animadas com seus gritos de ordem, lideradas pelo seu neto. Em uma entrevista, nossa interlocutora se refere às crianças do Palmares como sendo “avançados no saber, na inteligência”. Continua a opinar colocando que “*eu acho eles muito desenvolvidos. Não vê uma brincadeira dessas, essas crianças dançaram mais bonito do que os grandes.*” E finaliza com o desejo de que “*Deus ajude que eles continuem assim que através deles já passa pra nós que já tamo velho e que não sabe de nada*”. (Entrevista 7)

As falas do avô e de nossa interlocutora trazem a ideia de que as crianças superam os adultos, “no saber, na inteligência”, assim como são capazes de se animarem e animar os demais num momento difícil para o movimento, por exemplo. As crianças são vistas como possuindo algo para ensinar aos mais velhos, “que não sabe de nada”, sendo colocadas em um lugar de importância. A fala de outra interlocutora reforça e complementa essas ideias, quando se refere à admiração pelas crianças por parte dos adultos: “*Outra coisa que eu percebo, que os adultos eles têm uma admiração pelas crianças no sentido em que elas se garantem no que faz, como mística, apresentações...*”. (Entrevista 5)

As crianças do assentamento são também afirmadas pelos adultos como diferentes, pelos valores e ensinamentos que recebem e que vivenciam no cotidiano do coletivo. Em uma entrevista, nosso interlocutor diz que “*as crianças aprendem a ser unidas, conviver sem discriminação*” (Entrevista 4), destacando como a inserção delas em um assentamento de reforma agrária, marcado por uma organização coletiva e pelas lutas, repercute em uma singularidade no jeito de ser e se relacionar dessas crianças no mundo, com valores e ideais particulares. Fala com um tom de admiração e orgulho ao se referir às crianças, embora não sem objeções, como quando assinala que “*tem também as crianças danadas*”.

A admiração que os adultos manifestam pelas crianças aponta para um reconhecimento das possibilidades das mesmas participarem no presente, o que é confirmado na fala de uma de nossas entrevistadas, ao colocar que, “*as crianças aqui elas tão ocupando não só o lugar na escola de estudar pra aprender a ler e escrever, a contar, não. Mas elas tão também participando na comunidade, nas coisas [...]*” (Entrevista 6). Essa participação das crianças no presente se encontra com a ideia compartilhada pelos adultos entrevistados de que é necessário investir nas crianças de hoje para que as mesmas possam assumir o futuro do assentamento.

[...] Temos que investir nas crianças. Se nós quanto assentados queremos que no futuro tenhamos um assentamento organizado e com pessoas pra liderar as atividades e a própria organização do assentamento temos que trabalhar na formação das crianças de hoje.
(Entrevista 5)

Investir nas crianças é importante e necessário para a continuidade e manutenção da organização coletiva e das lutas do assentamento. Nessa perspectiva, as crianças são tomadas pelos adultos como uma aposta de futuro, para as quais direcionam suas expectativas. Nesse processo de formação é fundamental a aprendizagem e vivência dos valores compartilhados no assentamento e no movimento, entre os quais estão aprender a questionar e se posicionar criticamente diante de sua realidade, como vimos ao discutir sobre a escola.

A prática do questionamento e do pensamento crítico proporcionaria alguma possibilidade de escolha para as crianças, no entanto, essa possibilidade acontece em meio a limites e contradições. Atentamos, por exemplo, em um relato de uma assentada, que o fato de uma das crianças demonstrar uma orientação sexual homoafetiva foi tomado como um problema a ser superado, com a impossibilidade de a criança se afirmar como tal. Em outra situação, quando as crianças discutiam na escola sobre o dia da consciência negra no Brasil, algumas delas relataram casos de racismo e discriminação entre os próprios colegas. Seguindo a discussão, a professora enfatiza que “*as próprias crianças que são trabalhadas em área de assentamento, [cita duas crianças da turma], eles têm preconceito com os negros, né?*”.

Na formação das crianças, importa que elas “aprendam a ser unidas, conviver sem discriminação”, como citado anteriormente, mas isso não elimina a existência de atitudes preconceituosas e de discriminação por parte dos adultos e das próprias crianças. A própria bandeira do MST traz a figura do homem e da mulher lado a lado para mostrar que eles se encontram como iguais na luta, uma luta que parte do enfrentamento de questões de classe social, mas que, no decorrer de sua história, tem-se deparado com outras formas políticas e sociais de discriminação, como aquelas referentes à raça e à orientação sexual, também presentes no interior do movimento e do assentamento. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o movimento parece apostar em um modelo ideal de pessoa a ser formada – engajada e militante da causa de justiça e igualdade social –, atentamos nesses exemplos às dificuldades do coletivo de lidar com essas situações e mesmo aceitar sua existência nas experiências das crianças, o que demonstra que há desafios a serem discutidos e trabalhados.

Por outro lado, esse modelo, relacionado a um projeto social e político a partir do qual se traça um horizonte comum, alimenta uma ligação esperançosa entre presente e futuro. Conforme uma assentada entrevistada se refere às crianças,

Eu acho o futuro de amanhã. De um futuro muito bonito, porque elas são as crianças que tão aprendendo as coisas aqui. [...] Elas aprendem tudo que elas veem nas reuniões [...] que elas participam, brincando em tudo, elas tão percebendo toda uma organização que a gente tá vivendo. Pra mim elas são o futuro vivo do amanhã que vai conduzir esse assentamento.
(Entrevista 6)

Na fala de nossa interlocutora, entendemos que as crianças estão hoje convivendo com os adultos, percebendo e aprendendo o que os mesmos fazem e como se organizam e, assim, participam de seus modos da vida coletiva. Ligada intimamente a essas vivências no presente, há a expectativa de que as crianças são a aposta de um futuro promissor para o assentamento e o movimento.

Os adultos se referem à inserção e à participação das crianças na vida do assentamento no momento presente, não só na escola, mas na vida comunitária, e, ao mesmo tempo, essa participação é persistentemente remetida a um futuro. A ideia de que é necessário investir nas crianças no sentido de formar “pessoas de luta”, como uma aposta prospectiva, é muito presente. Trata-se de uma aposta para o futuro tensionado com um reconhecimento do que já acontece – ou é possível acontecer – no momento presente. E é justamente nessa tensão que observamos como as relações intergeracionais vão se moldando no assentamento.

Nesse sentido, as crianças adquirem uma importância para os adultos, sobretudo, quando estes consideram o presente como o futuro: no presente, importa o fato de serem crianças diferentes, que aprendem determinados valores, que agem de determinadas maneiras compartilhadas no assentamento e no movimento. Essa “diferença” está implicada com o futuro, porque crescendo assim as crianças poderão assumir a organização e as lutas do assentamento e do movimento. Trata-se de crianças que fazem parte de um projeto social e político e têm parte nesse projeto, no presente, como crianças, e no futuro, assumindo a militância dos adultos. No entanto, como crianças, no presente, já têm possibilidade de militar também, o que mostra que essa participação não é algo destinado apenas para os adultos ou para o futuro, ou seja, as crianças não participam restritivamente no presente se preparando para participar efetivamente no futuro, mas presente e futuro se fazem próximos através de uma identificação e de uma adesão das crianças a esse projeto coletivo com consequências significativas no presente.

A presença das crianças nas assembleias de assentados(as) ilustra bem essa ideia: no Palmares, as crianças relataram frequentar as reuniões de assentados(as) acompanhando suas mães e/ou responsável adulto, sua participação nas assembleias é legitimada tendo em consideração que toda a família participa, e as crianças são parte dessas famílias. No entanto, as crianças participantes da pesquisa reclamavam que, apesar de entenderem o que estava sendo discutido e de terem o que dizer, não falavam, pois sua voz não seria ouvida ou considerada. Mas, mesmo diante dessa situação, estavam presentes, se fazendo parte de um momento que estrutura essa dinâmica coletiva – as assembleias –, sabendo e se apropriando desse modo de a coletividade se organizar no presente e do qual os adultos pretendem que elas tomem a frente no futuro.

O CONTEXTO DE COLETIVIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO MILITANTE DAS CRIANÇAS

Como vimos destacando, no assentamento importam sobremaneira as vivências coletivas, pois, como destaca uma de nossas entrevistadas, “não se vive isolado” e o coletivo ajuda justamente aos(as) assentados(as) não se sentirem sozinhos diante das dificuldades que aparecem.

Porque o ser humano, ele não pode viver isolado, não pode. Cada qual nas suas casas, né? Fazendo suas coisas, cuidando dos seus bichos, sem participar de uma reunião. [...] A atuação dos coletivos, das discussões coletivas, elas ajudam. Por que que elas ajudam? Quando você sentir uma dificuldade, você vai dizer assim “olha, a gente vai se reunir, a gente vai convocar isso, convocar o coletivo e tal, ou a coordenação pra gente discutir”. Você vai ouvir sempre alguém falando isso, né? E se não tiver funcionando, aí eles vão se apegar a quem, né? Vão pensar em quem? Ninguém, né? (Entrevista 2)

Desde a época de acampamento, há uma preocupação no Palmares em educar as crianças com esse sentido de coletivo. Assim, elas aprendem sobre viver em um clima comunitário, incluindo regras e as práticas de solidariedade, por exemplo. Essa aprendizagem acontece em meio às interações no cotidiano.

A gente trabalhou muito essa questão de trazer as crianças... da educação deles enquanto coletivo no assentamento, mesmo. A gente animava essas crianças, eu trabalhava com eles na escola, era da... era multisseriado, eu trabalhava da primeira à quarta série. [...] Só nessa época na ocupação eles estudavam nas escolas vizinha, porque não tinha escola dentro do acampamento, né? Mas aí a gente trabalhava grupo com eles dentro do acampamento. (Entrevista 1)

Nessa formação é importante que as crianças não percam o sentido da “luta”, compreendendo – e não só reproduzindo – os sentidos dos símbolos compartilhados no coletivo.

Porque que eu grito o grito de ordem? Por que chama de ordem? O que é que traz de bom? Por que que eu faço isso? Então, era isso que a gente discutia no coletivo pra tá trabalhando com eles, apesar da gente não tá... (Entrevista 2)

No entanto, ao longo da história do assentamento Palmares, a “mística da luta” foi enfraquecendo, como afirma uma de nossas interlocutoras. Segundo ela, hoje há poucos exemplos do que se considere de fato coletivo.

A 'mística da luta' foi enfraquecendo, né? [...] Hoje em dia o que eles diz que tem coletivo é... num é coletivo. Cada um vai lá e faz o seu trabalho, e sai dizendo que o outro não faz... [...] Nós perdemos muito hoje, tem muito individualismo, mas eu ainda vejo, assim, às vezes, nas apresentações dos meninos. Mais teórico, mas ainda tem alguma coisa, né? Mais na teoria, na prática não tem tanto mais. Mas na teoria ainda aparece, assim. Bem que aqui a escola faz. Eles se apresentam bonitinho, como num dia deste aqui. (Entrevista 1)

Ao serem cotidianamente convocadas ao coletivo, as crianças podem se ver mais como parte desse projeto, ou seja, participantes dele, ao invés de serem tomadas como pessoas que precisam ser separadas desse processo e mantidas restritivamente nos espaços historicamente destinados a elas – como a escola e o lar. Pautas coletivas de luta como a defesa da escola do assentamento, conflitos políticos vividos no governo do país, o uso da água do açude do assentamento, entre outras, estão presentes na vida das crianças, implicando em como elas veem a si e sua vida, no modo como se relacionam e são tratadas pelos demais no assentamento, os adultos em especial.

Houve uma situação em que havia vários moradores reunidos na casa sede para ir a uma manifestação na sede do município, relacionada à destinação de verbas da câmara dos vereadores. A reivindicação era de que fossem revistas as prioridades de investimento dessa verba, focando em necessidades da população. Voltando do jogo na quadra de esportes, três meninos têm uma rápida conversa ao ver o grupo reunido. Perguntam: “para onde eles vão?”, e com a resposta são também perguntados: “você vão também?”. Um dos meninos fala que sua mãe já tinha ido em uma manifestação e lhe contou o que aconteceu; outro menino disse que aquela manifestação era sobre “fora, Cunha”. Avistamos outras duas crianças juntas ao grupo que se dirigia para o ato. Uma delas, em momento posterior, conta que estava na praça da igreja quando a polícia chegou na manifestação. Esse exemplo fala explicitamente de como a inserção das crianças nesse contexto particular do assentamento e do movimento implica em modos singulares de ser criança e de experienciar a infância, uma vez que elas têm inúmeras oportunidades de estar junto com os adultos nas manifestações políticas que dizem respeito às lutas do projeto sociopolítico coletivo e de sua própria vida.

Carvalho e Silva (2013, p. 111) destacam o quanto esse contexto e filiação identitária das crianças membros de um movimento social podem ser instigantes para os estudos sobre a participação infantil na medida em que nos leva a refletir sobre “os impactos de experiências particulares na constituição de sujeitos ativos e, principalmente, coletivos”. Para as autoras, esse contexto demanda dos estudos da infância que incluam a “dimensão política e do sujeito coletivo, singular à vivência em um grupo que faz da luta social a

centralidade de sua existência”, ou seja, que os estudos da infância considerem essas “configurações históricas, sociais, econômicas, geracionais e de gênero de um rural e de uma infância particulares”.

Um dos modos mais importantes de inclusão e filiação identitária das crianças no assentamento e no movimento consiste na sua nomeação como “sem terrinha”. No assentamento, essa referência era pouco utilizada, no entanto, nas situações formais em que era ressaltado o sentido da luta que contextualiza a vida no assentamento, essa denominação era empregada, como aconteceu nas apresentações para os visitantes da universidade e na noite cultural do assentamento. Essa referência é significativamente presente nos encontros do movimento, dos quais participam principalmente as crianças filhas dos militantes e lideranças.

A referência às crianças do MST como “sem terrinha” fala de uma posição de participação das crianças no movimento, assumindo sua maioria política. Trata-se de uma forma de incluí-las assertivamente, como um grupo importante, que tem seu lugar assegurado. O papel que as crianças assumem ao serem identificadas como “sem terrinha” associa-se à aposta de futuro feita nas crianças, depositando nelas as expectativas da luta, mas diz principalmente de sua presença e participação no presente, como um grupo que também importa no movimento.

No assentamento existem práticas institucionais de participação, destacando-se as reuniões dos grupos de famílias e as assembleias da associação de assentados(as). No entanto, é na realização de apresentações e místicas, atividade que lhes cabe na organização coletiva, que as crianças assumem um papel de protagonista na institucionalidade do assentamento, como ilustrado no episódio em que se apresentaram para os visitantes da universidade.

Na recepção das visitas, cabia às crianças da escola do assentamento apresentarem-se em uma mística, que realizaram com algumas delas lendo trechos de um poema, enquanto outras carregavam itens como terra, milho, feijão, frutas e verduras, a foice e a bandeira do MST. Em seguida, cantaram o hino do MST e pronunciaram algumas palavras de ordem, e mesmo aparentando alguma timidez, mostravam-se também empolgadas com a apresentação, inclusive as crianças ocupavam um lugar de protagonistas na recepção dos visitantes! Em seguida, o professor e os estudantes visitantes falaram sobre o quanto tinham se emocionado com a apresentação dos sem terrinhas, que aquelas crianças eram “sementes do futuro”, eram “esperança”.

Imagem 4 - Crianças protagonizando a mística



Fonte: acervo da pesquisa.

Os visitantes pareciam deslumbrados com as crianças que cantam um hino que fala de luta de classes, de enfrentamentos e libertação, apresentando os frutos da reforma agrária e proclamando palavras de ordem, como se tudo isso fosse muito estranho das crianças assumirem, aparecendo como sujeitos partícipes de um projeto como é o do assentamento em que vivem. De fato, a participação das crianças nas místicas marca um contexto específico de educação e afirma uma presença militante das mesmas na vida do assentamento e no próprio movimento. Trata-se de uma maneira de inserção das crianças na própria luta, concebendo-as como sujeitos participantes no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa no assentamento Palmares e junto ao MST aponta como a inserção social das crianças, em um contexto de coletivização e lutas, repercute nos modos de subjetivação assim como na ação desses sujeitos, marcando singularmente toda uma experiência de infância. Diferentemente de um contexto urbano, em que as crianças parecem governadas o tempo todo, ou de um projeto de sociedade marcado pelo individualismo e pela autorrealização, o que se nota neste contexto é a integração da criança no projeto coletivo de luta e transformação social. Como parte integrante e importante deste movimento, alteram-se, significativamente, as relações inter-geracionais na direção de uma maior horizontalidade.

As crianças não estão isoladas em um ambiente doméstico restritivo, governadas pelos adultos, mas, sim, presentes e atuantes em espaços que vão além de suas casas, como a rua e a quadra de esportes, por exemplo. Elas circulam e se apropriam desses outros espaços e do seu próprio trânsito livre pelo assentamento, sem experimentar a vigilância e tutela permanentes dos adultos e isso, por sua vez, proporciona-lhes um circuito de trocas, visibilidade e ação significativos. Esse trânsito livre das crianças entre espaços privados e públicos faz delas crianças diferentes, com liberdade de inventar e buscar seus caminhos e resolver seus casos. A rua, que não costuma ser lugar de criança, passa a ser importante por fazer parte de suas vidas.

Questionamos, no entanto, como esse trânsito livre entre a casa e a rua, com todas as suas implicações para as experiências das crianças no assentamento, seria diferente da experiência de outras crianças moradoras de pequenas vilas e localidades, também no campo, mas não vinculadas a um movimento social. Talvez nesse ponto, a diferença maior seja em relação às crianças da “cidade grande”, onde a questão da violência e insegurança, por exemplo, estão sempre presentes e reforçam atitudes parentais de proteção e tutela. Por outro lado, temos em vista que situações de resolução de problemas, como combinar com um colega da escola de trocar “fazer a tarefa” por um dinheiro, estejam presentes em outras escolas, envolvendo outras crianças.

A diferença significativa que observamos na vida das crianças do assentamento fala, na verdade, de um modo de subjetivação particular. Nesse contexto, a participação das crianças está determinada a um modo de subjetivação marcado pelo sentimento claro de pertencimento a uma comunidade, vinculação que a interpela permanentemente ao outro, como se elas estivessem o tempo todo sendo convocadas a considerar esse outro, o coletivo do qual são parte. As crianças se sentem e agem, portanto, como estando vinculadas ao projeto coletivo do grupo de assentados(as) e do movimento. Trata-se de uma subjetividade infantil que se modela desde determinações de ser chamado e de poder/querer responder na relação, numa cultura de responsividade e responsabilidade, não impostas. As crianças não têm obrigação de ser ou de agir de determinada forma, mas elas são chamadas a fazer parte desse projeto coletivo. Assim como a noção colocada por Caraveo e Pontón (2007), essa participação refere-se ao pertencimento a uma coletividade, implicando que os sujeitos se sintam parte de algo maior.

A continuidade entre a vida doméstica, da sobrevivência e reprodução, no encontro com a vida pública, da política e coletividade, aponta para o fato de que as crianças estão vivenciando, a partir das relações cotidianas e a partir do lugar geracional em que são posicionadas por todos os adultos, a possibilidade de agir e alterar o rumo do estabelecido, de expressar sua singularidade, de “fazer diferente”.

Assim, atentamos para uma experiência singular de infância marcada pelo contexto sociopolítico e territorial em que as crianças se inserem, no qual importa a organização coletiva de seus membros, as lutas por pautas também coletivas e uma busca constante por algo que não lhes é dado e precisa ser por elas conquistado, também coletivamente. Nesse contexto estão em movimento as experiências de ser criança – fazendo-nos questionar as “normas” da infância – assim como as possibilidades de as crianças participarem, como sujeitos políticos, de um projeto coletivo de sociedade em que importam as causas de igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, L. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (org.). *Conceptualizing Child-Adult Relationships*. London: Falmer, 2001. p. 11-22.
- BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- CARAVEO, Y.; PONTÓN, E. Promoting Children and Youth Participation in the creation of citizenship. *Children, Youth and Environments*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 1-10, 2007.
- CARVALHO, R. S. de; SILVA, A. P. S. da. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola. In: SILVA, I. de O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 93-113.
- CORREIA, L. O.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOUVÊA, M. C. S. de. *Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no movimento dos trabalhadores sem terra*. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 2004.
- FERNANDES, B. M. *A Formação do MST no Brasil*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FITZGERALD, R.; GRAHM, A.; SMITH, A. Children`s participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 2010. p. 293-305.
- FROTA, A. M. M. C. et al. *A compreensão da infância na perspectiva do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Relatório Final de Pesquisa: Fortaleza, 2013.
- HILL, M.; DAVIS, J.; PROUT, A.; TISDALL, K. Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, [s. l.], v. 18, p. 77-96, 2004.
- HINTON, R. Children`s participation and good governance: Limitations of the theoretical literature. *International Journal of children`s rights*, [s. l.], v. 16, p. 285-300, 2008.
- LANSDOWN, G. The realization of children`s participation rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 2010. p. 11-23.

MASON, J.; BOLZAN, N. Questioning understandings of children`s participation: Apllying a cross-cultural lens. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 2010. p. 125-132.

PINHEIRO, Â. de A. A. *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAFT, J. K. Adults talk too much: Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*, London, p. 1-14, 2014.

TAYLOR, M.; PERCY-SMITH, B. Children`s participation: Learning from and for Community Development. *International Journal of Children`s Rights*, [s. l.], v. 16, p. 379-394, 2008.

THEIS, J. Children as active citizens: an agenda for children`s civil rights and civic engagement. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 2010. p. 343-355.

TWUM-DANSO, A. The construction of childhood and the socialization of children in Ghana: Implications for the implementations of article 12 of the CRC. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 2010. p. 133-140.

“NOSOTROS SOMOS DE LA CLASE DE LOS TOBAS”

PROCESOS DE APROPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES

MARIANA GARCÍA PALACIOS

INTRODUCCIÓN

En el capítulo, se analizarán las apropiaciones que los niños, niñas y jóvenes de un barrio toba/*qom* de Buenos Aires realizan en sus experiencias interculturales de vida. Para ello, y en tanto considero necesario entender las etapas de la vida como construcciones sociales en contexto, me basaré en la investigación histórico-etnográfica realizada desde 2006 en el barrio,¹ la cual permite reconstruir las experiencias formativas en las que participan los niños, niñas y jóvenes en su vida cotidiana y los sentidos que construyen acerca del mundo social. Parto de interrogantes individuales y otros compartidos a lo largo de los años con colegas de los equipos de investigación de los que formo parte,² y recojo algunas de las

- 1 Los grupos *qom* forman parte del grupo lingüístico guaycurú que incluye también a los mocovíes, pilagás, kadiwéos o caduveos. El barrio del Gran Buenos Aires al que se hace referencia fue construido en 1995 por familias, provenientes originariamente de comunidades tobas/*qom* de Chaco y Formosa – noreste argentino. Allí llevé a cabo trabajo de campo etnográfico desde 2006, realizando observaciones en los espacios barriales – iglesias, casas y espacios comunes – y en la escuela, entrevistas formales e informales con adultos y niños(as), y talleres con niños(as) y jóvenes en 2007, 2009 y 2018. Esto posibilita la realización de estudios a lo largo del tiempo que se expresan aquí en los fragmentos que referencian a una misma persona en diferentes momentos de su vida. Por último, en un diálogo entre la antropología y la psicología preocupadas por el estudio de la construcción de conocimiento, también realicé entrevistas guiadas por el método clínico-crítico piagetiano en 2011. Los nombres que aparecen han sido cambiados para mantener el anonimato de las personas.
- 2 Me refiero a mi participación en los proyectos UBACyT del Programa de Antropología y Educación (PAE), y al Equipo Niñez Plural, todos radicados en el Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se irán citando las reflexiones colectivas a las que se haga referencia, así como se identificarán las autorías de los registros de campo, tanto individuales como colectivas.

reflexiones construidas, aquí revisitadas en pos de dar cuenta de cómo los niños, niñas y jóvenes dan sentido a la “identidad y cultura toba”. Específicamente, aludiré, en primer lugar, a las identificaciones étnicas de y entre los niños y niñas, en relación con diferentes contextos – barrio-escuela, Chaco-Buenos Aires, etc. En vinculación con esto, en segundo lugar, haré foco en sus (re)creaciones culturales, tales como participar en grupos de danzistas, hacer y vender artesanías tradicionales *qom* y componer rap originario.

El análisis me permitirá discutir con concepciones que subyacen a ciertos enfoques teóricos. En primer lugar, con aquellas que presentan las culturas indígenas como entidades cerradas y coherentes, más allá de la historia y la acción humana. Entiendo la cultura como un proceso activo de construcción de significados y de debate sobre su definición. De este modo, se enfatiza el papel fundamental de los agentes sociales en la producción de cultura, pero también la inclusión de las prácticas de los niños y niñas en las relaciones de poder intergeneracionales e interculturales. Veremos que, en sus experiencias interculturales, ellos y ellas constituyen significados culturales, apropiándose también de los ya existentes. La idea de apropiación (ROCKWELL, 1997) se presenta como contrapeso al concepto de socialización, al prestar atención a la propia actividad de los sujetos, lo que pone en duda la verticalidad implicada en el concepto de socialización. Además, la apropiación es un proceso constante en la existencia humana.

Por otro lado, se discutirá con las concepciones que presentan la etnicidad y las condiciones socioeconómicas de clase como cuestiones de órdenes incompatibles, y con la asociación entre pueblos indígenas y vida rural siguiendo “pautas tradicionales”. Este dualismo en torno a la “autenticidad” de ciertas prácticas culturales también interpela a los niños, niñas y jóvenes, quienes se apropian de la imagen de “indígena ideal”, pero para utilizarla en diversos sentidos, muchas veces contrapuestos. En relación con esto, al dar cuenta de los modos en que los estados, las organizaciones sociales, las ciencias sociales y los propios sujetos interpelados utilizan las categorías, se hacen visibles las relaciones de poder que atraviesan esas construcciones, lo que destaca la necesidad de contextualizarlas en el marco de los procesos históricos, socioeconómicos y políticos en los que tienen lugar. Estas discusiones pondrán de manifiesto que muchas veces la “eticidad” y la “cultura indígena” se dan por sentadas, convirtiéndose en categorías explicativas de la diversidad, más que en categorías a ser explicadas a través de la investigación social. Así, si bien es usual que se postule la existencia de diversas infancias a nivel global, no siempre se analiza, desde investigaciones concretas, los modos en que distintas prácticas y sujetos inmersos en relaciones de poder intervienen en la construcción de estas categorías.

“QUIERO QUE ME DIGAN POR MI NOMBRE”: IDENTIFICACIONES EN CONTEXTO

Numerosos trabajos latinoamericanos retomaron críticamente los estudios de Barth (1969) acerca de la identificación étnica para dar cuenta de los modos en que la etnicidad instrumentaliza acciones comunalizadoras en oposición con un grupo dominante. (BRIONES, 1998; TAMAGNO, 2001; DIETZ, 2003; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006; GORDILLO; HIRSCH, 2010) El foco del análisis pasó a ser la coproducción de las identidades étnicas en vinculación con otros grupos y con el Estado Nación. Dietz (2003) propone definir el concepto de etnicidad como la forma de organización de grupos sociales que, en la interacción con otros grupos, despliegan mecanismos de delimitación que sus miembros definen a partir de rasgos distintivos de las culturas que interactúan y que suelen presentarse con un sesgo biologizante, recurriendo, por ejemplo, a la terminología de ascendencia y parentesco. Así, las investigaciones sobre las identificaciones étnicas que aquí retomamos, suponen que la etnicidad fusiona un aspecto organizativo – la formación de grupos sociales y su interacción mutua, y en este sentido, debe situarse en el campo de las relaciones sociales –, con otro aspecto semántico-simbólico que se expresa como un sentimiento de pertenencia a un “nosotros”. (DIETZ, 2003)

Por otro lado, muchas de las investigaciones mencionadas también hacen hincapié en la necesaria articulación de la etnicidad con las desigualdades en términos de clase, aspecto que muchas veces tiende a ser dejado de lado. En este sentido, Tamagno (1998) sostiene que “... las categorías étnicas no sólo tienen existencia real en la sociedad – entendidas quede claro como categorías no como grupos en sí – sino que son portadoras de *contenidos comunicacionales, cognitivos y simbólicos* que no son ajenos al espectro de poder de la sociedad, expresando a veces y de modo aparentemente contradictorio las relaciones de dominación/subordinación” (190, subrayado en el original). Se sitúa, entonces, a la identidad en el campo de las relaciones de poder, de las luchas simbólicas, de las negociaciones y de la lucha por los espacios. (TAMAGNO, 1998)

Pero aunque las “identidades étnicas” suelen sustancializar y naturalizar ciertos atributos, a los cuales las personas hacen referencia como si los lazos étnicos fueran nítidos y definidos, las “etiquetas étnicas” son, cuanto menos, “porosas’ en su aplicación”. (TAMBIAH, 1989, p. 39) Es decir que las denominaciones categóricas de grupo – aún aquellas institucionalizadas – no pueden servir de indicadores de la existencia concreta de grupos “reales” o “identidades” fuertes (BRUBAKER; COOPER, 2001), sino que cabe preguntarse de qué modos estas categorizaciones intervienen sobre la construcción de las propias identificaciones de las personas. En otras palabras, teniendo en cuenta que existen múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades

como una experiencia en las interacciones cotidianas (HALL, 1995), podemos preguntarnos cómo los niños y niñas se apropian de las distintas apelaciones que están en juego en los diferentes contextos – las familias, las escuelas, las iglesias, etc. – a sentirse identificados con determinados grupos y en qué prácticas ponen en acción estas identificaciones.

En un trabajo anterior (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010), hemos analizado los modos en que los niños y las niñas refieren al barrio en sus identificaciones y hemos establecido que éste se presenta como un espacio en vinculación con el cual se construye la identificación como “toba”:

[Durante una entrevista con una niña conversábamos sobre el nuevo barrio que se construyó colindando con éste]

Mariana: ¿Y te parece que es parecido a este barrio o que es distinto?

Noelia: Sí, es parecido... pero no tiene nombre ese barrio.

Mariana: ¿No tiene nombre?

Noelia: No...

Mariana: ¿Y éste?

Noelia: Sí.

Mariana: ¿Cómo se llama?

Noelia: ‘Barrio toba’ (Noelia, a los 9 años, registro de García Palacios y Hecht)

El barrio fue construido en 1995 como la culminación de un proceso iniciado con la organización de una cooperativa de artesanos, que había comenzado la lucha por la tierra, articulando ambas cuestiones alrededor de su identificación étnica. Antes de la conformación del barrio, las familias se hallaban dispersas en distintos asentamientos marginales de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Así, la identificación étnica aparece como una condición previa para conformar el barrio, pero, simultáneamente, el barrio se convierte en un espacio para la materialización, la actualización y el fortalecimiento de esta construcción étnica, por lo que el territorio pasó así a ser considerado y conocido como “barrio toba”.³ Ahora bien, como vimos en el fragmento de registro, en palabras de los niños y las niñas, el barrio con su mismo “nombre” denomina a la pertenencia étnica, a través de una inversión del isomorfismo que se establece entre el grupo y su territorio: “Yo creo que nosotros nos sentimos tobas, porque vivimos en el barrio toba”. (Matías, 12 años)

3 En este punto cabe hacer una aclaración importante: uno de nuestros objetivos ha sido relativizar ciertos supuestos sobre la naturaleza “cartográfica” de la identidad (WRIGHT, 2001); es decir, más allá de la común definición del barrio como “barrio toba”, nos interesó ahondar en sus perspectivas sobre su identificación, para registrar cuáles categorías de identificación tenían o no un espacio en sus formas de ver el mundo. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010)

Es decir que se presenta como un espacio “marcado” como “étnico” y, por nacer y crecer en él, las personas adquirirían su marca y comenzarían a sentirse tobas: Alba comenta que ella es “mestiza”, porque “*mi mamá es toba y mi papá mocoví [...], algunas veces me siento toba... me siento por el barrio*”. Vale aclarar aquí que el nombre del barrio no es “barrio toba” y que el nuevo barrio vecino también posee un nombre, pero que se supone que supuestamente no vincula el espacio con una “identidad étnica” específica. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010) El hecho de que uno de los barrios aparezca como “marcado” y el otro como “desmarcado”, pareciera responder a complejos procesos de alterización, ya que se invisibiliza la especificidad de algunos – se ve como “universal” – mientras se acentúa la de otros – como “particular”. (BRIONES, 1998)

El barrio está unido con otros barrios tobas del país por los lazos familiares, sobre los que muchas veces se apoya también la circulación de algunos recursos y bienes. Así, las personas del barrio suelen llevar ropa y otros bienes desde Buenos Aires y volver con materia prima para hacer artesanías o con artesanías ya manufacturadas para vender. Veamos a continuación la redacción que Laura, una niña de 12 años realizó “sobre el barrio”:

La historia del Chaco. El Chaco es una provincia lejana a Buenos Aires; el Chaco es distinto a Buenos Aires; en el Chaco es aburrido porque no hay muchas cosas pero igual [aunque] sea visito a mis parientes, abuelos, tíos, sobrinas y primas; en el Chaco tengo muchas amigas [...] yo siempre llevo una mochila de juguetes para mis primas y primos; mi papá le gusta visitar el Chaco porque tiene muchos amigos y mi mamá tiene muchos parientes conocidos [...] lo que me gusta del Chaco es que me puedo encontrar con los seres queridos...

“¡¡Rosario [Provincia de Santa Fe]: por primera vez se muestra!! Mi papá tiene parientes en Rosario y mamá en el Chaco; vamos en ambas partes a la vez; a mí me gusta ir a visitar a mi abuela y abuelo [...] a mí siempre me gustó Chaco y Rosario... (Laura, a los 12 años, registro de García Palacios, Vivaldi, Dante y Avellana)

Es importante señalar que ambas redacciones fueron realizadas para contar acerca de “el barrio”, lo que evidencia que la relación entre éste y el Chaco no sólo no se ha perdido con las migraciones, sino que es constantemente actualizada: se realizan ayudas económicas mutuas, algunas personas viajan para atenderse con un *pi'oxonaq* o por acontecimientos religiosos y muchos encuentran así pareja. Es más, algunos niños y niñas son enviados allí con sus familiares para aprender *la idioma* o si consideran que necesitan alejarlos de juntas no deseadas. La presencia del Chaco en la vida cotidiana de los niños y niñas es tal que encontramos referencias a él en conversaciones, en relatos escritos “sobre el barrio” – como vimos más arriba –, en dibujos y en juegos espontáneos.

Entonces, el barrio aparece en una línea de continuidad con el Chaco, y la etnicidad así construida posibilita la diferenciación respecto de otros estereotipos, como los de “villeros” o “cabecitas”,⁴ que “marcaban” a las familias que, antes de mudarse al barrio, vivían en asentamientos marginales de Buenos Aires. (HECHT, 2010) Como en estos asentamientos nacieron muchos de los niños, niñas y jóvenes, aquella vieja marcación adquiere vigencia cuando se establece una categorización diferencial entre “los que nacieron o viven en el barrio” y “los que nacieron o viven en el Chaco”:

[Durante la actividad de un taller surgió el siguiente intercambio]

Gastón: [En la escuela] me dicen que yo soy toba yo les dije que no soy toba (...) [Y refiriéndose a Federico, agrega] él es toba, yo no soy toba.

Carolina: ¿Y cómo te das cuenta? ¿Cómo sabés?

Gastón: Porque no nació acá [Gastón nació en un asentamiento].

Federico: Yo sí nació acá.

Gastón [superpuesto]: Él nació en el Chaco.

Mariana: ¿[Federico], vos dónde naciste?

Federico: Y... acá.

Gastón: Nooo. Vos naciste en el Chaco (...) Cuando estaba por nacer, la mamá del [Federico] se fue al Chaco y ahí lo tuvo.

Mariana: ¿Y cómo es eso que vos decís? ¿Vos decís que los que nacen en el barrio son tobas y los que nacen en otro lado no; así es?

Gastón: Los que nacen acá y en el Chaco son tobas (Gastón, 11 años y Federico, 8 años, registro de García Palacios y Hecht)

En este fragmento, vemos cómo, según Gastón, el nacer antes de la llegada al barrio, lo convierte en “no-toba”, mientras que nacer en el barrio garantiza la identidad toba. Más aún, para reforzar esta última, Gastón sostiene que Federico ha nacido en el Chaco cuando en realidad nació en el barrio. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010) Aquí, nuevamente el Chaco, a la vez que aparece en continuidad con el barrio –“*Los que nacen acá y en el Chaco son tobas*”–, se presenta como “más auténticamente toba”. En este sentido, el Chaco también pareciera servir de parámetro para evaluar la “autenticidad étnica” de quienes nacen

4 Como señala Guber (1998), los términos “cabecita negra” y “descamisado” fueron mote despectivos acuñados por las familias “tradicionales” de Buenos Aires – pretendidamente descendientes de europeos – para designar a los primeros contingentes importantes de migrantes internos, de las provincias alejadas del puerto central (“mestizos”). La utilización del término “cabecita negra” fue paralelo a un proceso de silenciamiento del componente indígena y mestizo de la Argentina. (GORDILLO; HIRSCH, 2010) Por otro lado, el mote “villero”, según Guber (1998), cobra fuerza posteriormente, “designando” al habitante de asentamientos urbanos precarios originalmente considerados como transitorios –“villas miseria” o “villas de emergencia”.

y/o viven en el barrio. Lejos de ver una continuidad en la transformación (TAMAGNO, 2001), la “devaluación” que resulta de la comparación entre una imagen estereotipada del “indígena rural” que vive en el Chaco y quienes migraron para ser “indígenas en la ciudad” subyace en algunos dichos de nuestros(as) interlocutores – sea en el barrio, la escuela o el Chaco. Así, como si hablar de “comunidad indígena en Buenos Aires” fuera una contradicción, algunos(as) reservan el término “comunidad” para referirse a los asentamientos tobas urbanos del Chaco, y “barrio” para referirse al espacio en Buenos Aires. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010)

En la escuela, ámbito de fuerte interpelación identitaria hacia los niños y niñas, también se apela simultáneamente a esas imágenes contrapuestas sobre “los tobas”: una que haría referencia a los “auténticos”, los que vivieron en el Chaco – y, por ende, son “más lejanos” – y otra que incluiría a quienes pasaron por los asentamientos marginales en Buenos Aires:

Capaz que si uno les cuenta, los introduce un poco en lo que es esta sociedad a la que se tienen que adaptar, porque lamentablemente es lo que tienen ahora. Estaría buenísimo que estén donde tengan que estar, pero no están donde tienen que estar, entonces estaba bueno ayudarlos a que se adapten (...) Y creo que mi conclusión no es que sean unos vagos, no es que no quieren, pero creo que están muy dañados, creo que es una comunidad muy lastimada, la verdad es que creo que todo este desarraigo y todo este traspaso de villa en villa, creo que hizo que perdieran mucho de lo que es su cultura y de lo que tiene que ver con sus elecciones, por ahí, o con sus parámetros. Me parece que eso está, lo vi como muy devastado y como que no se sabía bien quiénes eran, o sea no tenían esto de la identidad del indio toba... (Silvina, integrante del Equipo de Orientación Escolar, registro de García Palacios)

Si el “toba auténtico” es aquel que vive en el Chaco, el que habita en Buenos Aires está, cuanto menos, en un territorio “ajeno”. El fragmento nos trae con crudeza la imagen construida en torno a la distinción económica y política fundante de la Argentina, entre Buenos Aires – representando “esta sociedad” en el discurso – y aquellos “otros lugares”, el “desierto”, donde están o “donde tienen que estar” “los indios”. (WRIGHT, 2001) Da muestras de su actualidad. (GARCÍA PALACIOS, 2018)

Así, la experiencia de vida – previa a la conformación del barrio – en zonas carenciadas o “villas” de la ciudad impacta en las representaciones que los otros construyen sobre los habitantes del barrio: “los atributos étnicos y la posición de clase se caracterizan como fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, como si uno anulara o sustituyera al otro” (NOVARO et al., 2008, p. 184), mirada que se sostiene, a su vez, en una subyacente asociación estática entre la aboriginalidad y la vida rural “tradicional”, y que, al anclar de manera rígida a los grupos en geografías delimitadas, invisibiliza la presencia indígena en las ciudades. (SZULC, 2006; GORDILLO; HIRSCH, 2010)

En la escuela a la que asiste o asistió la mayoría, muchas veces la etnicidad aparece directamente negada. La apelación al pasado es una de las marcas más claras de la negación de la contemporaneidad y actualidad de “lo indígena”. Así, se idealiza el pasado y se crea una visión estática y estereotipada de la cultura que deja de lado tanto las características dinámicas del cambio cultural, como el atravesamiento de las condiciones sociales desiguales, tal como se desprendía en el último registro. De este modo, el corolario de esa mirada de la escuela sobre la cultura termina por naturalizarla, deshistorizarla y folklorizarla, ya que se deja de lado toda característica dinámica, sin apreciar que es una construcción humana histórica, inmersa en múltiples condiciones y usos sociales y políticos. Finalmente, la consecuencia de este tipo de abordajes recae sobre los y las estudiantes ya que indirectamente se podría estar deslegitimando la identidad actual del niño indígena porque se le empuja a identificarse más con una cultura que pertenece a generaciones anteriores, pudiéndose descuidar valores, aspiraciones y prácticas actuales porque se desvían de esa cultura. (BORTON et al., 2010) Así, muchos niños y niñas se sienten interpelados e impugnados como “tobas” por distintas razones, como por su elemental competencia en la lengua indígena (HECHT, 2010) o por sus identificaciones religiosas, etc. Es decir, como se apela a un modelo de “indígena rural”, “monolingüe en la lengua indígena” y “creyente de las tradiciones de sus ancestros”, los niños y niñas del barrio parecen ser una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal:

Un día, al llegar a la escuela veo que Malena, de 10 años, está yendo y viniendo del patio en busca de algo. Llevaba en la mano unos papeles. Al rato, vuelve con Benjamín, un hombre mayor del barrio, a quien había mandado a llamar porque en la escuela la vicedirectora le había pedido a ella que traduzca unas palabras del toba al castellano. Como apesadumbrada, me dice ‘yo le dije que no sabía.’ (registro de García Palacios)

Los niños y niñas no se muestran pasivos frente a las interpelaciones acerca de qué es lo indígena para la escuela, sino que participan activamente en estas disputas de sentidos, como podemos observar en el siguiente fragmento:

Manuel: Yo estaba en la escuela dando una lección el año pasado [...] y había unos chicos que tenían que dar tobas, y ahí, ‘el que tuviera alguna duda que levante la mano’ dijeron. Los otros empezaron a explicar, y entonces yo levanté la mano: ‘¿Por qué vivían?’ [hace referencia a que sus compañeros hablaban de los tobas en pasado] y les empecé a explicar... ‘Porque siguen viviendo de la misma forma’ y eran cosas de las que yo no estaba de acuerdo cuando hablaban los pibes (Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

También en otro encuentro de taller, Martín manifestó: “no me gusta que me digan toba en la escuela”. Otro de los jóvenes que allí estaba, le respondió “pero si sos toba”, y

Martín finalizó el diálogo diciendo “sí, bueno, pero no me gusta que me digan toba. Quiero que me digan por mi nombre”. (Martín y Matías, 14 años) Si Martín se considera toba, es posible que también se considere jugador de su club de fútbol, estudiante y muchas otras cosas. En este sentido, su nombre tendría la capacidad de englobar la “multidimensionalidad de su identidad”. (FRANZÉ MUDANÓ, 1999) Contrariamente, la escuela se presenta como un espacio en donde suele recortarse a los sujetos de un modo determinado y, en ocasiones, en pos de una “reinvindicación de la diversidad” se cristalizan las identidades de los niños en torno a una única categoría de identificación, interpelándolos desde una “visión unitaria del yo”, lo que representa una “reducción extrema del sujeto”. (HOWELL, 2004; DÍAZ DE RADA, 2005) Lo dicho por Martín es indisociable del hecho de que en la escuela las interpelaciones sobre su “etnicidad”, lejos de ser una valorización, suelen ser vividas, como analiza Franzé Mudanó (1999, p. 11), “[...] como una forma de señalamiento que les recuerda una y otra vez que son diferentes – y no diversos – y tiende a encerrarlos en la parcialidad de alguno de sus atributos – el étnico, en este caso”.

Claramente en estos usos de la pertenencia étnica vemos cómo los niños y niñas pueden apropiarse o negar estas categorías de identificación, según el particular contexto por el que estén transitando. El hecho de que de acuerdo con diferentes espacios – en este caso, el barrio y la escuela – los niños y niñas apelen a diferentes categorías de identificación, nos demuestra que ellos y ellas no son simples espectadores de las interpelaciones que reciben en los diversos ámbitos, sino verdaderos productores de significados articulados según sus evaluaciones de las situaciones vividas.

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y (RE)CREACIÓN CULTURAL

A continuación, me detendré en las (re)creaciones culturales de los niños, niñas y jóvenes, tales como aquellas que producen al participar en grupos *de dancistas*, *hacer* y vender artesanías tradicionales *qom*, y componer rap originario.

Los grupos de dancistas: “estar en el evangelio”

El *Evangelio* es un movimiento socio-religioso al que adscriben mayoritariamente los grupos *qom*, que articula elementos del pentecostalismo – las nociones de sanación espiritual, “don de lenguas” y la prédica sobre una experiencia religiosa individualizada, entre otros –, con otros considerados tradicionales entre los *qom*, ligados al chamanismo. (WRIGHT, 2008; CERIANI; CITRO, 2005)

En los comienzos del *Evangelio*, la continuidad de las iglesias se habría visto amenazada porque la participación de los y las jóvenes era escasa. (CITRO, 2009) Pero luego fueron

sumándose, y con ellos y ellas, se sumaron nuevos géneros musicales, en general expresiones de la música popular (HADDAD; BEIRAS; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019). Así, Citro (2009) analiza la interacción de los(as) jóvenes a partir del espacio de sociabilidad que proveen los cultos del *Evangelio* con su incorporación como cancionistas o dancistas. Según la autora, los jóvenes cancionistas, en su performance, pueden mostrarse a las jóvenes solteras, continuando – aunque no sin fricciones y con una performance por momentos diferente– con uno de los principales propósitos de los cantos-danzas circulares tradicionales llamados *nmi*, en los que encontraban pareja “los antiguos”. Esta continuidad entre las danzas evangélicas y los bailes nocturnos de “los antiguos” posee un carácter controversial entre los propios creyentes: algunos(as) las valoran y otros(as) se muestran muy críticos de las danzas en los cultos, disminuyendo su frecuencia y aumentando la importancia de la predicación.

En el barrio, la participación en las iglesias es cotidiana para niños, niñas, jóvenes y adultos: hay quienes cantan y quienes también danzan. Han conformado grupos de dancistas, que poseen sus propios atuendos característicos. Sin embargo, los sentidos que construyen a partir de dicha participación no son los mismos. En trabajos previos (GARCÍA PALACIOS, 2014), he analizado estos sentidos que se construyen a lo largo del tiempo sobre “ir a la iglesia”, y hallé que existe una asociación inicial del ir a la iglesia únicamente con danzar y cantar. Sobre esta primera asociación se construye a lo largo del tiempo todo el cuerpo de creencias propio del *Evangelio* y de allí la importancia de los cantos y la danza. Veamos algunas referencias a ello:

Imagen 1 - Dibujo de Noelia



Fuente: colección personal.

Lo que puede leerse es: “Esta es la iglesia de mi abuela Mirta. Yo voy los domingos a la mañana. Yo escucho al pastor, canto, danzo, con otras chicas. Me pongo una pollera larga. A la iglesia vienen personas de otra parte y del barrio también” (Noelia, a los 11 años, registro de García Palacios, Dante, Avellana y Vivaldi).

Mercedes: Sí, a mí me gustaba [ir a la iglesia], cantaba, todo... me hice la ropa, me compré la tela. Mi mamá me diseñó la ropa, todo... y yo empecé primero a ir a la iglesia y yo la llevé a mi hermana (...) Y eso le gustó, todo lo que es la iglesia de escuchar la palabra de Dios, todo... Y después se animó a dar unas charlas, todo y después entró al grupo mío [de dancistas]...Y yo fui porque... iban todas las chicas. Y para entenderme con ellas, porque vos estás en el mundo⁵, es otra cosa y no te podés entender con nadie si no vas a la iglesia, porque piensan de otra manera... Por eso... (Mercedes, a los 17 años, registro de García Palacios)

En los cultos, tras varias horas de práctica musical, movimientos corporales y altos volúmenes de música, y como consecuencia de la interacción grupal, espiritual y religiosa, se produciría una intensificación de un estado particular vinculado fuertemente a las emociones (Haddad, Beiras, Enriz y García Palacios, 2019): se trata del gozo, un estado de gran conexión con el “Espíritu del Señor” (Ceriani, 2008).

A raíz de su participación en un culto al que había ido acompañando a un familiar, Laura, ahora de 21 años comenta:

Yo estaba ahí sentada y pensé ‘ay, yo me quiero ir a mi casa’. Y después cuando veo a todas las nenitas ahí y danzan con toda la ropita. Estoy ahí sentada y primero no las quería mirar, porque yo sabía que iba a llorar, porque me da cosa, porque vos antes hacías eso. Fijate que yo estaba ahí y me quería parar y no podía, y me quería ir afuera y no podía. Y yo dije ‘uh, no, mal ahí, ¿para qué entré?’ [Se ríe] [...] Y veía a las nenas ahí y se me cayó una lágrima y después yo me acordé cuando nosotras hacíamos eso, porque yo conocía, yo conocía a Dios, dije, ‘¿por qué hice eso, por qué salí?’ [...] Y bueno, después yo me reconcilié [...] te arrepentís de haberte salido del camino... (Laura, a los 21 años, registro de García Palacios)

Este nuevo relato de Laura devela la importancia de la danza y su apelación emocional. Ella, luego de “haberse apartado”, había “vuelto a la iglesia” tras volver a tener la experiencia de participación en el culto.

5 “Estar en el mundo” es una expresión utilizada por los creyentes para referirse a la realización de prácticas que deben ser abandonadas cuando la persona entra al *Evangelio*; éstas son, entre otras, tomar alcohol, ir a bailar, estar “de joda” e, inclusive, tener “malos pensamientos”. Al “entregarse”, la persona deja de “estar en el mundo” y pasa a “estar en el Evangelio”. La misma diferenciación se establece respecto de la danza: como pertenece a la esfera de lo sagrado, se diferencia la “danza del Evangelio” de los “bailes del mundo”.

La producción y venta de artesanías en las charlas sobre “la cultura toba”

Las fuentes de subsistencia principales de las familias del barrio consisten en la producción y venta de artesanías, y la organización de charlas para la “difusión de la cultura toba” en escuelas de la Ciudad y de Gran Buenos Aires; los trabajos esporádicos informales y en relación de dependencia –“changas”, trabajos de albañilería, etc. –; y los planes y subsidios del Estado. Las charlas en las escuelas se originaron con la creación de la cooperativa de artesanías en Buenos Aires y constituyen una fuente de ingresos monetarios muy importante. Estas charlas suelen promocionarse con diversos folletos y se desarrollan, por iniciativa de los *qom* o por solicitud de los oyentes, alrededor de ciertos vocablos en lengua toba/*qom*, de algunos relatos míticos, de las creencias ancestrales, de los cantos e instrumentos tobas, y de la explicación de los “significados culturales de las artesanías” que se presentan:

Folleto: Despertar/ Grupo de Arte y Cultura/ Qom/ Promotores/ [Nombres y Apellidos]/ Somos un pueblo originario (Qom-Toba)/ Ofrecemos nuestra actividad cultural en diferentes formas: /Charlas-Costumbres/ Mitos-Leyendas-Cuentos/ Prehistoria-Canto-Danza (Autóctona)/ Lengua autóctona (Toba)/ Creencia ancestral/ Taller de cerámica- Telar/ Cestería/ Visitamos colegios desde Jardín, Primaria y Secundaria (Estatal o privados) Centros de jubilados/ Para mayor información Comunicarse: [Nº tel], dirección: Comunidad Toba, Casa Nº, [dirección] (Folleto de Eduardo, a los 50 años y Mariel, a los 35 años, registro de García Palacios)

Martínez (2005) ha señalado que la auto-exotización y la esencialización por parte de los tobas constituyen recursos simbólicos fundamentales que, complementados con la iconografía en las artesanías, sirven para obtener recursos económicos. Sin embargo, tal como el mismo autor advierte, el texto del folleto y los que se enuncian oralmente no sólo conjugan una retórica para la venta, en tanto modo urbano de subsistencia, sino que conforman formas particulares de reafirmación de la identidad cultural toba, de la continuidad y la reivindicación de prácticas culturales previas a su relocalización. Así, resulta tan reduccionista interpretar el fenómeno de la producción artesanal indígena en la ciudad únicamente como un artificio para la venta, como relegar su explicación a pautas culturales particulares intrínsecas al grupo étnico. En definitiva, siendo el fenómeno en gran medida cultural, no es inteligible sin enmarcarlo en la lógica del sistema capitalista de mercado, en la que los grupos aborígenes participan así de forma activa, pero desigual. (MARTÍNEZ, 2005)

La venta de artesanías a través de las charlas escolares posibilita, a su vez, que las personas del barrio reciban donaciones que los(as) alumnos(as) de las escuelas y sus familias

recolectan para la ocasión de la charla. En una conversación con unas niñas, dijeron que de grandes quieren hacer artesanías para ganar dinero y porque, además, cuando van a venderlas a las escuelas y los locales “te dan ropa y mercadería [en referencia a alimentos no perecederos]”. Veamos también otra redacción de Laura:

El barrio Toba es una población muy conocida en Capital Federal y en otros lugares; mi papá deja en cada uno de sus negocios un número de Teléfono con un libro que representa al barrio. Una vez que viene la persona ya ve las cosas que vendemos nosotros y encima esa misma persona ya avisa a sus amigos o parientes y así va corriendo (...) la voz en cada una de las personas y así es como el barrio va teniendo “ÉXITO” cada vez más y a veces las personas pueden y ayudan con bolsas de ropas y bolsas y cajas de juguetes, zapatillas, juguetes, y a veces mi papá le regala una caja de artesanías o canastos. En el Barrio cuando viene gente y para en una casa y esa persona quiere repartirlas [se refiere a repartir entre la gente del barrio las cosas que trajo la persona de visita] llaman por casa (...) y ahí dan la misma cantidad de cosas. Nosotros nos vestimos en forma rara por ejemplo una campera verde con un short rojo... (Laura, a los 12 años, registro de García Palacios, Vivaldi, Dante y Avellana)

Puede observarse en la redacción que el barrio logra reunir ciertos recursos a partir de ser catalogado como “barrio indígena”, a diferencia de lo que sucede con los barrios vecinos, con los que mantienen desde el inicio tensas relaciones en términos socio-económicos. El presidente del barrio se convierte así en una figura que es observada de cerca por grandes y chicos, con el fin de determinar si logra canalizar y distribuir los diversos recursos para todo el barrio:

Mariana: ¿Y te gustaría a vos [ser presidente del barrio]?

Claudio: No (...) Porque es mucho trabajo...

Mariana: ¿Qué tiene que hacer un presidente?

Claudio: Tiene que... tiene casi... seis trabajos tiene, porque uno tiene que escribir como cartas para la Fundación [que financia las matrículas escolares], después tiene que... cómo se llama... tiene que pedir las cosas que necesitan para el comedor... (Claudio, a los 14 años, registro de García Palacios y Hecht)

Los niños, niñas y jóvenes son partícipes de los conflictos generados por la distribución de los recursos que se obtienen y muchas veces cuestionan abiertamente a quienes “usan el nombre de la comunidad para recibir cosas” que luego usufructúan solos. En este cuestionamiento, y anticipando lo que muchas veces perciben de aquellos otros que hacen las “donaciones” al barrio, suelen, con ironía, intercambiar entre ellos frases como “a estos tobas no se les puede dar nada” o “estos indios son unos vagos”.

Como los niños, niñas y jóvenes también ayudan con algunas tareas domésticas, es usual que colaboren con la realización de las artesanías, participando cada vez con mayor responsabilidad. En una conversación, algunas de las niñas establecieron que “portarse bien” era “*hacer la tarea, hacerle caso a tu mamá, limpiar la casa con ella, cuidar a tu hermano*” y “portarse mal”, “*contestar a los mayores, hacer algo que no corresponde, tirar las artesanías de la casa, mezclar las pinturas de las artesanías*” (registro de García Palacios y Hecht). Aun así, si están haciendo estos quehaceres, pero sienten ganas de hacer otra cosa, pueden dejar su trabajo inconcluso. De este modo, y en concordancia con lo señalado por Tassinari (2007) para los niños *karipuna* de Brasil, la posibilidad que los niños y niñas tienen, a diferencia de los adultos, de dejar un trabajo sin terminar, indicaría que aun cuando colaboran con muchos quehaceres, estos no representan una obligación infantil.

En las charlas para la venta de artesanías que se realizan en distintas escuelas, suele hablarse sobre el vocabulario en lengua qom/toba, los relatos míticos, la música, las creencias ancestrales y la presentación del significado cultural de las artesanías. Mencionamos que distintas investigaciones señalan que el *Evangelio* fusiona elementos tradicionales nativos con el pentecostalismo. Algunos de estos elementos adquieren un lugar especial en dichas charlas, pues suele exacerbarse todo aquello que puede ser visto como “auténticamente toba”:

Y esto lo hacemos desde chiquitos, para nosotros es un trabajo esto. (...) Muchos chicos me dicen ‘¿sos indio?’ No soy indio, soy argentino; los indios viven en la india, yo tengo mi propio pueblo que se llama qom, más conocido en la historia como los tobas; yo tengo mi propio idioma, tengo mi propia cultura, tengo mi propia música, yo toco folklore, toco, hago mis propios instrumentos y (...) hago artesanías (...) Somos cuatro [en el grupo musical], pero vinimos dos y bueno, para que ustedes sepan cómo cantamos, cómo es el violín toba. Y vamos a tocar una canción que todavía mantenemos desde los papás de mi papá y así hasta ahora. A pesar de que estamos cerca, en el Gran Buenos Aires, seguimos haciendo estas cosas (Juan, 41 años e Ignacio, 61 años. Escuela pública en CABA, registro de García Palacios)

Bueno, mi nombre es Eduardo, yo soy de lejos, de los tobas, nosotros llegamos acá en el año 1995 (...) Hace poco estuve en el Chaco, cambió todo, ya no hay cacería; ahora algunos trabajan, los chicos, así como ustedes van a la escuela, algunos trabajan de maestros bilingües (...) Las creencias de los pueblos originarios son importantes por qué, porque nosotros creemos en el sol como dios padre, eterno creador y hacedor de la vida. Y después vienen el agua, el aire que usamos y la madre tierra, ¿sí? Porque ella nos da de comer... (Eduardo, Escuela católica frente al barrio, registro de García Palacios)

Considero junto con Dietz (2003) que la etnicidad es un epifenómeno del contacto intercultural en tanto estructura la interacción a través de la selección de “emblemas de

contraste”. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que “A lo largo del proceso intercultural, la etnicidad (...) también modifica las estructuras intraculturales, ‘objetivando’ determinados elementos culturales e instrumentalizándolos como ‘marcadores étnicos’”. (DIETZ, 2003, p. 105) La etnicidad adquiere un lugar central en estas charlas en las escuelas, señala Wright (1999) para el caso de uno de los adultos del barrio, que en ellas ha encontrado un nuevo espacio de intercambio cultural. Así, en la interacción intergrupala, se objetivizan determinadas prácticas culturales y se las resignifica de acuerdo con la dicotomía de lo propio versus lo ajeno. A través de este tipo de discursos esencializadores, también se crean nuevas identidades que se articulan dentro de conflictivas relaciones sociales y se legitima un papel particular dentro de la sociedad moderna, reinventándose como “indígenas en la ciudad”. (TAMAGNO, 2001; HECHT, 2010)

Muchos de los niños, niñas y jóvenes del barrio acompañan a sus padres y madres a estas charlas:

Carolina: ¿Y alguna vez fueron a esas charlas que dan los grandes?

Alba: Yo sí

Carolina: ¿y qué hacen?

Alba: Hablan de la comunidad y después hablan del significado de las cosas

Carolina: ¿Qué dicen por ejemplo?

Alba: Cómo nos alimentamos, cómo tenemos las cosas de la casa.

Mariana: ¿Y por qué les parece que les preguntan todas esas cosas en las escuelas?

Alba: Para saber más, así cuando le preguntan así ya saben la respuesta [...] a mí se me hace porque ellos quieren saber un poco la vida de nosotros [...] Porque nosotros somos distintos a ellos...

Cecilia: Porque ellos son de otra clase y nosotros somos de la clase de los tobas

(Alba, a los 11 años y Cecilia, a los 7 años, registro de García Palacios y Hecht)

Como puede verse y, tal como señala Hecht (2010), los discursos que se construyen en esos eventos resultan fundamentales para la re-elaboración identitaria y por tanto, forman parte importante de los procesos de identificación de niños, niñas y jóvenes del barrio.

“Esto no es solamente un poema”: el rap originario

Pese a la variabilidad que hallamos, la representación del “indígena auténtico e ideal” continúa interpelando a los niños, niñas y jóvenes cotidianamente. Así, por ejemplo, la siguiente imagen los(as) convocaba a participar de un encuentro de jóvenes originarios:

Imagen 2 - Dibujo que ilustra un encuentro de jóvenes originarios.



Fuente: Colección personal

En la imagen, puede verse un joven indígena que mira su reflejo en el agua. El reflejo le devuelve a este joven indígena con bermudas y gorra, la imagen de un joven indígena con taparrabos y vincha con pluma. Es que, para dar cuenta de una continuidad cultural e ilustrar la idea de que ese joven es indígena, se recurre a una imagen que lejos de dar cuenta de lo histórico y dinámico de las identidades, vuelve a contrastar a los jóvenes que son con lo que se espera que sean: el mensaje final es “(en el fondo o en esencia) ese joven es indígena, aunque no lo parezca”, y no lo parece porque no luce y no es como se espera que luzca y sea.

Los niños, niñas y jóvenes se apropian de estas imágenes y hacen uso de ella de diversas maneras. Algunos, entre bromas, muestran la distancia que los separa de ella, como varios de los jóvenes que, en un encuentro de taller, nos propusieron filmar mientras ellos contaban “*la vida en el barrio*” y al prenderse la cámara, uno de ellos hizo la siguiente presentación:

Acá está [Sebastián] ‘capo’, transmitiendo desde el barrio [en vez de nombrar al barrio con algún nombre, hace un sonido con la boca “o-o-o-o” mientras la cubre con la palma de su mano como suele escucharse en las ‘películas de indios’. Se escuchan risas de fondo]. (Sebastián, 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

En cambio, otros chicos por momentos parecen reforzar la representación del “auténtico aborígen” rural, con arco y flecha, lo que nuevamente nos revela, como hemos analizado en otro trabajo (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010), la multiplicidad de sentidos contenida en una misma categoría de identificación. Por ejemplo, Manuel, el joven que en un apartado anterior veíamos que cuestionaba a la escuela por presentar a lo toba como parte de un pasado lejano, contó que para el 12 de octubre realizaría con otras familias del barrio

una muestra teatral en una de las charlas para la difusión de la cultura toba y comentó que todos ellos utilizarían “arcos verdaderos” que habían traído del Chaco y “taparrabos de cuero de caballo” (Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht). Así, Manuel se apropia de algunos de estos marcadores étnicos cuando, en el contexto de las charlas, él se presenta como “auténtico indígena” y ya no como “alumno”.

También ha sabido utilizar creativamente algunos de estos marcadores al expresarse mediante lo que concibe como “rap originario”. A los 15 años, compuso y compartió con nosotras las siguientes rimas:

Raíces desterradas

*El origen mío, el origen de la tierra,
aborígenes de las selvas y también desde las sierras,
por mis venas, corre la sangre de Aborígen,
nunca lo oculté, es mi verdadero origen,
indígena y de Raza toba desde el Chaco,
para discutir somos débiles, [para] enseñar, somos fuertes como el quebracho,
el aborígen, el primero que caminaba en los suelos.*

*Y hoy nos preguntamos cómo pudimos llegar a nuestro destierro,
si nosotros caminábamos más de 500 años, hasta que llegaron
barcos y lloraron los niños y los abuelos, los más sabios,
esas lágrimas que siguen cayendo hasta hoy, también sufrí,
indígena es lo que soy, disculpen mi expresión, es que no entiendo,
¿por qué despacharon a nuestra Raza, mientras nosotros los
invitamos hacia nuestras casas, por qué esto es tan injusto?
Llegará la integración, eso es lo que busco.
Esto no es solamente un poema, en esta escritura vuelco mis
verdaderas penas. Yo no puedo parar la lágrima de mi gente,
y hoy en este presente, le pedimos ayuda al gobierno y al presidente.
¿Cómo llegamos al destierro? ¿Por qué nos echaron hacia el estero?
¡¡¡¿Por qué nunca respetaron a la raza de los primeros?!!!*

(Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

Tal como analizamos en otro trabajo (HADDAD; BEIRAS; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019), los jóvenes del barrio hacen confluír elementos considerados “propios” de

los *qom* con otros “ajenos” y definen esa estrategia como “*fresstyle rap con un toque de cultura*” o “*mezcla entre el hip hop y el aborigen*”. (registro de Haddad) En esa “mezcla” puede observarse la idea de una pertenencia étnica, la participación en una memoria colectiva, que ellos llaman “sus raíces”: “*por mis venas, corre la sangre de Aborigen, nunca lo oculté, es mi verdadero origen...*”

Haddad (2018) sostiene que el “*rap originario*” entre los jóvenes y niños del barrio es una práctica musical que supone una confluencia de músicas, una combinación de elementos –tradicionales y occidentales–, y una reapropiación creativa de la lengua nativa y del *nviq̄ue* –violín toba/*qom*. Con respecto a la apropiación de la lengua, siguiendo a Beiras y Cúneo (2019), destacamos un uso particular del repertorio lingüístico en lengua *qom* que poseen estos jóvenes. Si bien no son hablantes fluidos de la lengua – que ha sido desplazada en gran medida por el español como primera lengua (HECHT, 2010) –, muchas de las letras que crean, poseen elementos del léxico cotidiano, juegos de palabras, órdenes domésticos, canciones de cuna y bromas entre pares emitidas en *qom l'aqtaqa* – lengua *qom*. Estos usos son performativos, puesto que, de acuerdo con las mismas autoras, señalan sentimientos de pertenencia e identidad étnica y etaria. Es interesante notar que ponen en tensión la relación entre lengua e identidad, porque evidencian que ésta no es unívoca ni unilineal: complejiza la noción de lengua “pura” como marcador identitario, que interpela a los jóvenes tanto por parte de la sociedad hegemónica como de la generación de adultos tobas/*qom*. (BEIRAS; CÚNEO, 2019)

Otra expresión de continuidad en la transformación en el rap que hemos analizado es la incorporación del *nviq̄ue* para las bases o pistas de las rimas. A partir de un proceso creativo, los jóvenes unen el *nviq̄ue*, que remite a las “músicas de los antiguos”, con las rimas de los jóvenes, que remiten a las “músicas nuevas”. (HADDAD, 2018) El sonido del *nviq̄ue* tiene un significado cultural que evoca la participación dentro del grupo pues funciona como símbolo de conexión directa con las prácticas culturales de los *qom*, tanto para la mirada de los no indígenas como para el mismo grupo. (HADDAD; BEIRAS DEL CARRIL; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019) Con las rimas, tal como veíamos en las escritas por Manuel, los jóvenes denuncian la complejidad del entramado de desigualdades que viven y lo hacen fusionando influencias de diferentes procedencias.

ALGUNAS CONCLUSIONES: NIÑEZ, CULTURA Y RELACIONES DE PODER

Como cierre, me interesa resaltar la importancia de desarmar estereotipos sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas, pues obturan la comprensión de la complejidad de los procesos de apropiación e identificación étnica en el contexto contemporáneo. Al respecto,

es fundamental cuestionar la asociación entre cambio y degradación: los cambios son parte de las nuevas coyunturas de los niños, niñas y jóvenes indígenas que viven, crecen y construyen sentidos en nuevos ámbitos, sujetos a las múltiples tensiones propias de la urbanidad. (ENRIZ; HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2020) En la investigación en estos contextos, y tal como sostiene Rockwell (1997), no se trata de señalar la pluralidad de culturas con las que se identifican en sus vidas cotidianas, sino más bien de caracterizar cuáles son los múltiples circuitos y los elementos culturales que han sido articulados desde el ordenamiento social atravesado por relaciones de poder. Es que el uso social y político de los elementos culturales crea, recrea y refuerza identidades, propiciando la coherencia cultural relativa que parecen adquirir los grupos con el correr de su historia. Algunos esquemas y prácticas culturales son utilizados para mantener cohesión mientras que otros generan conflictos; algunos son hegemónicos y otros expresan resistencia. (ROCKWELL, 1997) Los niños, niñas y jóvenes participan de la producción cultural, se apropian de algunos de estos elementos y hacen uso de ellos de manera creativa, siempre en el contexto de sus relaciones con otros.

Entonces, es necesario tener en cuenta que la cultura no consiste de un todo cerrado y coherente, ni un conjunto delimitado de elementos provenientes del pasado que existe más allá de la acción humana. En términos generales, es posible entenderla como una multiplicidad de prácticas que comportan significados en constante redefinición y cambio; un proceso activo de construcción de significados y de disputa acerca de su definición; y, en este sentido, las personas, al estar posicionadas en relaciones sociales, utilizarán los recursos que disponen para imponer una definición de cultura y desautorizar otras definiciones posibles. (WRIGHT, 2004) Aquí, por lo tanto, se pone de relieve el rol fundamental de los agentes sociales en la producción cultural siempre dentro del entramado de relaciones sociales. Cuando sostenemos que los niños, niñas y jóvenes se apropian de los elementos culturales entendemos a esa apropiación, siguiendo a Rockwell (1997) como un proceso que vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y que implica una selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales: “A diferencia del concepto de socialización, que supone una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, con la resultante internalización de normas de existencia a priori, la ‘apropiación’ nos permite dar cuenta de una acción recíproca entre sujetos individuales o colectivos y diversas instituciones o integraciones sociales”. (ROCKWELL; EZPELETA, 1983, p. 13)

Así, el análisis se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. En este capítulo, se ha hecho referencia a las apropiaciones que los niños,

niñas y jóvenes del barrio producen respecto de los recursos culturales con los que se vinculan en su vida cotidiana: en el barrio, en las prácticas del *Evangelio*, en la escuela, en las charlas sobre la cultura toba. Sin embargo, no concebimos estas apropiaciones en términos de “culturas infantiles” puesto que esta concepción de que existen culturas infantiles y culturas adultas deja entrever cierta pretensión de delimitar unidades discretas, cerradas y coherentes, y de aislar analíticamente a los(as) niños(as) de las prácticas sociales de las que participan, ahora como resultado de una producción totalmente autónoma de sentidos sobre el mundo. (PIRES, 2011; GARCÍA PALACIOS, 2014)

De este modo, “[...] la idea de una cultura infantil constituye una nueva esencialización que oscurece el carácter relacional de la dimensión sociocultural y, en particular, la inserción de las prácticas y representaciones infantiles en relaciones de poder intergeneracionales”. (SZULC, 2006, p. 39) Una perspectiva relacional, advierte, a su vez, que hablar de “los niños” como si fueran un conjunto homogéneo implica desconocer que están también atravesados por las relaciones de clase, género o etnia. Siguiendo a Qvortrup (1999), podemos sostener que no es suficiente indagar solamente la especificidad de las prácticas culturales de niños y niñas, ya que si bien las personas hacen su propia historia, tal como Marx señaló claramente, lo hacen bajo las circunstancias que ellas no eligen.

REFERENCIAS

- BARTH, F. Introducción. In: BARTH, F. (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de cultura económica, 1976.
- BEIRAS DEL CARRIL, V.; CÚNEO, P. En qom te lo conté. El cambio de código como índice social en el rap qom/toba. *Lengua y migración*, Madrid, v. 11, n. 1, p. 51-72, 2019.
- BORTON, L.; ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. In: HIRSCH, S.; SERRUDO, A. (comp.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- BRIONES, C. *La alteridad del ‘Cuarto mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del sol, 1998.
- BRUBAKER, R.; COOPER, F. ‘Beyond ‘identity’. *Theory and Society*, [Los Angeles], n. 29, p. 1-47, 2001.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da identidade. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP Editora, 2006.
- CERIANI CERNADAS, C. *Nuestros Hermanos Lamanitas: indios y fronteras de la imaginación mormona*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2008.

CERIANI CERNADAS, C.; CITRO, S. El movimiento del evangelio entre los Toba del Chaco argentino. *Una revisión histórica y etnográfica*. In: GUERRERO, B. et al. *De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina*. Chile: Campus, 2005.

CITRO, S. *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos. 2009.

DÍAZ DE RADA, Á. ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? In: FRANZÉ, A.; JOCILES RUBIO M. I.; MARTÍN, B.; POVEDA, D.; SAMA S. (ed.). *ACTAS DE LA PRIMERA REUNIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN*, 1., 2004. Valencia: [s. n.], 2005.

DIETZ, G. Por una antropología de la interculturalidad. In: DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003. p. 79-127.

ENRIZ, N.; HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M. Niñas y niños indígenas, entre derechos universales y particulares. In: ISACOVICH, P.; GRINGBERG, J. (ed.). *Políticas públicas a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, Alcances, obstáculos y desafíos entre la ampliación de derechos y el deterioro de las condiciones de vida*. Buenos Aires: Editorial UnPaz. 2020. p. 215-242.

FRANZÉ MUDANÓ, A. A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. In: FRANZÉ MUDANÓ, A. (ed.). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. 1999.

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

GARCÍA PALACIOS, M. Going to the churches of the *Evangelio*: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires. *Childhood's Todays*, [Rio de Janeiro], v. 8, n. 1, p. 1-25, 2014.

GORDILLO, G.; HIRSCH, S. 'Presentación' y 'La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina'. In: GORDILLO, G.; HIRSCH, S. (comp.). *Movilizaciones indígenas e identificaciones en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

GUBER, R. 'Identidad social villera'. In: BOIVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. *Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia, 1998.

HADDAD, M. del R. El 'rap originario' como práctica cultural entre jóvenes y niños qom. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, [Buenos Aires], v. 27, n. 1, p. 17-31, 2018.

- HADDAD, M. del R.; BEIRAS DEL CARRIL V.; ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M. 'Experiencias musicales juveniles. Las prácticas musicales religiosas y el rap entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní'. In: HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (comp.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019. p. 37-50.
- HALL, K. 'There's a Time to Act English and a Time to Act Indian: The Politics of Identity among British-Sikh Teenagers. In: STEPHENS, S. (ed.). *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 243-264.
- HECHT, A. C. *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Munich: Lincom Europa Academic Publication, 2010.
- HECHT, A. C.; GARCIA PALACIOS, M. Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [Buenos Aires], v. 8, n. 2, p. 981-993, 2010.
- HOWELL, S. ¿Quién soy, entonces? Perspectivas de los adoptados transnacionales acerca de la identidad y la etnia. In: MARRE, D.; BESTARD, J. (ed.). *La adopción y el acogimiento: Presente y perspectivas*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004.
- MARTINEZ, G. La brecha discursiva entre políticas públicas y estrategias locales como problema antropológico y epistemológico. In: *Cuadernos de Epistemología de las Ciencias Sociales*. OPFyL: Universidad de Buenos Aires, n. 8, 2005.
- NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M. L.; HECHT, A. C. Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 13, n. 36, 2008.
- PIRES, F. F. *Quem tem medo de mal-assombro? religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro: E-papers; Joao Pessoa: UFPB, 2011.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, A. (ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. CLACSO, São Paulo, 1983
- QVORTRUP, J. Childhood and societal macrostructures. childhood exclusion by Default. In: GULDBERG, J.; MOURITSEN, F.; KURE MARKER, T. (ed.). *Child and youth culture*. Odense: Odense University Press, 1999. p. 1-39.
- SZULC, A. Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (Ed.). *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, 2006.

- TAMAGNO, L. *Nam qom hueta'a na doqshi lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2001.
- TAMAGNO, L. La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y Utopías. In: BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. (comp.). *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ediciones Siccus, 1998.
- TAMBIAH, S. J. Ethnic conflict in the world today. *American Ethnologist*, [s. l.], v. 16, n. 2, 1989, p. 335-349.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infancia no Brasil. *Tellus*, [Campo Grande], v. 13, n. 7, p. 11-25. 2007.
- WRIGHT, S. La politización de la 'cultura'. In: BOIVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. (Comp.). *Constructores de otredad: Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. 2004. p. 7-15.
- WRIGHT, P. *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.
- WRIGHT, P. El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, [Campo Grande], n. 26, p. 97-106, 2001.
- WRIGHT, P. Histories of Buenos Aires. In: MILLER, E. (ed.). *Peoples of the Chaco*. Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey, 1999, p. 137-157.

PARTE IV

CRIANÇAS E JOVENS FACE A PRECARIIDADE
SOCIAL E AS DESIGUALDADES RACIAIS

EXERCÍCIOS DE LOCALIZAÇÃO

SOBRE MAFALDA E MINOSSE OU O QUE PODEMOS APRENDER
QUANDO FINCAMOS PÉS E CABELOS NO CHÃO

JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES
KEISE BARBOSA DA SILVA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute infância(s) e questões raciais, sendo a articulação dessas temáticas importante para ampliar o diálogo sobre os processos de construção da identidade negra na infância e para a análise das designações de diferença e percepção da desigualdade racial entre pares. As discussões aqui apresentadas abordarão os conceitos de infância(s), identidade, diferença, desigualdade, relações raciais a partir do circuito interacional produzido pela pesquisa¹ que desenvolvemos em um Centro de Educação Municipal Infantil (CMEI).

Esse trabalho também parte do lugar de fala das suas autoras, ambas mulheres negras que vivenciaram, na universidade pública brasileira, importantes oportunidades de acesso ao debate das relações étnico-raciais, o que contribuiu para a autoafirmação racial negra destas. Conforme Djamila (2017, p. 50), “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta”.

Uma série de mecanismos de garantia de direitos à população negra fizeram-se presentes na educação pública brasileira durante os governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva – período de 2003 a 2011 – e da primeira presidenta Dilma Rousseff – período

1 Trata-se da pesquisa “Experiências de diferença e desigualdade racial por crianças da Educação infantil da Rede Municipal do Recife” realizada durante o ano de 2018. Ressaltamos que a segunda autora deste texto teve contato direto com as crianças, realizando a etapa de construção de informações no campo de pesquisa.

de 2011 a 2016 –, cujo mandato foi interrompido por um golpe orquestrado pela classe política conservadora, pela mídia, principalmente a televisiva, e mesmo alguns setores da sociedade civil. É importante mencionarmos a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, possibilitando que a universidade pública se qualificasse no debate e na formação de professores para este fim. Outro importante aparato para a afirmação da identidade negra é a política de cotas instituída pela Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação.

A discussão da temática racial faz-se fundamental desde a infância em um país marcado historicamente por violentos processos colonizadores e pela escravidão, com significativos efeitos materiais e simbólicos que estruturam as dinâmicas da vida social brasileira. As formas concretas de subjetividade no sistema mundo moderno colonial ainda operam sobre nós e estão perpassadas pelo discurso da limpeza de sangue, pelo imaginário cultural da brancura com forte interferência do processo de evangelização e da divisão social do trabalho.

Nesse contexto, a construção das identidades negras se configura como um processo complexo, pois essas identidades vão sendo reconfiguradas – desde a escravidão – por formas sutis e explícitas do racismo que opera em nosso cotidiano. A miscigenação racial e cultural, o branqueamento sofrido pela população negra, perpassam seus corpos, particularmente o cabelo, traço do fenótipo negroide marcado por opressão e negação, mas também veículo de expressão da resistência, tal como a promovida pelo movimento *black power*, *black is beautiful*,² só para citar alguns. (GOMES, 2019)

Kilomba (2019, p. 39) apresenta a dimensão do trauma para compreender os episódios de racismo cotidiano sofridos pela população negra, pois “[...] no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter”. Essa separação é definida pela autora como o trauma clássico. Toda vez que corpos negros e cabelos afro são xingados e forçados a serem mudados para alcançar um padrão de beleza branco, revivemos esse trauma.

A discussão racial e a vivência de atitudes preconceituosas e racistas também se apresentam na socialização das crianças, pois elas estão imersas em contextos onde os processos de racialização perpassam suas vidas e repercute nas formas como (re)significam suas vivências raciais. Compreendemos a importância de se construir, desde cedo,

2 O movimento Black Power surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos e tinha como bandeira de luta o enfrentamento ao padrão de beleza baseada na estética branca. A ação consistia em cultivar os cabelos naturais e abolir o uso das intervenções químicas e físicas de alisamento dos fios. O slogan do movimento de afirmação da beleza negra era “*Black is beautiful*”. (COUTINHO, 2011)

oportunidades para o diálogo sobre identidade negra com crianças, a partir de um viés positivo e não mais de negação da cultura negra.

Segundo Gomes (2019), a escola e os demais espaços institucionais de ensino, entre eles a creche, a pré-escola e o CMEI, impõe padrões de currículo, de comportamento e de estética. Para se inserir nesses espaços educativos, exige-se que as crianças se apresentem fisicamente e esteticamente dentro de um padrão, sendo necessário uniformizar-se. A exigência do cuidado com a aparência feitas aos pais das crianças é constantemente reiterada e seus argumentos quase sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Nos espaços institucionais de educação circulam representações racializadas nos livros didáticos, nos discursos e também nos “não ditos”, nas relações afetivas entre educadores(as) e crianças.

Durante os processos de socialização das crianças negras, o racismo vai se fazer presente em diferentes espaços do contexto de educação formal, por vezes mascarado por um silenciamento/indiferença da comunidade escolar em torno dos xingamentos e discriminações sofridas por estas crianças. A negação da existência de racismo entre as crianças sustenta-se no mito da democracia racial – que faz com que todos(as) neguemos a existência do problema (CAVALLEIRO, 1998) – e em uma concepção de infância como fase da vida onde impera a inocência, a brincadeira, o *nonsense*, sendo assim as crianças desabilitadas para lidar com temas que envolvem complexidade social, como a luta antirracista.

De acordo com Gomes (2002, p. 50), “Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las”. Para tal, além de um currículo que se preocupe em trazer as questões raciais para o espaço escolar numa perspectiva de afirmação e valorização da identidade negra deve-se implicar os(as) brancos(as) como herdeiros dos efeitos da escravidão e do racismo. Alinhamo-nos à perspectiva da operação descolonial desde a educação infantil, tendo por objetivo a discussão da diferença de modo à “[...] ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, possibilitando-nos, por consequência, descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas”. (SILVA; MARQUES, 2016, p. 5)

Nesse sentido, um dos exercícios de localização que propomos é a apropriação do *modus operandi* do racismo à brasileira e de como as crianças negociam com os símbolos da raça negra e da raça branca discursivamente construídos e presentes em seus contextos de enunciação. O racismo à brasileira opera hierarquizações em um plano de visibilidade que diz respeito à cor da pele, aos traços do rosto – particularmente o nariz e os lábios – e a textura capilar. O corpo é componente fundamental para a

problematização dos parâmetros de julgamento do belo/feio, do perigoso/seguro, do bom/mal, pois “a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica”. (GOMES, 2002, p. 42) Sendo assim, para compreender a localização dos corpos negros e brancos no contexto de educação infantil será necessário considerar que a cor da pele e o cabelo são elementos indicativos do pertencimento e da hierarquização racial dos sujeitos.

Do ponto de vista das crianças, a percepção das diferenças em si não é o problema, porém conforme se apropriam da linguagem – caso não sejam educadas em outra perspectiva – passam a qualificar e hierarquizar as diferenças adentrando assim no universo político das desigualdades sociais. Fazzi (2004) em sua pesquisa sobre o drama racial de crianças brasileiras examina bem a percepção das diferenças entre as crianças³ e o momento que passam a utilizar noções de hierarquização racial socialmente produzidas e difundidas, por exemplo a partir de piadas e comparativos animais que desqualificam os(as) negros(as) e que fazem os outros não negros rirem. As crianças internalizam a interpretação da diferença racial a partir de vários mecanismos e instituições sociais, como na família, no espaço da rua, na religião e também nas creches e pré-escolas.

Partindo da referência corporal do racismo à brasileira, entendemos a importância de os contextos educativos formais oportunizarem para as crianças materiais didáticos que apresentem a relação entre o cabelo e a construção da identidade negra positiva, inserindo esse componente estético como um elemento pertinente aos saberes afrodiaspóricos que compõe nossa sociedade.

A Prefeitura do Recife elaborou um documento sobre as políticas de ensino da Rede Municipal para Educação Infantil (2015), em que há um capítulo sobre educação das relações étnico-raciais no qual se problematiza e denuncia o silenciamento da temática nas escolas brasileiras, ainda justificado pelo mito da democracia racial. Essa construção histórica está ancorada na concepção do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre que destaca, em tom celebrativo, a miscigenação racial da qual resulta o povo brasileiro. Tal narrativa defende a realidade de uma convivência harmoniosa entre brancos e negros, sem preconceitos, exclusões, discriminações e desigualdades, e acaba assim por colaborar para a sustentação perversa de uma elite omissa à luta antirracista em nosso país. (MOURA, 2014)

Trouxemos como referência o documento da rede, porque representa um mecanismo legal oferecido pela prefeitura de que seu currículo deve tratar das relações étnico-raciais

3 A autora pesquisa crianças a partir dos três anos de idade e mostra como em cada faixa etária elas vão se tornando conscientes de aspectos relacionados a cor da pele.

e defender que “os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para combater toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo”. (BARROS; SOUZA; MAÇAIRA, 2015, p. 90)

Nesse cenário, nosso desafio foi pensar uma pedagogia descolonial, considerando os estudos das infâncias em uma perspectiva crítica ao eurocentrismo tão marcante nas teorias hegemônicas sobre a infância. Particularmente, as teorias sobre desenvolvimento infantil estão orientadas pelo princípio de tornar os modelos particulares de desenvolvimento humano parâmetros universais (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014) que têm se configurado um dos modos de operar a violência epistêmica, o que limita as possibilidades de emancipação social, política, moral e tecnológica dos povos colonizados. O diálogo com o feminismo negro (AKOTIRENE, 2018; HOOKS, 2019) tem nos ajudado a refletir sobre a produção de conhecimentos acerca das infâncias no Sul em intersecção, analisando os marcadores sociais que operam de modo a limitar e/ou expandir suas condições existenciais.

Nós que estamos ao Sul do globo, mas ao Nordeste do Brasil, não podemos deixar de comentar a situação racial da infância na cidade do Recife. A capital de Pernambuco possui uma população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, de 1.645.729 pessoas. De acordo com o censo de 2010,⁴ Recife no referido ano tinha uma população infantil (zero a quatro anos) de 96.529 crianças, sendo 48.897 meninos e 47.632 meninas. Chama atenção nesses dados do IBGE a auto declaração de cor,⁵ pois dessas 96.529 crianças, apenas 4.383 são declaradas pretas, enquanto 48.887 são declaradas pardas, 42.122 são declaradas brancas, 1.003 são declaradas amarelas e 133 indígenas. Sabendo que o Brasil possuiu uma população negra significativamente grande, é interessante destacar a pequena quantidade de crianças autodeclaradas pretas. O motivo dessa negação está associado ao embranquecimento sofrido pela população negra, uma das marcas do processo colonizador e escravocrata que “ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo”. (GOMES, 2005, p. 44) É também importante entender que quem autodeclara a cor/raça das crianças são seus pais e/ou responsáveis.

Os estudos descoloniais e a perspectiva interseccional colaboraram para nosso entendimento crítico acerca da situação de crianças imersas em uma instituição pública de ensino, pautada em políticas educacionais e diretrizes curriculares. Estas, se por um lado

4 Trouxemos os dados de 2010, pois foi o ano de realização do último censo.

5 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pesquisa a cor/raça da população brasileira com base na autodeclaração, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

objetivam garantir a seleção de conteúdo a serem transmitidos para todos(as), por outro correm o risco de não acompanhar a dinamicidade e diversidade das relações e realidades sociais presentes no chão da escola e de instaurar práticas homogeneizadoras, que não acolhem as especificidades de determinados grupos de crianças, como, por exemplo os mais sujeitos a operações históricas de violência como o racismo. Sendo assim, quando a realidade de grupos historicamente subalternizados não cabe nas políticas educacionais é chegada a hora de produzir fissuras nas grades curriculares utilizadas para justificar práticas homogeneizantes e de negação de suas especificidades.

O presente capítulo está composto por mais três sessões em que contaremos o nosso processo de pesquisa sobre racialização com as crianças de um CMEI, um tópico destinado à análise das falas e posicionamentos assumidos por elas com relação à identidade, diferença e desigualdade racial e as possíveis intervenções em termos de formação para as relações raciais com as profissionais da educação infantil e, por fim, o que fica para nós dos encontros entre a menina questionadora Mafalda e a menina de cabelos ao vento Minosse. Que sejam sábios os ventos que nos guiam!

PESQUISANDO, APRENDENDO E ENSINANDO COM OS PÉS FINCADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em diálogo com a pesquisa realizada por Fazzi (2004) que localiza processos de internalização da interpretação da diferença racial, referenciamos o conceito de reprodução interpretativa do sociólogo Corsaro (2002, p. 114) para fins de considerar que as crianças não estão passivas no processo de apropriação cultural, não realizam uma simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para reproduzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto se expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Nesse sentido, em nossa pesquisa com crianças assumimos o compromisso ético-político de garantir a escuta atenta às suas diferentes tonalidades de enunciação sobre identidade, diferença e desigualdade racial. Entendemos que a diferença é discursivamente produzida e sempre relacional, logo não sendo um referente absoluto está imersa no campo das relações de poder. (SILVA, 2002) Considerando as crianças como construtoras de cultura, ou seja, como “atores sociais”, ninguém melhor do que elas para falar sobre seus entendimentos

de questões pertinentes à convivência humana. (LEITE, 2008) Ainda se faz majoritária a presença de crianças em pesquisas científicas “[...] na condição de ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35), sendo então necessário mudar esse tipo de abordagem.

Convém discutir como as relações de poder perpassam as interações que se estabelecem entre pesquisadoras e crianças, como a corporeidade ocupa lugar na cena de pesquisa que abrange diferenças e hierarquizações reais e imaginárias entre as partes envolvidas. Importa como nosso corpo se posiciona na tentativa de criar zonas de aproximação e contato com as crianças, pois em sendo ele maior que o corpo delas é vital quebrar as barreiras que essa diferença pode estabelecer. Por esse caminho, para falar com as crianças ampliamos nosso repertório de movimentos, agachar, tocar, brincar e o mais importante “realmente disponibilizar um olhar e uma escuta atentos e sensíveis de forma a capturar não apenas os ditos, mas os não ditos”. (LEITE, 2008, p. 127)

Uma das primeiras preocupações ético-políticas foi ouvir as crianças sobre o desejo de participarem da pesquisa, sobre o que achavam de registrarmos suas vozes, suas imagens e a escolha do nome que gostariam de adotar quando estivéssemos com elas. O respeito aos seus posicionamentos durante o processo foi um importante aprendizado para as pesquisadoras que se eximiram de convocar as crianças quando elas se dispersavam – aparentemente – das atividades propostas. Entendemos que a flutuação da atenção faz parte e conta no processo de pesquisa com crianças, pois há uma zona de escuta que se estabelece nas margens da atividade principal, o corpo está ali e regula as respostas dadas pelos demais. Particularmente sobre uma pesquisa com a temática racial, em um grupo formado majoritariamente por meninas, foi interessante cartografar as disposições assumidas pelo corpo de um menino negro de cabelo raspado e da única menina negra do grupo e com cabelo crespo. Logo, estar às margens não é estar de fora do circuito interativo.

A perspectiva descolonial inspirou nosso desafio de construir ferramentas metodológicas críticas ao paradigma científico tradicional, positivista e eurocêntrico. (LEITE, 2018), ao tempo em que entendemos nossa produção de conhecimento como também “[...] atravessado pelas contradições da epistemologia ocidental e do capitalismo racializado heteropatriarcal”. (PINHO, 2019, p. 342) A reflexão teórica sobre a metodologia para o trabalho com crianças representou em si um esforço de atentar para processos de violência epistêmica que ocorrem entre adultos – crianças, crianças-adultos e crianças-crianças, entendendo que operam outros marcadores para além do geracional, tais como o racial, de gênero, classe e prestígio social.

A construção de um caminho metodológico em que pudéssemos operar com diversos métodos foi fundamental para nossa ampliação auditiva, visual, tátil: observação da rotina

da creche, produção de desenhos, brincadeiras com bonecas brancas e negras e a contação de história. Valorizar a produção oral e corporal na cultura do CMEI colaborou para focalizarmos os sentidos do choro, do riso, do esperneio...lembrando que esse tipo de expressão é desqualificada por uma cultura escrita e letrada. Acolhemos “[...] histórias que não se encontram nem nos livros da escola, nem na tela dos computadores, nem nos museus de relíquias antigas” (AGUSTONI, 2011, p. 22), todos esses rastros de sentido – que são postos sob suspeita em modelos de pesquisa acadêmica marcados pela busca da verdade naquilo que foi dito, escrito e pode ser plenamente analisado por peritos treinados para tal fim – foram valorosos no enfrentamento de nossa própria violência epistêmica.

Para responder à questão muito particular sobre relações raciais no contexto da educação infantil trabalhamos com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo esse conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social”. (MINAYO, 2012, p. 21) Compreendemos a pesquisa qualitativa como abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que os(as) pesquisadores(as) estudam as situações em seus cenários naturais, ou seja, locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIL; LINCOLN, 2006) Nesse estudo de caso investigamos mais detalhadamente os contextos de interação nos quais as crianças de um grupo específico utilizavam as designações de diferença e hierarquização racial, sem pretensões de ampliar os entendimentos construídos para as demais crianças da instituição.

As crianças que participaram da pesquisa frequentavam o grupo IV e tinham entre quatro e cinco anos de idade. O grupo contava com 24 crianças matriculadas, mas nem todas ficavam em horário integral, o que resultou numa média de 16 crianças no turno em que realizávamos a pesquisa. As crianças eram bastante falantes e participativas, foram receptivas com a presença da pesquisadora⁶ na turma, algumas se aproximavam para conversar, abraçar, brincar e, por vezes, pediam ajuda, por exemplo, para vestir a roupa. Outras crianças apenas observavam, mas não se aproximaram muito, precisaram de mais tempo para conversar ou até chegar junto para perguntar algo, outras apenas não tinham interesse em conversar com mais um adulto que estava presente naquele espaço e continuavam em suas rotinas no CMEI.

6 A pesquisadora que se fez presente no campo de pesquisa é a segunda autora deste capítulo, tendo em vista sua familiaridade com o espaço institucional onde já realizava outras atividades acadêmicas. O período mais intenso de presença da pesquisadora no CMEI deu-se durante as quatro semanas dedicadas a etapa de observação participante. As demais atividades de construção de dados ocorreram em dias específicos e devidamente negociados com o grupo de educadoras.

O grupo de educadoras da turma era composto pela professora – que conduzia a sala apenas no turno da manhã –, duas auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), uma pela manhã e outra à tarde, e duas estagiárias. Durante o período da tarde as crianças realizavam diversas atividades fora da sala, como ida ao parque e ao solário para brincar mais livremente, brincar de lego, massinha, pintar. Algumas atividades eram planejadas pela ADI, como a contação de história, leitura de poemas que as crianças já estavam familiarizadas. Na sala do grupo IV existiam alguns livros que discutiam a temática étnico-racial e a professora mencionou, durante uma conversa inicial, que costumava abordar esse conteúdo com as crianças, mas que naquele ano ainda não havia realizado atividade com a temática.

Na etapa de observação pretendíamos captar a polifonia do espaço e a diversidade das interações que as crianças estabeleciam com o contexto, em vários momentos de sua rotina e com os vários atores sociais. (LUDKE; ANDRÉ, 1986) Nesse momento, aprendemos sobre os limites de nossa integração no mundo infantil, pois as crianças reconhecem a autoridade nos adultos, além de nossas diferenças cognitivas e emocionais. O fator geracional faz diferença, mas em si não implica dificuldades desde que as pesquisadoras não queiram pedagogizar as relações com e entre as crianças (FAZZI, 2004), evitando corrigir as ações delas em relação ao cumprimento de regras estabelecidas pela instituição educacional.

Para nossa pesquisa elaboramos cenas interativas, atividades que provocavam posicionamentos e argumentações das crianças com relação a questões raciais. A brincadeira, a história, os desenhos possibilitaram às crianças diversidade de recursos expressivos e a nossa condução priorizou que elas se sentissem seguras e à vontade para o trabalho com um tema de grande complexidade social como é o racismo na sociedade brasileira. As atividades que compuseram as cenas interativas foram:

I. O desenho – pedimos que as crianças fizessem um desenho delas mesmas e escolhessem um nome fictício que gostariam de usar na pesquisa. Para ajudar com o desenho, as crianças foram levadas para frente de um espelho para visualizar suas características físicas. Elaboramos um quadro com os nomes fictícios⁷ e a cor de pele que elas se atribuíram.⁸

7 Nem todas as crianças quiseram escolher um nome fictício para a pesquisa, nesses casos foram utilizadas as letras iniciais de seus nomes.

8 Todas as crianças atribuíram sua cor/raça de acordo com suas características fenotípicas. Apenas Super Homem que ficou no dilema se sua cor era moreno ou branco e se nomeou dos dois modos. Super Homem é uma criança negra pelo critério de heteroidentificação da pesquisadora. A atividade heteroidentificatória da pesquisadora nesse caso não corresponde à invalidação da autodeclaração da criança, apenas funcionou como mecanismo complementar e necessária para eliminar dúvidas da autodeclaração, posto que o menino ficou indeciso sobre sua cor/raça e uma das suas autodeclarações (branca) não correspondia aos seus aspectos fenotípicos. Além dos traços físicos, os critérios

NOME FÍCTIO	IDADE	COR
BARBARA	4 ANOS	BRANCA
HOMEM DE FERRO	4 ANOS	BRANCO (Teve dificuldade para atribuir a cor de sua pele)
LADY BUG	4 ANOS	BRANCA
D* Não participou da 1ª atividade	4 ANOS	BRANCO
SUPER HOMEM	4 ANOS	MORENO/BRANCO
RAPUNZEL 1	4 ANOS	BRANCA
PRINCESA	4 ANOS	PRETA
MARINA	4 ANOS	BRANCA
HOMEM ARANHA	5 ANOS	BRANCO
HR*	4 ANOS	Não participou efetivamente da atividade
H* Não me disse o nome	4 ANOS	BRANCO (Heteroidentificação da pesquisadora)
ARINE	4 ANOS	BEGE/BRANCA
RAPUNZEL 2	4 ANOS	BRANCA
MULHER MARAVILHA	4 ANOS	BRANCA
ELZA	4 ANOS	BRANCA
SA* Não quis dizer o nome fictício	4 ANOS	BRANCA
SG* Não participou da 1ª atividade	4 ANOS	BRANCA
ANA	5 ANOS	BRANCA

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

2. Brincando com bonecas negras e brancas – essa atividade foi inspirada na pesquisa de Fazzi (2004, p. 33, grifo nosso), pois “o objetivo pedagógico desses brinquedos – bonecas – é possibilitar que a criança se identifique com eles, a partir de seus próprios conteúdos imaginário”. Utilizamos bonecas brancas e negras vestidas com a mesma roupa e tendo os mesmos traços faciais, sendo a única distinção entre elas a cor da pele e o cabelo: boneca branca e negra com cabelo crespo, boneca branca e negra com cabelo liso. Para acessar a informação sobre preferências raciais perguntamos para as crianças:

de auto declaração e heteroidentificação étnico-racial também consideram a raça social, pois a discriminação e a desigualdade atuam no contexto das relações sociais. (RIOS, 2018)

- a) com qual boneca você gostaria de brincar?
- b) Qual destas bonecas você não gostaria de brincar?
- c) Qual você acha mais bonita? E por quê?
- d) Qual delas tem a cor mais bonita?
- e) E qual delas tem a cor mais feia? Na sequência procedemos à pergunta de classificação:
- f) Qual a cor dessas bonecas? E, por fim, a pergunta sobre auto identificação:
- g) Qual boneca se parece com você? Por quê? (Caso alguma criança atribua a semelhança da boneca a sua cor, refazer a pergunta de forma articulada e denotando relação de conclusão, a partir da resposta: Qual a cor dessa boneca que você escolheu? Então, você tem a mesma cor dela?).

3. A história – contação do livro *O mundo começa na cabeça*, da autora Prisca Agustoni (2011): levamos para a sala um repertório de imagens extraídas do livro e, em círculo, com as imagens dispostas no chão, as crianças puderam olhar todas elas e em dupla escolheram a que mais gostaram. As crianças justificaram suas escolhas e, em seguida, construímos uma história a partir das narrativas de suas imagens.

Após a construção coletiva continuamos trabalhando com o tema central do livro que é o amor compartilhado entre as mulheres de diferentes gerações envolvidas com o saber ancestral de trançar seus cabelos crespos. Convidamos criança por criança para se olhar no espelho, escolher um pente e cuidar de seus cabelos. O objetivo da atividade era entender qual a relação que cada uma estabelecia com os cabelos, como eles eram cuidados por elas e por outras pessoas.

Condizente com a perspectiva descolonial, as crianças participantes da pesquisa posicionaram-se nas mais diversas cenas interativas sem intervenções coercitivas. Para nós, por mais difícil e doloroso que fosse escutar alguns posicionamentos de desqualificação e desidentificação com a negritude, mantemos a dimensão ético-política de acolher, mas também de intervir de modo a gerar alguma desestabilização naquelas falas tão naturalizadas. Entendemos que há nessa tarefa uma dimensão educativa produzida pela própria pesquisa que consiste em borrar cenários culturais hegemônicos, mostrando outras possibilidades existenciais, vivências de liberdade, alegria, felicidade e prestígio social corporificada na personagem Minosse e na pesquisadora Keise, corpos negros que produziram um efeito Mafalda no campo de pesquisa. A apresentação de outros horizontes semióticos – uma menina cheia de “segredo para cada tipo de cabelo” (AGUSTONI, 2011, p. 10) e a pesquisadora de cabelo alto, crespo, *blackpower* vinda da universidade e que poderia

ser professora – conduziu as crianças a outros pontos de localização, ver o mundo com outras lentes.

A tarefa do giro descolonial é bem mais complexa do que dar a volta no globo terrestre, assumir a África em nós implica em se distanciar das idealizações e identificações que produzimos com o Norte do globo, com o além-mar que enquanto horizonte restringimos à Europa e a parte ao norte das Américas, símbolo de poder, riqueza, branquitude e beleza. A inscrição dos rastros de diferença produzida por Minosse e Keise nas crianças foi antecedida:

- ▶ pelo uso das designações marrom e morena para identificar a cor de pele da pesquisadora negra, sendo uma dessas vozes da menina Rapunzel – personagem de um famoso conto de origem alemã, datado do século XIX. A personagem tem autênticos traços arianos, pele branca, cabelos longos, loiros e lisos;
- ▶ Pela auto identificação de Mulher Maravilha com a boneca “branquinha como eu e tem o cabelo dourado”. Mulher Maravilha é uma heroína estadunidense da década de 1940 do século XX, destaca-se na literatura em quadrinhos pelos adjetivos de bela, independente e corajosa;
- ▶ Pela percepção da diversidade racial, inclusive na ascendência parental, o que gera dúvidas e desestabilizações para a auto identificação racial como no caso da criança que se nomeia na pesquisa como Ladybug – personagem de uma série de animação francesa, em parceria com Coreia do Sul e Japão. A personagem Ladybug tem cabelo liso e preto, usa franja lateral e prende o cabelo em duas partes garantindo um “caimento perfeito”;
- ▶ Expressão da preferência racial (branca) pela criança Arine (nome de origem Gaulês que significa “de linhagem nobre”): “Essa daqui – referindo-se a boneca branca – ela tem muitas ideias na cabeça e essa aqui – apontando para a boneca negra – só tem planos”. Esses são alguns exemplos das categorias empíricas do campo de pesquisa que agora traremos para o diálogo com as categorias teóricas de exclusão e branquitude.

EXCLUSÃO E BRANQUITUDE: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

A atividade com as bonecas foi muito reveladora do cabelo como traço de destaque para a identificação do Outro negro. As crianças estabeleceram desqualificação estética e mecanismos de exclusão com base nesse traço racial.

Entrevistadora: *Bárbara qual é a mais feia?*

Bárbara (4 anos, branca): *Essa é mais feia porque eu não gosto desse cabelo (apontando para a boneca de cabelo black)*

Nesse momento, a criança que se denominou Homem de Ferro e estava fazendo a atividade junto com Bárbara toca no meu cabelo e diz:

Homem de Ferro⁹ (4 anos, branco): *olha que cabelo bonito (tocando no cabelo da pesquisadora)*

Entrevistadora: *o meu cabelo é bonito Homem de Ferro?*

Bárbara (4 anos, branca): *é, mas só que dessa não é e nem dessa é. (referindo-se as bonecas de cabelos black)*

É interessante como Bárbara maneja essa cena quando o colega a coloca numa situação de contradição ao dizer que o cabelo crespo da pesquisadora é bonito, em resposta ao seu comentário de desaprovação do cabelo crespo das bonecas. Essa situação se repetiu:

Entrevistadora: *[...] dessas duas?! Por que tu não gostaria dessas duas?*

Arine (4 anos, bege/branca): *porque tem o cabelo muito cacheado, eu não gosto de cabelo cacheado! (Nesse momento ela olha pra mim e faz uma pausa), mas eu gosto de seu cabelo (apontando para o meu cabelo)*

Quando interrogadas sobre qual a boneca mais bonita, algumas crianças conseguiram nomear as bonecas pretas de cabelo liso e ondulado como mais bonitas, junto com a branca do mesmo cabelo, porém as bonecas de cabelo *black* tanto negra como branca foram excluídas do perfil de mais bonitas.¹⁰ Questionadas sobre o atributo de feia dado as bonecas de cabelo *black* (branca e negra), a resposta na maioria das vezes estava relacionada a este traço fenotípico.

Entrevistadora: *Por que tu não gostarias de brincar com essa? Como é essa boneca?*

LadyBug (4 anos, branca): *porque tem um cabelo todo feio*

Entrevistadora: *Assim como? Como ele é?*

LadyBug (4 anos, branca): *Assim todo bagunçado, todo pra cima, todo feio. [...] E eu gosto quem tem cabelo solto e assim amarrado (apontando para a boneca de cabelo liso) do lado e do outro, porque fica igual à Ladybug (personagem de desenho animado).*

Marina (4 anos, branca): *elas são cabelos muito feio, porque ele é pra cima assim e todo desajeitado e ela não penteia o cabelo.*

9 Homem de Ferro é um personagem estadunidense criado na década de 1960 do século XX. Stan Lee, seu inventor, produziu um personagem complexo, capaz de ser odiado e depois amado pelo público. (WIKIPEDIA, 2020).

10 Exceto pela criança denominada SG* (4 anos, branca) que disse que todas as bonecas eram bonitas.

Dessa atividade e da que lhe antecedeu que consistiu no auto-desenho e atribuição de um nome para ser usado durante a pesquisa, as crianças informaram o quanto sua constituição subjetiva está perpassada por personagens industrializados: brinquedos, seriados de TV, filmes e celebridades do momento produzidas para o público infantil. O agenciamento cultural mercadológico voltado para as crianças inscreve em seus artefatos os valores socialmente hegemônicos, tal qual o padrão da branquitude expresso aqui na escolha de personagens para referenciar suas autodesignações e na escolha das bonecas “boas para brincar”. A hierarquia de valores coloniais entre nós desafia os dados estatísticos (SILVEIRA, 2019) – que revelam crescimento de parte da população que se auto identifica como negra e parda em nosso país – e o poder publicitário colaborar significativamente para a sustentação do desejo de branquitude. (VASCONCELOS, 2004)

No início da atividade com o livro “O mundo começa na cabeça” (AGUSTONI, 2011), o cabelo da personagem principal Minosse foi logo nomeado por D* (4 anos, branco) como assanhado e no decorrer da construção narrativa que deveria abordar a vida da personagem negra e assanhada as crianças encontram outra forma de “não falar” sobre Minosse, detendo-se na imagem da bela casa onde ela morava. A ilustração da casa traz um belo jogo de cores que destacam uma pequena casa azul ao pé de uma linda, alta e colorida árvore.

Bárbara (4anos, branca) pega a imagem da casa e diz: *quem vai morar na casa é a princesa*

Entrevistadora: *Maria (nome que as crianças deram a personagem do livro) pode morar na casa?*

Bárbara (4 anos, branca): *só se ela for uma princesa*

Entrevistadora: *mas ela não pode ser uma princesa não?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *mas ela vai pentear o cabelo*

Entrevistadora: *mas o cabelo dela não tá bom assim não?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *O cabelo dela tem que ficar igual o meu*

Entrevistadora: *e como é o teu cabelo?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *meu cabelo é liso e ondulado*

Entrevistadora: *e pra ser princesa só pode ter o cabelo liso e ondulado é?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *é!*

Nesse momento se instaurou um conflito com mais duas meninas da sala que dizem que princesa pode ter cabelos cacheados, Arine (4 anos, bege/branca) diz que tem princesas

de cabelos cacheados e Mulher Maravilha (4 anos, branca) lembra de Aurora¹¹ e Moama.¹² Rapunzel I (4 anos, branca) continua afirmando que princesas devem ter cabelos lisos ou ondulados.

Entrevistadora: *O cabelo cacheado de Maria não pode ser de princesa não?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *não*

Entrevistadora: *por que o cabelo cacheado não pode ser de princesa?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *porque a princesa tem que ser bonita*

Entrevistadora: *mas quem tem cabelo cacheado não é bonita não?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *não*

Entrevistadora: *por quê?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *porque não é*

Entrevistadora: *e eu que tenho um cabelo cacheado não posso ser uma princesa não?*

Rapunzel I (4 anos, branca) - *faz que sim com a cabeça.*

Entrevistadora: *mas tu disse que cabelo cacheado não pode ser princesa.*

Rapunzel I (4 anos, branca): *mas é porque é cabelo muito cacheado.*

Entrevistadora: *– e o de Maria não era muito cacheado não?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *era.*

Entrevistadora: *e por que ela não pode ser a princesa?*

Rapunzel I (4 anos, branca): *porque princesa tem cabelo liso.*

Ladybug (4 anos, branca) radicaliza a desqualificação de Maria para a condição de princesa sedimentando o procedimento de exclusão atribuído à Maria sua devida localização.

Entrevistadora: *Será que Maria pode ser uma princesa?*

Ladybug (4 anos, branca): *pode... pode não.*

Entrevistadora: *Por quê?*

Ladybug (4 anos, branca): *Porque ela tem cabelo muito duro e ela não tem cabelo liso é por isso que ela não é uma princesa, ela é uma bruxa... ela tem que ser uma bruxa.*

A designação da personagem que tem o cabelo duro como sendo uma bruxa faz referência ao medo que está na base do ideal do branqueamento, sentimento esse que

11 Aurora, personagem da Disney – companhia multinacional estadunidense de mídia de massa – é a princesa de um reino inglês fictício. Atende aos padrões de beleza nórdicos: loira, alta, magra, cabelos loiros e volumosos, mas não crespos!

12 Moana é uma personagem da Disney que tem espírito aventureiro, filha de um rei da Polinésia tem corpo queimado do sol, cabelos longos, negros e ondulados.

fundamenta a intolerância e no limite autoriza e justifica o genocídio para fins de auto-defesa e da defesa de seu grupo de pertença. As figuras do livro, particularmente o corpo de Minosse informaram sobre a hegemonia de mediadores culturais de branquitude no universo de significação das crianças. Elas trouxeram à cena elementos que tem permeado a construção de seus olhares hierarquicamente racializados sobre o Outro, pois “[...] na comunicação visual, o negro aparece estigmatizado, depreciado, desumanizado, adjetivado pejorativamente, ligado a figuras demoníacas”. (BENTO, 2014, p. 38)

Em certo sentido foi angustiante para as crianças lidar com aquela menina negra Minosse que em nenhum momento declarou desconforto com o seu cabelo, muito pelo contrário. A história fala do quanto o cabelo das mulheres da casa de Minosse – morada que as crianças da pesquisa quiserem para alocar uma princesa que não poderia ter o cabelo crespo! – era bem tratado durante o ritual do banho.

Para elas, o cabelo feminino é como a raiz da árvore, o lugar onde tudo começa. Quanto mais encaracolado o cabelo, mais próximo às histórias que os antigos contavam sobre cabelos que hospedam os pássaros ao final de suas longas migrações. Por isso, o cabelo encaracolado é enfeitado com adereços que o enchem de fantasia, imitando formas de animais, desenhos de nuvens, origamis coloridos (AGUSTONI, 2011, p. 8)

Minosse e a segunda autora deste capítulo, ao entrar no grupo de crianças, desestabilizam seus saberes negativizantes sobre o povo negro. Minosse e Keise não se colocaram como mulheres negras que vivenciam problemas de identidade racial ou com baixa autoestima. A primeira mora em uma casa bela, é livre e muito amada por todos de sua comunidade; a segunda é adulta, pesquisadora e conduz atividades com as crianças, logo está em situação de poder e prestígio social. Ambas se mostram muito felizes com seus cabelos, o que neste cenário pode funcionar como parte do trabalho de resistência cultural dos negros, tal como abordado pela feminista negra bell hooks (2005) em seu belo texto “Alisando nossos cabelos”.

Atenta que estávamos à oportunidade de implicar as crianças com os efeitos do racismo, aproveitamos a situação de um confronto argumentativo com a criança Ladybug para produzir um “curto circuito” em seu posicionamento excludente:

Entrevistadora: *Tu então não pode ser princesa, não né?*

Ladybug (4 anos, branca): *posso*

Entrevistadora: *Mas teu cabelo é bem liso?*

Ladybug (4 anos, branca): *não, mas minha festa vai ser de Barbie e Barbie é uma princesa*

Entrevistadora: *E tu é uma princesa? Tu pode ser uma princesa?*

Ladybug (4 anos, branca): *faz que sim com a cabeça*

Tratamos de colocar em questão, por diversas vias que possibilitassem um reflexionar ativo das crianças, quais lugares elas ocupam e quais e para quem elas os negam. A abordagem que produzimos tratou de implicar quem opera a discriminação e não prioritariamente quem a sofre, logo a intervenção em pesquisa passou a ser levar as crianças a se escutarem e não apenas garantir que as pesquisadoras as escutassem. Isto porque faz-se necessário implicar o branco nos processos histórico sociais que estruturam e sustentam as desigualdades raciais. Ter o branco como modelo, como “norte”, em termos de relações raciais, implica em justificar e legitimar “[...] a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios”. (BENTO, 2014, p. 31)

Um dos primeiros sintomas da branquitude é não associar discriminação à desigualdade racial. A manutenção e a conquista de privilégios – ser princesa, ter uma casa, ser bela, ter uma festa – de um grupo sobre outro – bonecas ou crianças que se identificam como brancas – constituem ações discriminatórias; estas têm um fundamento de ordem moral caracterizada pelo descompromisso e manutenção de distanciamento psicológico em relação aos excluídos. (BENTO, 2014)

Para finalizar este tópico gostaríamos de refletir sobre uma cena que registramos durante o período de observação que foi protagonizada pela criança Princesa (4 anos, preta) no momento do banho. Inevitável não citar a ironia do nome que esta criança escolhe para si, a forma como se autodeclara racialmente e o episódio significativo de construção do perfil de princesa por parte das meninas do grupo! Pois bem, um dia Princesa entrou no banheiro falando “Não vou molhar o cabelo!” Repete essa frase três vezes e não foi questionada por nenhum outro componente da cena, nem adulto, nem crianças. Silêncio total diante essa informação da menina. Lembramos de Vasconcelos (2004, p. 26) ao afirmar “[...] a necessidade do professor, que está se formando ou que na sua formação não discutiu sequer essa temática, considerar que no seu âmbito de atuação operam mecanismos de exclusão racial a que eles nem sempre estão atentos”.

Já havíamos registrado em outras situações que ela não molhava e nem penteava o cabelo na escola, já ia com tranças e/ou *chucas*.¹³ Em outro dia, as crianças estavam brincando no parque de areia e na hora do banho a auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) chama as crianças para o banho. No banheiro, a educadora pede para que Princesa (4 anos, preta) tire as *chucas* do cabelo, pois como ela brincou no parque de areia o cabelo precisava

13 Forma como designamos em Pernambuco um tipo de penteado que consiste em repartir o cabelo ao meio e prender com elástico cada lado.

ser lavado, assim como o das outras crianças. Princesa diz, enfaticamente, que não quer molhar o cabelo. A ADI insiste e, mesmo assim, a criança resiste dizendo várias vezes “não quero molhar meu cabelo, minha mãe disse que não é para eu molhar o cabelo!”. Mesmo a ADI falando pacientemente que ela precisa molhar o cabelo, ela diz que não quer mas acaba cedendo ao apelo da educadora.

Depois que as crianças foram embora a profissional me revela que Princesa é sempre resistente a molhar o cabelo, geralmente o cabelo vai trançado para a escola. Quando uma vez perguntou à criança porque ela não queria molhar o cabelo Princesa respondeu que dói quando tem de pentear. É interessante esse episódio com Princesa porque nas outras atividades realizadas ela lidou bem com seu cabelo e sua cor, por exemplo quando foi solicitado que penteasse os cabelos ela o fez demonstrando prazer.

Entrevistadora: *Como é teu cabelo?*

Princesa (4 anos, preta): *Cacheado*

Entrevistadora: *Cacheado?! Tu gosta do teu cabelo?*

Princesa (4 anos, preta): *Gosto*

Entrevistadora: *O teu cabelo é bonito?*

Princesa (4 anos, preta): *É!*

Princesa, assim como Mafalda, reposiciona-se no globo terrestre do racismo ao trazer à tona a compreensão de que se existe um problema com o cabelo crespo ele não é de quem o tem, mas sim de quem dele não sabe cuidar. Endereça uma demanda de formação para as educadoras relativa a dimensão dos cuidados para com o corpo negro, a necessária aprendizagem de proporcionar experiências prazerosas de atenção a este corpo e suas especificidades. Concordamos com Gomes (2002, p. 41) que “a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância e dos relacionamentos afetivos”, sendo então os contextos educativos formais importantes espaços para o estabelecimento de diversas modalidades de compromisso com a luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES

Diante o globo terrestre a menina pergunta ao pai: “onde nós estamos?” Ao que ele responde apontando para a região “baixa” do globo – “Aqui, olha!” A menina retorna para ele muito assustada, pois de acordo com seu ponto de vista: “Mas então a gente está de cabeça pra baixo!”...e continua seu raciocínio “transgredindo” em certo sentido a organização geopolítica vigente – “Puxa vida! Acho que de hoje em diante vou me sentir muito mais apegada a este chão!”. Mafalda, a personagem principal da tirinha

produzida pelo cartonista argentino Quino, tem seis anos de idade e é profundamente questionadora do mundo à sua volta. Como criança posicionada no Sul do globo seu aparente ingênuo questionamento nos conduz a um dos aspectos da colonialidade do poder que é a geração de conhecimentos com pretensão a objetividade, cientificidade e universalidade. Uma das crianças que participou da pesquisa, Princesa, assim como Mafalda, reposiciona-se no globo terrestre do racismo e trouxe a compreensão de que o problema com o cabelo crespo é de quem dele não sabe cuidar.

O uso do texto literário na pesquisa com crianças se mostrou bastante potencializador para seus posicionamentos, um parâmetro interessante dos processos de identificação, desidentificação e desqualificação que operam sobre e através das crianças. Na história a personagem Minosse, menina negra de dez anos de idade e cabelo ao vento, narra a tradição artística familiar entre mulheres de diferentes gerações de tratar dos cabelos. A hora do banho é o momento do encantamento perpassado pelos cuidados capilares. Logo no início dessa atividade da pesquisa o cabelo da personagem foi nomeado por uma das crianças do grupo como assanhado e a condição imposta para que ela se torne uma princesa foi pentear os cabelos. Na brincadeira com bonecas brancas e negras as crianças também as classificaram como belas e inteligentes a partir de seus cabelos lisos. Bonecas de cabelo crespo foram explicitamente consideradas feias e sem inteligência.

Essa expressão da colonialidade em nós, latino-americanos, precisa ser considerada em suas mais diversas camadas e o racismo é uma delas, atualiza-se em violências cotidianas, por vezes sutis e outras intensas, particularmente nas relações que se estabelecem com os corpos negros. Kilomba (2019, p. 224) diz-nos: “O racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas do passado colonial – colonizando-nos novamente”. Em sociedades estruturadas no racismo o cabelo das bonecas, da personagem do livro, de crianças negras na creche, o cabelo das autoras deste estudo é símbolo de servidão e inferioridade. As produções sobre crianças negras em contexto latino-americano precisam considerar os efeitos psíquicos do racismo, da negação, da animalização e dos diversos níveis de violência que incidem sobre seus corpos. As metodologias de pesquisa com crianças devem estar afinadas com o desafio de abordar as várias dimensões de desigualdade que afetam e conformam diferentes maneiras de se viver o momento biográfico da infância.

No CMEI, a hora do banho não era a hora do encanto! Esse registro realizado durante uma das situações de observação no cotidiano do CMEI sugere o cuidado com o corpo da criança negra em espaços coletivizados, como a creche, como conteúdo fundamental a ser abordado no processo de formação de educadores. Negar a cabeça, negar a racionalidade do povo negro, negar sua intelectualidade, sabedoria, a beleza de seus cabelos, negar seu coração tem sido, historicamente, símbolo da violência epistêmica que opera sobre o povo

negro ao Norte e ao Sul do globo. A oferta de outros elementos semióticos colocou-se na pesquisa como um exercício de resistência político-cultural, tal como o amor ao cabelo que vinculava todas as mulheres da família de Minosse: “Para elas, o cabelo feminino é como a raiz da árvore, o lugar onde tudo começa. Quanto mais encaracolado o cabelo, mais próximo às histórias que os antigos contavam sobre cabelos que hospedam os pássaros ao final de suas longas migrações”. (AGUSTONI, 2011, p. 8)

Uma das nossas contribuições, a partir das articulações com as perspectivas epistemológicas dos debates descoloniais e do feminismo negro, foi pensar a rede de cuidados para a infância como perpassada pela interseccionalidade – marcadores sociais de desigualdade para além do geracional – e materialidade/territorialidade – dos corpos e dos espaços que ocupam. Pensar rede e espaços coletivos de cuidado na infância é considerar o necessário processo de formação de profissionais da infância, particularmente as educadoras que interferem, manipulam, agem, passam considerável tempo com as crianças e mediam as relações delas com os outros, consigo mesmas, com o mundo. Que as propostas de localização presentes em Mafalda – fincar bem os pés no chão – e Minosse – o cabelo como raiz da terra que fazemos nossa – possam inspirar diversas produções ao Norte e ao Sul do globo, todas elas comprometidas com a luta antirracista.¹⁴

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.
- AGUSTONI, P. *O mundo começa na cabeça*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARROS, J. M. L. B. de; SOUZA, K. M. de; MAÇAIRA, E. de F. L. (org.). *Política de ensino da rede municipal do Recife: educação infantil*. Recife: Secretaria da Educação, 2015.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

14 Esse texto pode ser lido ao embalo da trilha sonora do álbum “Um corpo no mundo” da cantora baiana Luedji Luna. O álbum foi lançado em 2017 pela gravadora YB Music e foi inspiração para a escrita desse texto. Nosso capítulo foi escrito no momento em que todo o globo vivencia uma pandemia denominada Coronavírus – março de 2020. Os efeitos sociais dessa experiência poderão ser narrados com propriedade por aqueles e aquelas que já há muito convivem com várias misérias cotidianas.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Cotas*, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em Pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

COUTINHO, C. L. R. A Estética e o Mercado Produtor-Consumidor de Beleza e Cultura. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2011, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo, jul. 2011.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Bloomington, EUA, n. 17, p. 113-134, 2002.

DENZIL, N.; LINCLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DJAMILA, R. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

FAZZI, R. de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

FRACISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em Pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, copo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, [Belo Horizonte], n. 21, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HOOKS, B. *Olhares negros, raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 18 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População – cor/raça*. c2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 19 mar. 2020.

KILOMBA, G. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em Pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, C. D. P. Territórios infantis: entre imagens e potências de pensamento. In: SANTOS, S. E. et al. (org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma emancipação desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. cap. 2.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, D. C. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre as práticas discursivas na educação de jovens e adultos*. Recife: Editora UFPE, 2014.

PINHO, O. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, G. R. M.; JUNIOR, P. R. F. T. (org.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS Campos Canoas, 2018.

SILVEIRA, D. Em sete anos, aumenta em 32% a população que se declara preta no Brasil. *Portal G1*, Rio de Janeiro, 22 maio 2019. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. de S. *Descolonizando o ensino: reflexões sobre a prática docente a partir das Leis 10.634/03 e 11.645/08*. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016., Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

VASCONCELOS, F. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: VASCONCELOS, F.; BARROS, R. (org.). *Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

TRANSITAMOS DA ESCOLA AO TRABALHO?

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO INFANTOJUVENIL NO SUL GLOBAL

FELIPE SALVADOR GRISOLIA

INTRODUÇÃO

Diversas alterações se colocam ao longo da vida dos seres humanos. Com o passar da idade, diferentes são as expectativas e as possibilidades de ação no mundo que vão recair sobre os indivíduos. No contemporâneo, o pequeno bebê deve, tendo em vista o imaginário hegemônico e a legislação vigente, ser aquele sobre o qual o máximo de cuidados se despendará. Teoricamente, o dito cuidado se mantém ao longo da infância, embora o mesmo sofra mudanças na medida em que outras demandas são feitas ao infante. Dentre as tarefas que se imagina que uma criança deva executar, a mais importante é a educação, exercida pela família e a escola. Os cuidados realizados pela família e principalmente pela escola tem a missão de fazer com que crianças e jovens adquiram os conhecimentos teóricos e cívicos que possibilitarão sua entrada no mundo adulto. Partindo destas diferentes ocupações dos seres humanos, as ciências sociais padronizam o ciclo de vida dos indivíduos. Para a sociologia, o ciclo de vida é dividido em: cuidados familiares e presença da escola na infância e juventude; entrada no mercado de trabalho, casamento e constituição de família e de domicílio na idade adulta. (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2006; CARDOSO, 2008; MONTEIRO, 2011)

Desta forma, a passagem da escola para o trabalho vai apresentar um momento de transição, em que o indivíduo se distanciaria de sua posição infantojuvenil para se aproximar da condição de adulto. Importante destacar que a entrada no mercado de trabalho é fundamental para que a transição se coloque, uma vez que é a partir de tal entrada que

a maioria dos indivíduos podem ter ganhos econômicos que possibilitam a constituição de um domicílio próprio e de família.

Acreditamos que, em dito modelo, as atividades realizadas por crianças e jovens aparecem como de menor importância se comparadas aquelas realizadas pelo adulto. A ação realizada por crianças e jovens é tomada como apenas de preparação enquanto a atividade do adulto seria a única séria e produtiva. Por exemplo, a atividade escolar realizada por crianças e jovens é vista como uma espécie de treinamento para que se adquiram as habilidades cognitivas e sociais que garantiriam a posterior entrada no mundo “real”, o mundo produtivo e adulto. Mesmo atividades de cunho laboral realizadas por jovens, como os programas de treinamento, aprendizagem ou de estágios no mercado de trabalho ganham um estatuto de menoridade, uma vez que são tomadas como de menor importância, secundárias. Esta menoridade se justifica na medida em que tais atividades se encontram mais próximas do polo da aprendizagem e, por isso mesmo, do infantil. Assim sendo, muitas vezes estudantes ou estagiários não são vistos como indivíduos que estão implicados na produção e reprodução do mundo, realizando uma atividade necessária, antes, são tomados como seres em aprendizagem, indivíduos ainda não prontos e que realizam uma atividade menor.

O presente texto visa problematizar este modelo adultocêntrico de divisão do trabalho. Através deste, pretendemos demonstrar que esta concepção calcada na transição da escola para o trabalho, do infante para o adulto, centra-se em uma visão muito específica do conceito de trabalho, que o assemelha a emprego ou a atividade remunerada e defendemos uma concepção mais abrangente da categoria trabalho, concepção que nos permite ver que crianças e jovens não estão alheios do mundo produtivo, como a narrativa que foca na transição parece supor. Esta concepção mais abrangente não se centra na legalidade ou não do trabalho e nem visa ser uma justificativa para que crianças e jovens sejam inclusos em atividades no mercado laboral,¹ o que nos interessa aqui é apontar as limitações de um modelo de pensamento que enxerga apenas a atividade adulta como digna de valor e produtiva e que desconsidera a contribuição de crianças e jovens no que compete a produção e a reprodução da sociedade.

Assim, defendemos que a criança e o jovem estão arrolados em atividades que são vitais para a produção e reprodução da sociedade, que aqui são conceituadas como trabalho infantojuvenil e sustentamos que tal trabalho se faz presente nos quatro cantos do

1 Uma distinção aqui se faz necessária. A legislação brasileira proíbe o trabalho de menores de 14 anos, a partir desta idade, o jovem pode trabalhar como aprendiz, contrato que pressupõe uma série de regulamentos como pagamento mínimo, jornada máxima de trabalho diária e presença em curso preparatório (cf. Lei 10097/2000). O trabalhador com menos de 18 anos também é protegido de certas situações de trabalho, como as insalubres e o trabalho noturno. (Cf. CLT art. 404 e 405)

mundo. No Norte global, o trabalho infantojuvenil tende a ser exercido na escola, já no Sul, a precariedade da instituição escolar e do mercado laboral fez e ainda faz com que muitas crianças e jovens abandonem a escola e sua presença em outras atividades se torna mais visível.

O presente texto se estrutura na seguinte forma: na primeira parte, visamos explorar como tomamos o conceito de trabalho e abordamos como tal conceito se divide entre as diferentes gerações, mostrando que todos os indivíduos sociais contribuem para a produção e reprodução social. Posteriormente, analisamos como os estudos sobre a transição da escola para o trabalho foram produzidos tendo por base o contexto de países industrializados que compõem o que entendemos como Norte global. Em momento subsequente, analisamos como dita transição se coloca em países que compõem o Sul global, dando especial destaque para a realidade brasileira. A título de ilustração, apresentamos uma atividade que se insere na dinâmica de trabalho infantojuvenil, o emprego no *fast-food*. Como conclusão, colocamos que a análise das diferentes fases da vida a partir do conceito de transição contribui para que crianças e jovens sejam vistos enquanto seres não produtivos e em preparação, o que pode legitimar situações de exploração intergeracional.

DIVISÃO INTERGERACIONAL DO TRABALHO

No presente texto, tomamos uma visão ampla do trabalho. Este olhar se baseia no pensamento de Marx (2003) que coloca que o trabalho diz da própria ontologia do gênero humano e de sua relação com a natureza, isto é, só nos tornamos humanos na medida em que nossas necessidades nos levam ao trabalho, trabalho este que incide sobre o mundo e o altera o que acaba, por sua vez, alterando o gênero humano. Pensemos, por exemplo, em uma comunidade humana que caça animais e coleta frutos, a organização social estará conformada de forma a garantir que tais atividades se coloquem. Alguns indivíduos se juntaram em grupos para caçar, outros para coletar, talvez alguns outros se encarreguem da fabricação de armas e de cestos que podem vir à auxiliar nestas tarefas. Suponhamos que, com o passar dos anos, esta comunidade comece a alterar seu comportamento, não mais caçando e coletando, mas agora cercando e cuidando de alguns animais e vegetais. Tal alteração será feita a partir do trabalho de alguns seres sociais que serão responsáveis pelo cuidado destes animais, vegetais e da estrutura que os cerca. Esta mudança na forma de produção colocará alterações nos próprios humanos que compõem aquela dinâmica social. Os indivíduos não mais se orientarão a caça e a coleta, mas ao cuidado com os animais e com a colheita e com o seu abate ou recolhimento no momento propício. O que vemos, com isto, é que é necessário que o trabalho se organize de uma forma para que uma comunidade humana exista e se sustente.

Ainda, o que se coloca é que dependendo de como este trabalho está organizado, diferentes modelos de sociedade e de sujeito se colocam. Assim, o conceito de trabalho diz da atividade que os diferentes indivíduos exercem para produzir e reproduzir a sociedade em que vivem. Neste modelo, não há aqueles que estão fora do trabalho, uma vez que todos os indivíduos contribuem a sua maneira, para a (re)produção social. Partindo desta visão, podemos concordar com Castro (2001) e dizer que crianças e jovens contribuem para a construção da cultura e da sociedade.

Entretanto, no sistema capitalista de produção, apenas uma atividade específica ganha a alcunha de trabalho. Este conceito se aliena e diz apenas das atividades em que um indivíduo vende a sua força de trabalho para outro em troca de um salário. (MARX, 2003) O trabalho, assim, perverte-se, equalizando-se a relações de compra e venda de determinados serviços. Estas atividades foram proscritas a crianças em meados do século passado, uma vez que se denunciaram a degradação e exploração que infantes sofriam em ambientes produtivos, como as fábricas. (QVORTRUP, 2001) No contemporâneo, diversas organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) condenam o trabalho infantil. (MARIN, 2018) No Brasil, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) proíbem esta prática.

Lander (2005) destaca que as ciências sociais naturalizaram a realidade do capitalismo liberal tal como vigente nos países do Norte. Desta forma, as divisões postas pela ciência europeia, seja entre homem e natureza, moderno e tradicional ou adulto e criança ganham ar de naturalidade e universalidade. A trajetória de vida, tal como racionalizada pela Europa, ganha um estatuto universal. Assim, atividades entendidas como de trabalho infantil são vistas sob o viés do atraso e barbarismo, atividades que só se tornam possíveis em culturas que estão um ou mais passos atrás na marcha inexorável em direção ao progresso. (MORROW, 2010; NIEUWENHUYS, 1996; QVORTRUP, 2001) Este arranjo, inclusive, acaba por legitimar empreitadas de cunho neocolonial. (NIEUWENHUYS, 1996) Organismos multilaterais controlados por países do Norte, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem se intrometer e estipular políticas de cunho social e educacional para os países que não conseguem dar o tratamento adequado, isto é, aquele exercido nos países do Norte a suas crianças.

Entretanto, se ampliarmos o conceito de trabalho a partir de uma perspectiva marxista (MARX, 2003), vemos que diversas são as atividades que podem ser definidas com a alcunha de trabalho infantil e diversos também são os julgamentos que se podem fazer delas. Assim, algumas atividades podem ser proscritas as crianças, como as de cunho salarial e industrial, entendidas como malélicas a sua pessoa e desenvolvimento,

enquanto outras como o cuidado de irmãos mais novos, da casa, venda de jornais, são tidas como atividades legítimas e até mesmo benéficas a socialização e formação da criança. (NIEUWENHUYS, 1996)

Portanto, o fato de uma criança trabalhar não é proscrito por si. Há uma divisão intergeracional do trabalho que faz com que algumas atividades sejam vistas como legítimas para a realização de crianças e jovens enquanto outras não. Isto porque as crianças não estão apartadas do todo social, elas sempre trabalharam, isto é, se inscreveram em atividades que produzem e reproduzem a sociedade e suas instituições. Qvortrup (2001) e Wintersberg (2001) argumentam que, nas sociedades ocidentais, a escola é o local legítimo de trabalho das crianças, isto porque tais sociedades estão economicamente estruturadas de forma em que a inserção profissional, pelo menos em empregos formais, depende de conhecimentos básicos, como a alfabetização e noções básicas de matemática, que são dados pela escola. Assim, esta instituição se constitui como o local de trabalho legítimo para as crianças no contemporâneo.

Temos um cenário em que criança e jovens são afastados de algumas atividades necessárias a reprodução social, vistas como não propícias a seu crescimento e desenvolvimento, enquanto a presença em outras é encorajada; as crianças e jovens, portanto, trabalham². Entretanto, estes segmentos geracionais tendem a não ser vistos enquanto indivíduos que contribuem para a reprodução da sociedade e da cultura. Na medida em que a atividade da criança não é vista como trabalho ou se vista como tal, é tida como uma espécie de erro ou atraso que deve ser extinto, a criança é relegada a um lugar de subordinação. Já o trabalho do jovem é tolerado, mas sua atividade é vista pelo viés da preparação e tomada como menor e menos importante. Assim, não é de se espantar que as crianças e jovens estejam envolvidas em atividades que não pagam ou que pagam muito pouco. (CARVALHO, 2008)

Podem ser citados alguns exemplos deste trabalho relegado a crianças, sejam elas atividades de cunho mais informal como cuidador de irmãos mais novos, realização de atividades domésticas necessárias a reprodução familiar, entregar mensagens, correspondências e/ou artefatos ou até atividades formais como se dedicar aos estudos. Já no caso dos jovens, para além das atividades acima relatadas, podemos pensar em programas de aprendizagem profissional, treinamento e estágio ou de entrada de maneira formal ou informal no mercado de trabalho. Atividades, às vezes, até semelhantes aquelas realizadas por adultos, mas que tendem a ser melhor pagas quando realizadas por estes. Desta forma,

2 Afirmamos novamente que com isto, não se quer aqui justificar toda e qualquer atividade laboral das crianças e jovens. Acredita-se que crianças, assim como jovens, adultos e idosos, não devem se encontrar em situações de trabalho humilhantes, vexatórias, desgastantes e exploradoras. O combate ao trabalho nestas condições, para todos, é fundamental de um ponto de vista ético-político.

Nieuwenhuys (1996) vai colocar que assim como as mulheres tem seu trabalho desvalorizado e não reconhecido pelo meio social, as crianças, e acrescentamos aqui os jovens, também o tem.

A concepção hegemônica em voga de trabalho toma crianças como seres que não podem e não devem ser produtivos. Já os jovens são tomados enquanto seres pouco produtivos, uma vez que ainda estão em um momento de aprendizagem, de consolidação de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. A consequência disto é a invisibilização de crianças e jovens enquanto seres que contribuem, da sua forma, para a construção da sociedade e da cultura. (CASTRO, 2001) Invisibilização que se sustenta em um paradigma desenvolvimentista que concebe a crianças e jovens como seres ainda não prontos, em falta, em preparação (CASTRO, 2001, 2013) e incide sobre o trabalho infantojuvenil, permitindo que as crianças e jovens pouco ou nada ganhem por suas atividades e contribuindo para que injustiças intergeracionais se coloquem, uma vez que apenas uma geração é reconhecida como produtiva.

Ao separar escola e trabalho, o modelo de transição legitima a separação da criança e dos jovens em relação ao mundo “real”, da produção e dos adultos. (MORROW, 2013) Assim, a criança pode ser vista pela teoria social enquanto indivíduo que não tem papel social, como colocam Camarano, Melo e Kanso (2006). Acreditamos que é deletério falar em transição, na mudança de um estado caracterizado pelo negativo e pela falta, o infanto-juvenil, para outro o do adulto produtivo. Ganharíamos mais ao analisar como a sociedade divide o trabalho necessário a sua produção e reprodução de forma intergeracional. Partindo deste olhar, criticamos a base epistemológica que sustenta os estudos que versam sobre a transição da escola para o trabalho, uma vez que tais estudos podem contribuir para a naturalização da criança e do jovem enquanto seres em formação, não ou pouco produtivos. A seguir apresentamos uma reflexão teórica que problematiza a ideia de transição da escola para o trabalho tanto no Norte como no Sul a partir de características econômicas, políticas e culturais do contemporâneo.

A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO NO NORTE: DA SEGURANÇA A INSEGURANÇA

As ciências sociais postulam a transição entre escola e trabalho em uma perspectiva sequencial, teleológica. (WYN; LANTZ; HARRIS, 2011) Nesta seqüência, primeiro, o indivíduo cursa a escola, aprende determinados conhecimentos e determinado saber-fazer (WILLIAMS, 1968) e depois realiza sua entrada no ambiente tido como produtivo. Tal teleologia não é natural, mas diz respeito a uma construção sócio-histórica específica. Qvortrup (2001) coloca que as crianças, ao longo de toda a história, sempre estiveram e ainda estão envolvidas

nas atividades produtivas. Com o advento da industrialização e da complexificação do sistema produtivo nas economias do Norte global, as ferramentas de trabalho passam a ser cada vez mais símbolos, letras e números que devem ser manuseados de forma correta. Assim sendo, continua Qvortrup (2001), determinado grau de escolarização consta como uma necessidade social para a inserção em um emprego nestes países. Isto é, a atividade escolar se torna vital para que a reprodução material do modelo de sociedade, moderno e industrial do Norte global, na medida em que provê os indivíduos com as capacidades necessárias à execução de um emprego e a reprodução material da sociedade.

A esta necessidade econômica da preparação de mão de obra qualificada para a produção industrial se somam outros fatores que legitimam a separação da criança no ambiente escolar. Dentre estes podemos citar a necessidade de formação de um cidadão pelos Estados (DUBET, 2003; 2011) e a denúncia, posteriormente transformada em proibição, da degradação e exploração que crianças sofriam nas fábricas. (QVORTRUP, 2001)

Desta feita, as crianças já estavam excluídas das atividades laborais e plenamente absorvidas pelo sistema escolar nos países industrializados europeus no início do século XX. (QVORTRUP, 2001) Progressivamente, com o decorrer deste mesmo século XX, tais Estados criam e aperfeiçoam legislações que impedem e limitam o que é tido como trabalho infantil. (MORROW, 2010; NIEUWENHUYS, 1996) Assim, fundamenta-se uma separação e um antagonismo entre dois diferentes ambientes: o pedagógico e o produtivo. A escola representa a atividade primordial em que as crianças devem estar engajadas e o mercado de trabalho aparece como atividade a ser exercida em um tempo histórico subsequente. Esta trajetória é a que se torna hegemônica neste pequeno pedaço do mundo, a Europa industrializada, e será postulada como ideal, modelo a ser seguido, para todo o resto do globo. Neste contexto, crianças e jovens tem um trabalho específico: se preparar na escola para ter as habilidades e o saber-fazer necessários a entrada em um emprego no futuro.

Vickerstaff (2003) demonstra que há um consenso na literatura de que a transição da escola para o trabalho se deu da melhor forma possível no intervalo entre os anos de 1940 e 1970, dentro do contexto europeu. Nesta conjuntura, de crescimento econômico e reconstrução da Europa após duas grandes guerras, a passagem da escola para o trabalho tendia a se dar de forma fluída, sem grandes problemas ou questões, ou seja, ao terminar os estudos, um indivíduo tinha quase certeza de que conquistaria uma ocupação correspondente a sua formação escolar no mercado laboral. Entretanto, a autora destaca que esta fluidez não significava ausência de conflito. Existiam problemas como baixos salários, falta de orientação profissional a crianças e jovens, maior peso da tradição na determinação de trajetórias ocupacionais, uma cultura marcada pelo patriarcalismo, que resultava na maior presença de homens do que de mulheres realizando dita transição. Assim, a transição da

escola para o trabalho não se dava sem tensões, mas se colocava em um contexto de maior segurança e previsibilidade por parte dos atores sociais que a realizavam. (CASTEL, 1998; SENNETT, 2009)

A partir de 1970, mudanças tecnológicas e produtivas alteram esta dinâmica. De acordo com os ditames de reestruturação e flexibilização, o mercado de trabalho se torna menos seguro e previsível (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; CASTEL, 1998), o que trará consequências para a transição da escola para o trabalho. De uma situação de relativa segurança, abordada por Vickerstaff (2003), tem-se cada vez mais uma marcada pelo risco (BECK; BECK-GERSHEIN, 2002) onde o indivíduo passa a ter cada vez menos garantias de inserção e de manutenção de seu posto no mercado laboral. Por isso, Pais (2003) coloca que é a partir da década de 1970 que a relação da transição ao mercado de trabalho começa a ser cada vez mais tematizada pelos pesquisadores europeus. Isto é, na medida em que se colocam problemas que impedem ou atrapalham que a transição da escola para o trabalho se coloque, é que mais estudos se voltam para esta questão.

Nesta nova configuração, a transição da escola para o trabalho se complexifica e ganha ares de maior dramaticidade. A linearidade e a previsibilidade dão lugar a transições mais incertas. Vandenberghe (2014) coloca que até os anos de 1970, a trajetória de vida de um jovem europeu era altamente previsível de acordo com sua classe social e gênero. O autor sustenta que, dadas as mudanças sociais, a tese da individuação, proposta por Beck e Giddens, torna-se proeminente nos estudos sobre transição da escola para o trabalho. Tal tese postula que os fatores de ordem estrutural, como os já citados gênero e classe social, tendem a perder sua capacidade de prever a trajetória dos seres sociais. A previsibilidade é gradativamente substituída pela capacidade reflexiva do ator social. Assim, o indivíduo, em uma sociedade marcada pelo risco, é cada vez mais visto e convocado a ser o autor de sua própria trajetória de vida. (BECK; BECK-GERSHEIN, 2002)

Alguns autores criticam a forma como a teoria da individuação é apropriada pelos estudos da transição da escola para o trabalho. (FURLONG, 2009; VANDENBERGHE, 2014) Tal crítica aponta que muitos estudos acabam negligenciando a força de fatores estruturais na confecção destas trajetórias, podendo levar a visão errônea de que o indivíduo é livre de qualquer constrangimento estrutural para realizar a sua transição da escola ao mercado laboral. Não é de uma total liberdade face a estruturas que a tese de individuação fala, mas de um mundo cambiante, de risco, onde instituições coletivas tendem a não dar mais um lugar seguro ao indivíduo e onde este é interpelado a agir como um agente reflexivo, alguém que tem que tomar suas próprias escolhas e a se responsabilizar por elas. Mesmo assim, o que pode ser visto é que fatores estruturais, tais como as já mencionadas classe social e gênero, continuam a exercer influência na

transição da escola para o mercado laboral. Por exemplo, Furlong (2009) coloca que os filhos das camadas médias e superiores continuam a estudar em melhores escolas e a conseguir melhores empregos em relação aos filhos das camadas populares. Em sentido semelhante, Wyn, Lantz e Harris (2011) destacam que em um contexto de risco, as famílias se tornam cada vez mais importantes e, a depender dos recursos econômicos disponíveis, podem auxiliar ou não o jovem em sua transição.

Neste novo contexto, um problema se coloca para que se realize uma transição da escola para o trabalho. Isto porque tal transição nem sempre se colocará de forma unívoca, ou seja, não há garantias de que o indivíduo vai de fato transitar de um polo para o outro. Wyn, Lantz e Harris (2011) comentam que os estudos que enfocam esta transição geralmente abordam como o indivíduo abandona o papel de estudante para conquistar outro, o de adulto, caracterizado pelo emprego, responsabilidade e pela constituição de família e prole, em uma perspectiva teleológica. Esta dinâmica foi alterada por mudanças que se colocam no mundo do trabalho, pois, após a década de 1970, o mercado se caracteriza mais pela flexibilidade (CASTEL, 1998), o que dificulta a construção de uma carreira por parte do indivíduo. (SENNETT, 2009) Neste contexto, não há garantia alguma de permanência em um emprego e muito menos de ascensão profissional, o indivíduo pode estar empregado em um dia, desempregado no próximo e empregado em uma posição mais subalterna no seguinte. Ainda, o indivíduo é convocado a um processo de constante formação, na medida em que deve estar sempre pronto para atender as flutuantes exigências do mercado de trabalho. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; SENNET, 2009) A posição de estudante, neste contexto, tende a não ser abandonada, mas a permanecer durante toda a vida, (LEWIS, 2017) portanto, a trajetória de vida nos países industrializados não consta mais como uma via ascendente em que o indivíduo abandona papéis infantis, marcados pela preparação, para conquistar papéis adultos, marcados por uma suposta independência de instituições formativas. A entrada no mundo adulto não vai mais se dar de forma unívoca, mas em um movimento de ida e volta, que Pais (2009) assemelha ao de um ioiô.

Logo, a conformação contemporânea no Norte global problematiza a ideia linear de uma transição da escola para o trabalho que ocorre no percurso da vida de um indivíduo e marca sua entrada na adultidade. Portanto, o conceito de transição da escola para o trabalho pode ser tensionado face as transformações ensejadas pela flexibilização e desregulamentação do mercado de trabalho e pela sociedade de risco. No próximo tópico se pretende analisar como o contexto do Sul global pode inserir outros tensionamentos a dito modelo de transição.

A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO NO SUL: ABANDONO ESCOLAR, TRABALHO INFANTIL E OUTROS TENSIONAMENTOS AO MODELO DO NORTE

Se no Norte global as crianças foram quase que em sua totalidade institucionalizadas no ambiente escolar, quando do início do século XX, esta não foi a realidade no restante do globo. Em alguns dos países do Sul, a preocupação com a escolarização da população só vai ocorrer quase um século depois. Por exemplo, o contexto africano, quando da independência de Moçambique, em 1975, apenas dois por cento da população era escolarizada. (ISAACMAN; ISAACMAN, 1983 apud COSTA, 2009) No Marrocos, também, a preocupação com a educação para a população só vai se dar em um contexto pós-independência. (SCHLEMMER, 2005) Na Ásia, dados de 1977 e 1978 colocavam que menos da metade da população indiana de 10 a 14 anos, 38%, estavam na escola. (WEINER, 1991 apud NIEUWENHUYS, 1993)

Já no Brasil, Cardoso (2008) coloca que, em 1970, 2/3 da população economicamente ativa tinha três anos ou menos de escolaridade, o que demonstra como a escola era frequentada por pouquíssimo tempo por ampla maioria da população. O autor sustenta que o patamar de escolarização aumenta na década seguinte, mas dito aumento é lento, com a maior parte da população tendo quatro anos ou menos de estudo em 1980. É apenas no decorrer da década de 1990 do século passado que as pesquisas começam a evidenciar a expansão e universalização do ensino fundamental para as crianças. (MADEIRA, 2006; PEREGRINO, 2005) Vê-se, então, a diferença de quase um século em relação a universalização do ensino básico do contexto brasileiro se comparado ao dos países industrializados. Nas economias periféricas, diferentemente dos países centrais, o confinamento da maioria das crianças ao trabalho escolar não constou como uma necessidade intrínseca ao sistema produtivo. (SCHLEMMER, 2005) Assim, Cardoso (2008) coloca que de 1940 a 1990, a escolarização não é o principal mecanismo de preparação que possibilita a inserção no mercado laboral para a maior parte da população. As pessoas eram treinadas, de acordo com o autor, no próprio ambiente de trabalho ou em instituições especializadas como o Sistema S.³ Neste contexto, a escola tendia a servir apenas para formação de uma elite

3 “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. Informação Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.

que exercia as poucas funções do topo da hierarquia social e da administração pública. (CARDOSO, 2008)

Cardoso (2008) coloca que uma mudança importante ocorre no mercado de trabalho nacional na década de 1990 do século passado. Seguindo preceitos neoliberais, o então presidente Collor propõe uma abertura econômica que leva a desindustrialização da economia nacional. Neste novo cenário, encerram-se vagas de emprego e a competição pelas vagas existentes se acirra, os diplomas escolares começam a ser usados como mecanismos de seleção em um mercado laboral marcado pela competição. Assim, a escola começa a se tornar cada vez mais importante para a aquisição de um emprego.

Entretanto, isto não significa que as crianças e os jovens brasileiros têm uma trajetória demarcada pela frequência à escola, obtenção de suas titulações e, posteriormente, entrada no mercado de trabalho. Diversos eram e ainda são os que abandonam a escola sem concluir o ciclo básico de escolarização. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 colocam que a proporção de crianças de 6 a 14 anos fora da escola é de 3,3%, proporção que salta para 16,7% ao tomarmos os indivíduos dos 15 aos 17 anos. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017) Chama atenção ainda a distorção idade e série na medida que 19,2% dos alunos do ensino fundamental não estão na série escolar em que deveriam estar de acordo com a idade, proporção que sobe para 27,4% no ensino médio. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017) Sabemos que a distorção idade e série e abandono escolar se relacionam, uma vez que os alunos que repetem são mais propícios a evadir do sistema escolar. (PATTO, 1996) Vemos, então, que a partir dos 15 anos, idade em que o aluno deve entrar no ensino médio, há um aumento expressivo no abandono escolar.

Assim, apesar dos avanços em termos de educação que o país viveu nos últimos anos, com expansão escolar em todos os níveis de ensino, pode ser visto que repetência e evasão escolar continuam a ser questões que acometem um número significativo de crianças e jovens brasileiros. Problema este que, historicamente e até os dias de hoje, acomete em maior número as crianças provenientes de famílias de baixa renda, a quem são relegadas uma formação em escolas públicas que não raro são de baixa qualidade. (PEREGRINO, 2005; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013) Portanto, marcados por percursos de repetência escolar e em uma escola que tende a ser precária, uma parcela significativa de crianças e jovens pauperizados abandonam a escola.

Além do abandono escolar, há o fato de que para muitas crianças e jovens de países do Sul global, estudar não significa estar alheio ao âmbito laboral. (CARDOSO, 2008; VENTURI; TORI, 2014) Assim, pode-se estudar e ter uma atividade geradora de renda ao mesmo tempo. Neste viés, Nieuwenhuys (1993) faz uma crítica a autores que partem do pressuposto de que a escola é uma espécie de antídoto para as atividades concebidas como de

trabalho infantil. Ao realizar a pesquisa em Kerala, vilarejo no sul da Índia, a autora coloca que em vez de retirar ou apartar as crianças de rotinas laborais, a escola pode contribuir para que as crianças procurem se inserir em alguma atividade remunerada. Isto porque ir à escola significa ter uma série de gastos com material escolar, uniforme, sapatos e eventuais taxas que a escola requer. Assim, algumas crianças no contexto indiano estudado por Nieuwenhuys (1993) se inserem no âmbito produtivo para permanecerem na escola.

No que tange o Brasil, vemos que o trabalho infantil acomete 5% das crianças de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2015⁴ (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017). Entre as crianças de cinco a nove anos que trabalham, a maioria o faz na atividade agrícola, proporção que começa a se inverter dos 10 aos 14 anos e se inverte dos 15 aos 17, onde a maioria dos empregados estão envolvidos em trabalhos não agrícolas. (CARDOSO, 2008; FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017) Desta forma, enquanto a criança trabalhadora até os nove anos tende a auxiliar na produção agrícola familiar, a de 15 aos 17 já tende a trabalhar para terceiros vendendo sua força de trabalho. (CARDOSO, 2008)

Outro problema que se coloca no que tange a transição da escola para o trabalho é o fato de que a escolarização não garante um lugar na estrutura produtiva (GUIMARÃES, 2006; MADEIRA, 2006), ou seja, mesmo que um indivíduo se dedique aos estudos, não há garantias de que ele vai transitar para outro lugar. Esta realidade, que vimos que se faz presente nos países do Norte global a partir de mudanças no mercado de trabalho que se colocam a partir de 1970, é ainda mais aguda nos países do Terceiro Mundo, marcados por um mercado de trabalho menos estruturado e com menor, ou até inexistente, rede de proteção social.

Ansell (2004), ao falar do Lesoto e do Zimbábue, coloca que no imaginário hegemônico, a escola é pensada como um ambiente que oferece um diploma aos seus concluintes e que, com posse deste, ditos concluintes vão ter acesso a um emprego formal. Entretanto, na realidade estudada, há poucos empregos disponíveis e muitos dos diplomados acabam por ficar desempregados. Realidade semelhante é achada por Nieuwenhuys (1993) na Índia. Schlemmer (2005) coloca que a escola pode até mesmo ser prejudicial para a inserção no mercado laboral. Este autor realiza seu estudo em Fez, uma cidade do Marrocos onde a atividade econômica hegemônica é no artesanato. Esta atividade é dividida de forma geracional e hierárquica, com o mestre artesão, trabalhadores e aprendizes, em que, nesta última condição, estão as crianças e os jovens. Os mestres artesãos não veem a escolaridade com

4 Aqui é importante lembrar da advertência que faz Nieuwenhuys (1993) de que as estatísticas que aferem a ocorrência de trabalho infantil, muitas vezes, estão subestimadas. Isto porque muitos indicadores só consideram determinada atividade como trabalho se ela cumprir certos requisitos, tais como ser pago pelo serviço e ter algum tipo de regularidade na jornada de trabalho e na atividade exercida. Muitas vezes estes pré-requisitos não se dão em atividades laborais realizadas pela criança, marcadas pela fluidez e pelo não pagamento.

bons olhos, uma vez que consideram que uma criança escolarizada tem mais chances de questionar suas ordens e autoridade. É como se a escolaridade ensinasse um conhecimento que, ao abrir espaço para o questionamento do superior, pode se transformar em rebeldia. Assim, os mestres preferem tomar crianças não ou pouco escolarizadas como aprendizes.

Usando de exemplos do Sul global, podemos problematizar o modelo de transição da escola para o trabalho formulado no Norte. Este modelo não se constituiu como modelo de trajetória de vida para parcela considerável de crianças e jovens destes países. Ir à escola, terminar os estudos e depois conseguir um emprego é algo que tende a estar restrito a determinada parcela da população destes países, no caso do Brasil, as classes médias e altas. (CARDOSO, 2008; MADEIRA, 2006)

Baseado em teorias econômicas do capital humano, como a de Neri (2009), a lógica da transição coloca que o aumento da escolaridade leva ao incremento da qualificação e a produção das nações pobres, o que pode levar ao desenvolvimento social, e a realidade do Sul global coloca esta asserção sob questão. A escolarização não vai, necessariamente, levar ao desenvolvimento, ainda mais em países onde o mercado de trabalho é desestruturado, tem poucas vagas disponíveis e provê baixos salários. Tendo discutido os problemas específicos trazidos pela noção de transição da escola para o trabalho, tanto no Norte quanto no Sul, trazemos, a título de ilustração, o exemplo de um trabalho infantojuvenil específico, o emprego na indústria do *fast-food*.

TRABALHO INFANTOJUVENIL NO *FAST-FOOD*: ALGUNS APONTAMENTOS

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2014 em dois restaurantes⁵ de uma grande rede internacional de *fast-food*. Constou de observações participantes realizadas em 20 idas a estes dois restaurantes, totalizando cerca de 30 horas de observações. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 21 funcionários do restaurante, cuja média de idade foi de 17 anos. Estes indivíduos foram abordados na rua quando do fim de sua jornada diária de trabalho. Nesta abordagem, explicava-se brevemente o objetivo da pesquisa e os jovens aceitavam ou não participar da pesquisa de forma voluntária.

Em primeiro lugar, cabe analisar aqui que o trabalho no *fast-food* consta como um emprego formal, de carteira assinada. Desta forma, mesmo que não seja um emprego considerado ideal ou mesmo bom por muitos dos entrevistados, ressaltamos que estes jovens estão em situação que pode ser considerada como melhor que a de muitos em

5 Quando da entrevista, foi dito aos funcionários que o nome do restaurante não seria divulgado. No presente texto o nome do mesmo é omitido por conta disso.

outras atividades direcionadas as gerações mais novas, caracterizados pela informalidade e pela pouca ou não garantia de provimentos econômicos, como a dedicação aos estudos (QVORTRUP, 2001) ou, em nível mais radical, a atividades como a mendicância e a reciclagem. (NIEUWENHUYS, 1993, 1996; RAUSKY, 2014)

Como primeira forma de problematizar a transição da escola para o trabalho, colocamos que a maior parte dos entrevistados nesta pesquisa estava cursando o ensino médio, o que fica evidente é que estes jovens, a maioria advinda de contextos periféricos marcados pela pobreza, não esperam o fim da escolarização para realizar sua inserção no âmbito laboral.

Destacamos que o *fast-food* se constitui com base em atividades realizadas por crianças e jovens que garantem a sua reprodução. Assim, nas observações participantes realizadas nos restaurantes pela presente pesquisa, foi constatado que a grande maioria dos indivíduos no restaurante eram crianças e jovens. Crianças e jovens de camadas médias, muitas vezes trajados com uniformes de colégios particulares, acompanhadas de grupos de amigos ou de familiares, compunham quase que a totalidade dos consumidores, principalmente no horário do almoço. Já crianças e jovens de classe popular, moradores de regiões periféricas próximas ao restaurante e estudantes de escolas públicas, compunham a maioria dos empregados observados e entrevistados. Empregados que, não raramente, quando do fim de seu turno, tornavam-se consumidores e, muitas vezes, com o auxílio de cupons de desconto, compravam lanches para si mesmos, para amigos e familiares.

Nas observações participantes, pudemos ver que o restaurante estudado carrega consigo imagens que visavam a conquista de crianças e jovens. Assim, brindes e decorações com heróis de filmes que estavam passando nos cinemas, como Homem-Aranha, fizeram-se presentes no salão, além disso, em um dos restaurantes estudados se ouvia constantemente a rádio deste. Tal rádio se propunha a tocar os “hits” do momento, músicas que a indústria cultural direciona as novas gerações. Este modelo não atrai apenas consumidores, mas parece também ter sucesso em atrair crianças e jovens na condição de trabalhadores. Assim, a rede de *fast-food* se orgulha de empregar muitos jovens, alegando, em seu sítio oficial, que só no ano de 2017 contratou 14 mil jovens, o que pode ser visto é que o restaurante só reproduz a sua existência na medida em que interpela principalmente as novas gerações a realizarem um trabalho de produção e de consumo de seus bens. Crianças e jovens, portanto, a partir de seu consumo e trabalho, garantem a reprodução material desta instituição.

Quanto ao ambiente produtivo, podemos observar que o emprego no restaurante é relativamente simples e altamente padronizado. Há um sistema de treinamento realizado na tarefa, em que um superior demonstra como realizar a atividade da forma prosrita ao indivíduo em treinamento, assim, o emprego não demanda grandes conhecimentos

prévios. Este trabalho é simples, abundando mão de obra para exercê-lo, o que faz com que o restaurante possa pagar pouco aos que o executam. Este emprego, caracterizado pelo baixo reconhecimento social e provimento econômico, tende a ser relegado a jovens que compõem o grosso de funcionários do restaurante. Vemos aqui como opera a divisão intergeracional do trabalho, de forma a relegar as gerações mais novas as atividades desvalorizadas socialmente.

Esta divisão intergeracional do trabalho ainda justifica os baixos salários que os jovens empregados no restaurante recebem. Finnegan (2014), sustenta que a principal justificativa que as grandes corporações globais de comida rápida utilizam para pagar baixos salários aos seus empregados é a de que seus empregados são apenas jovens trabalhando para obter alguns trocados. Vemos como ao não ser adulto, o indivíduo pode receber menos, uma vez que o trabalho sério é coisa de adulto. Bourdieu (1983) coloca que há uma divisão de poder entre as gerações, desta forma, os jovens estão em uma situação de desvantagem, visto que são tidos como não tão produtivos ou qualificados quanto os adultos. O trabalho infantojuvenil, então, pode pagar menos, isto nos poucos momentos em que ainda remunera.

Disto decorre que a grande maioria dos jovens entrevistados não concebe a relação salarial no restaurante como justa, os jovens reclamaram da quantidade de dinheiro que ganham no final do mês se comparado com a quantidade de esforço demandado pelo restaurante, reclamação que também aparece em estudos nacionais (AREND; REIS, 2009) e internacionais com funcionários do *fast-food*. (ALLAN; BAMBER; TIMO, 2005) Destacamos que os funcionários que foram entrevistados pelo presente estudo, relataram que ganhavam o salário de R\$3,53 por hora. Assim, os participantes colocam que: “*O que é ruim é só o salário mesmo.*” (PEDRO, 18 anos, atendente), “*É, pouco. A gente trabalha pra caramba e ganha pouco. Poderia ser um salário. [...] É, um salário-mínimo.*” (MARIA, 18 anos, atendente); “*Trabalha muito e ganha pouco. Meu primeiro salário eu trabalhei, trabalhei, trabalhei e ganhei só 300 reais.*” (ANTÔNIO, 18 anos, atendente); “*O salário é muito ruim, muito baixo, trabalha de mais e recebe de menos, recebe pouco.*” (TIAGO, 16 anos, atendente); “*De ruim [no emprego]? Só o salário mesmo e a carga horária.*” (RÔMULO, 18 anos, treinador) Fica evidente o descontentamento dos jovens frente ao salário recebido e chama atenção a fala de Maria que coloca que ganha menos de um salário-mínimo. O trabalho infantojuvenil, portanto, pode chegar a permitir que aqueles que se subscrevem ao mesmo ganhem ainda menos do que o estipulado pela lei como mínimo.

As más condições de trabalho providas pelo restaurante, onde se trabalha muito e se ganha pouco, faz com que a maioria dos funcionários entrevistados acreditem que o emprego no restaurante seja temporário. Tudo funciona como se o emprego no restaurante fosse uma espécie de porta de entrada para galgar outras possibilidades laborais, é

como se a frequência em um trabalho formal direcionado a jovens fosse uma espécie de preâmbulo, de rito de passagem para a posterior entrada em um emprego melhor. Os jovens colocam que: *“Eu acho que o restaurante é um trabalho para, é um emprego pra começar a carreira profissional, pra esquentar carteira...”* (RODRIGO, 17 anos, atendente); *“Ai tem uma experiência [de trabalho] boa e como lá aceita pessoas é, jovens no caso, é uma experiência na carteira e um tempo de casa entendeu?”*. (RÔMULO, 18 anos, treinador)

Esta primeira experiência de trabalho é tomada como importante para a aquisição de outro emprego no futuro. Ao ser questionada sobre o porquê de ter se candidatado ao emprego no restaurante, outra funcionária responde: *“Ah, experiência, experiência na carteira também para arrumar outra coisa melhor.”* (MARIA, 18 anos, atendente). Outro funcionário, ao ser perguntando sobre se as empresas o veem de uma forma melhor por ele ter tido a experiência de trabalho no restaurante atesta que: *“É veem, acho que veem, porque tem algum trabalho que passou, para se ter uma referência”*. (ANTÔNIO, 17 anos, atendente)

Assim, o emprego no restaurante é tomado como uma espécie de etapa inicial na trajetória laboral destes jovens. Esta concepção se coloca em uma dinâmica onde o restaurante está sempre a contratar funcionários, na medida em que o movimento de saída do emprego é constante. Um entrevistado nos diz que: *“Sai bastante gente. (...) Porque alguns entram no restaurante com a intenção de ficar pouco tempo, outros entram e acabam arrumando confusão com o gerente, os dois não se batem e outros entram só até conseguir uma oportunidade melhor.”* (EDUARDO, 18 anos, treinador) Outro funcionário, em tom mais crítico coloca: *“Todo mundo quer sair, ninguém fica muito tempo no restaurante, por isso que eles contratam tanto.”* (TIAGO, 16 anos, atendente) O emprego no restaurante, portanto, é temporário, devendo ser realizado por jovens que almejam angariar experiência que possibilite a inserção em uma atividade laboral mais qualificada no futuro.

Esta atividade de pouco reconhecimento social, que não demanda grandes qualificações, pode ser relegada a jovens que ganham pouco pelo trabalho realizado, jovens que se submetem a este trabalho na medida em que almejam ter algum ganho financeiro e algum ganho em termos de experiência profissional. A experiência angariada no restaurante, então, funciona como uma espécie de bem simbólico que pode ser usado no mercado de trabalho e auxiliar o jovem a se inserir em alguma outra atividade no futuro.

Destacamos que o ambiente infantojuvenil no restaurante também configura uma certa relação de amizade entre os funcionários. Nos momentos de observação, quando o restaurante não estava com muitos clientes, foi perceptível o clima de descontração com risadas, conversas, abraços e empurrões de caráter jocoso por parte dos jovens. Nestes momentos, parecia que os trabalhadores desfrutavam de uma espécie de recreio escolar dentro do trabalho. Interessante destacar que muitas vezes os gerentes,

superiores hierárquicos e geralmente indivíduos de maior idade, entravam nas brincadeiras, mas também, era incumbência destes superiores fazer com que este “recreio” chegasse ao fim. A amizade, então, é valorizada, o que pode ser visto no seguinte discurso dos entrevistados: “Ah! É bom, os amigos que você faz lá dentro, eu gosto de trabalhar aqui. [...] Ah! Acho que os amigos, a experiência.” (Em resposta a pergunta “qual é a melhor coisa de trabalhar no restaurante?”) (PEDRO, 18 anos, atendente); “O que eu aprendi lá, de muito legal assim, é que lá a gente cria muita amizade, lá é muito amigo, cara, sei lá, lá é o mundo. [...] Interessante porque a gente zoa, a gente brinca, a gente se diverte.” (LAURA, 18 anos, atendente)

Entretanto, o fato da amizade se fazer presente não significa que não haja atritos na convivência, que aparecem ligados a falta de maturidade do outro. Na medida em que a atividade produtiva no *fast-food* é realizada por jovens, alguns são vistos como não tendo capacidade psicológica de levar o emprego com a seriedade necessária, o que pode causar problemas. Nas palavras dos participantes da pesquisa: “É que no meu turno trabalha muita pessoa inexperiente, que não tem maturidade para trabalhar, sabe? Ai fica um negócio meio chato, sabe?” (RODRIGO, 17 anos, atendente); “As piores coisas? Acho que é trabalhar com gente que não quer trabalhar, que só quer fazer confusão e tem gente que entra só pra roubar, entra só pra roubar...”. (TIAGO, 16 anos, atendente) Portanto, de um lado o caráter infantojuvenil do trabalho faz com que um compartilhamento amigável se dê no restaurante, dando ao mesmo, em determinados momentos, um clima de amizade e descontração. Porém, este mesmo caráter infantojuvenil pode ser visto como deletério a dinâmica laboral, na medida em que alguns não teriam a maturidade necessária para realizar a atividade demandada.

Vemos, portanto, como a indústria de *fast-food* usa do trabalho infantojuvenil para garantir a sua reprodução. Jovens de classe popular tendem a realizar a atividade de produção e consumo de suas mercadorias, enquanto crianças e jovens de camadas médias e altas tendem a realizar a atividade de consumo. O fato de ser um emprego que demanda baixas qualificações faz com que ele seja direcionado a jovens e justifica os baixos salários recebidos que podem até, de acordo com uma das participantes da pesquisa, ser menor que o mínimo. Para além disso, a configuração do restaurante, frequentado majoritariamente pelas novas gerações, também permite que um clima de descontração e de não seriedade se coloque, o que é visto de forma positiva pelos entrevistados, quando estão brincando e se distraindo, mas também de forma negativa, quando o colega de trabalho é visto como alguém que não tem a maturidade necessária para realizar as tarefas demandadas pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, procurou-se problematizar a transição da escola para o trabalho. O estudo de dita transição, postulado pelas ciências sociais no contexto do Norte global, ao longo do século XX, supõe uma teleologia e uma linearidade no curso de vida. Desta forma, a criança e o jovem são tidos como seres não partícipes da sociedade, na medida em que estão relegados a determinadas instituições e espaços cuja característica principal é a preparação. Ao realizar esta operação, as ciências sociais e humanas acabam por naturalizar uma diferença entre a criança e o adulto. O primeiro, ser a ser socializado, e o segundo ser socialmente ativo. Além disso, o foco nesta transição se torna hegemônico e condena determinadas formas de viver como atrasadas e tradicionais. Ora, se algo é atrasado ou tradicional, este algo deve ser devidamente modernizado e racionalizado, desta forma, a separação entre mundo escolar e mundo produtivo se globaliza e os países, regiões e povos que não obedecem a tal separação são vistos como atrasados, o que abre espaço para práticas neocolonialistas.

Ao tomar a criança e o jovem como seres não produtivos, o que se faz é invisibilizar a participação social das novas gerações. As crianças e jovens, entretanto, não param de trabalhar, mas seu trabalho é circunscrito a certas atividades, tidas como menores. A divisão intergeracional do trabalho, então, relega determinadas tarefas, de menor reconhecimento social, para as novas gerações. Disto também decorre que o trabalho escolar não é tido como trabalho, assim, o que foi aqui denominado trabalho infantojuvenil vai compor uma série de atividades, como estudar, realizar trabalho doméstico, mendigar, reciclar, vender balas, estar inscrito em estágios e/ou programas de aprendizagem.⁶

Procuramos, aqui, trazer uma situação específica de trabalho infantojuvenil a título de ilustração e o fizemos com o emprego no *fast-food*. Vimos que o fato do trabalho ser infantojuvenil parece fundamentar uma precariedade do mesmo, desse modo, baixos salários e trabalho em demasia se justificam na medida em que os trabalhadores tendem a ser os membros das gerações mais novas buscando experiência no mercado que idealmente os permitirá galgar melhores ocupações no futuro.

Consideramos, então, que é necessário tomar as crianças e os jovens como seres produtivos, trabalhadores. Isto porque crianças e jovens estão, sim, a contribuir para a produção e a reprodução da sociedade e da cultura. (CASTRO, 2001) Tal consideração pode servir para fazer com que as crianças e jovens tenham seu trabalho social reconhecido, evitando a naturalização de sua exploração que, como visto, ocorre no *fast-food*.

6 Não se quer dizer com isso que tais trabalhos sejam realizados apenas por crianças e jovens e nem que se quer equalizar todos estes diferentes tipos de trabalho. Antes, o que se coloca é que a divisão intergeracional do trabalho faz com que determinado segmento geracional seja direcionado para estes postos secundarizados na economia formal e informal.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, C.; BAMBER, G. J.; TIMO, N. Mcjobs: Student attitudes to work and employment relations in the fast-food industry. *Journal of hospitality and tourism management*, [s. l.], v. 12, n. 1, 2005.
- ANSELL, N. Secondary schooling and rural youth transitions in lesotho and zimbabwe. *Youth & Society*, [s. l.], v. 36, n. 2, 2004.
- AREND, S. M. F.; REIS, A. M. D. Juventude e restaurantes fast food: a dura face do trabalho flexível. *Revista Katálysis*, [São Paulo], v. 12, n. 2, 2009.
- BECK, U.; BECK-GERSHEIM, E. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. New Delhi: Sage Publication, 2002.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *The new spirit of capitalism*. New York: Verso, 2007.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. Do nascimento a morte: principais transições. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Dados*, [São Paulo], v. 51, n. 3, 2008.
- CARVALHO, I. M. M. O trabalho infantil no Brasil contemporâneo. *Cadernos CRH*, [Salvador], v. 21, n. 54, 2008.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.
- CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.
- CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. L. et al. *Globalização: o fato e o mito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- COSTA, A. B. Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, 2009.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, [São Paulo], n. 119, 2003.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, [São Paulo], v. 16, n. 47, 2011.
- FINNEGAN, W. Dignity: fast-food workers and a new form of labor activism. *The New Yorker*, Nova Iorque, 15 set. 2014. Disponível em: <http://www.newyorker.com/magazine/2014/09/15/dignity-4>. Acesso em: 18 out. 2014.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenários da infância e adolescência no Brasil 2017*. São Paulo: Nywgraf Editora Gráfica, 2017.

- FURLONG, A. Revisiting traditional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, [Glasgow], v. 22, n. 5, 2009.
- GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LEWIS, T. A marxist education of the encounter: Althusser, interpellation and the seminar. *Rethinking Marxism*, [s. l.], v. 29, n. 2, 2017.
- MADEIRA, F. R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- MARIN, J. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. *Desidades*, [Rio de Janeiro], n. 21, 2018.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- MONTEIRO, R. A. P. *A transição para a vida adulta no contemporâneo: um estudo com jovens cariocas e quebequenses*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MORROW, V. Should the world be free of ‘child-labour’? Some reflections. *Childhood*, [s. l.], v. 17, n. 4, 2010.
- MORROW, V. Troubling transitions? Young people’s experiences of growing up in poverty in rural Andhra Pradesh, India. *Journal of Youth Studies*, [s. l.], v. 16, n. 1, 2013.
- NERI, M. *Motivos da evasão escolar*. Brasília, DF: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- NIEUWENHUYNS, O. The paradox of child labor and anthropology. *Annual Reviews Anthropology*, [Amsterdam], v. 25, 1996.
- NIEUWENHUYNS, O. To read and not to eat: South indian children between secondary school and work. *Childhood*, [s. l.], v. 1, 1993.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PEREGRINO, M. *Desigualdades numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.
- PAIS, J. M. A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Soc.* São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

- QVORTRUP, J. O Trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.
- RAUSKY, M. ¿Jóvenes o adultos? un estudio de las transiciones desde la niñez en sectores pobres urbanos. *Última Década*, [La Plata], n. 41, 2014.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], v. 18, n. 54, 2013.
- SCHLEMMER, B. Quando a escola é uma opção - relação com a escola e relação com os saberes em Marrocos. *Análise Social*, [s. l.], v. 40, n. 176, 2005.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- VANDENBERGHE, F. Globalisation and individualisation in late modernity: a theoretical introduction to the sociology of youth. *Ideias*, [Campinas], n. 8, 2014.
- VENTURI, G.; TORI, D. *Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2014.
- VICKERSTAFF, S. A. Apprenticeship in the 'gold age': were youth transitions really smooth and unproblematic back then? *Work, Employment and Society*, [London], v. 17, n. 2, 2003.
- WINTERSBERGER, H. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.
- WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Penguin Books, 1968.
- WYN, J.; LANTZ, S.; HARRIS, S. Beyond the 'transitions' metaphor: family relations and young people in late modernity. *Journal of sociology*, [s. l.], v. 48, n. 3, 2011.

OPORTUNIDADES DE VIDA E MOBILIDADES DE JOVENS DO SUL GLOBAL¹

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A NOÇÃO DE PROJETO DE VIDA

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

INTRODUÇÃO

Os processos de subjetivação e o posicionamento do sujeito diante do mundo e da vida têm sofrido mudanças significativas na contemporaneidade. A literatura dos últimos anos sobre o curso de vida refere que, na modernidade, a representação do tempo dava ênfase à linearidade, irreversibilidade, predição e controle em relação ao curso da vida. (FRANCH, 2008; LECCARDI, 2005b; MELUCCI, 1997) Por outro lado, a sociedade ocidental atual encontra-se marcada pela velocidade das novas tecnologias, pelo ritmo acelerado das mudanças sociais, pela incerteza em relação ao futuro, pela predominância da ideia de risco, pelo imediatismo e pela desvalorização da experiência e do passado como um guia para a ação. (AUGUSTO, 2007; FRANCH, 2008)

Este cenário contribui para uma descronologização ou deslinearização do curso de vida (GROPPO, 2010), bem como para o enfraquecimento da noção de projeto de vida. O tempo do agora adquire preferência para o sujeito como referência para a compreensão de si mesmo e do ambiente (AUGUSTO, 2007; CARNEIRO, 2002; LECCARDI, 2005a, 2005b) e o curso de vida não pode mais ser considerado previsível e planejável como foi considerado na modernidade.

¹ Uma versão modificada deste capítulo, intitulada "Opportunités et mobilités de jeunes des classes populaires de Rio de Janeiro, Brésil" foi publicada no formato de artigo na Revue Jeunes et Société, v. 5, n. 1, p. 99-124, 2020, em coautoria com Lucia Rabello de Castro.

Estas profundas mudanças, as quais impactam diretamente nas formas como as biografias dos jovens vêm se definindo nos últimos anos, têm sido destacadas por pesquisadores europeus, como Melucci (1997), Leccardi (2005a, 2005b) e Pais (2012), os quais têm se dedicado ao estudo sociológico da juventude. Eles referem, como uma questão contemporânea, o fato de que os jovens precisam lidar com um ambiente social altamente arriscado e incerto, o que leva a uma situação de descrença ou temor em relação ao futuro. A precariedade, o risco, a falta de garantias e certezas em relação à vida e a deslinearização biográfica compõem um fenômeno que começou a ser vivenciado e tornou-se objeto de preocupação nas sociedades europeias mais recentemente, mas que, em países latino-americanos e africanos, por exemplo, se faz presente há muito tempo. Assim, podemos considerar que uma concepção linear do curso de vida e, conseqüentemente, a possibilidade de planejar o amanhã talvez nunca tenha feito muito sentido para as populações pobres, inseridas em contextos inóspitos.

A noção de “projeto de vida” se constituiu em uma peça crucial na organização biográfica da modernidade, sobretudo quando nos referimos ao contexto europeu, e supõe uma linearidade e uma cronologização da vida, no sentido de que seja possível planejar o percurso biográfico. De acordo com Leccardi (2005b, p. 36), o projeto de vida relaciona-se a uma perspectiva biográfica que requer um horizonte temporal estendido e ações instrumentais, que “são guiadas pela racionalidade do objetivo e pressupõem a capacidade de se posicionar no interior de um horizonte temporal distinto do aqui e agora”. No entanto, em um clima social como o contemporâneo, onde a incerteza e as vivências contingentes tendem a predominar, o projeto de vida tem seu próprio fundamento enfraquecido. (LECCARDI, 2005b)

Desse modo, consideramos que a noção de projeto de vida precisa ser problematizada, uma vez que possui limitações, sobretudo quando pensada a partir da realidade dos países do Sul Global, onde a vivência do risco e da precariedade não é uma novidade. Assim, questionamos sobre como este cenário de incerteza e precariedade reverbera na vida dos jovens brasileiros de camadas pobres, os quais se deparam com um sistema educacional e um mercado de trabalho que não garantem a realização de suas aspirações, pela precariedade estrutural e pela falta de oportunidades objetivas. Somado a isso, destacamos o alto índice de homicídios cometidos contra a população jovem, em sua maioria pobre e negra, no Brasil. Diante de um cenário que provoca incerteza em relação à própria sobrevivência, o planejamento racional das ações a longo prazo torna-se um aspecto completamente sem sentido para estes jovens.

Em contextos marcados pela precariedade, observa-se a existência de uma limitação da noção de projeto de vida, ou seja, da possibilidade de pensar em um tempo muito dilatado,

em uma trajetória linear e regida por uma normatividade, que possa garantir um percurso previsível para o acesso à vida adulta. O que emerge com mais força, a partir da narrativa dos próprios jovens inseridos nestes contextos, e que de certa forma vem sendo mapeada na literatura (CASTRO; CORREA, 2005; FRANCH, 2008, 2011), é a noção de “oportunidade”. Assim, mais que a noção de “projeto de vida”, a ideia de “oportunidades de vida” parece fazer mais sentido para jovens que vivenciam inúmeras fortuitudes do tempo e do espaço e que dependem muito das circunstâncias e de fatores aleatórios que podem oportunizar ou barrar o que desejam.

Este trabalho propõe-se a lançar o olhar para a situação de jovens de grupos populares urbanos, de uma forma que problematize uma visão prospectiva, preparatória e planejável de suas trajetórias, a qual já não dá conta de responder às questões relacionadas à situação juvenil na contemporaneidade. Neste intuito, apropriamo-nos das noções de mobilidade e oportunidade, considerando que elas possam nos capacitar a ver melhor a situação destes jovens, suas contingências e como eles vivenciam e significam seu contexto imediato e o que está para além do aqui e do agora.

OPORTUNIDADES E MOBILIDADES

A oportunidade é aqui entendida como uma situação favorável que move e conduz o jovem para algum lugar. É reconhecida como tendo valor no aqui e no agora, mas que pode também repercutir de forma favorável no depois. A origem da palavra oportunidade remete à antiguidade romana, na qual *Portunus* era considerado o deus das chaves, das portas e, posteriormente, dos portos. Seu nome vinha de *portus*, relacionado com porta, o ponto de passagem para um aposento, para outro lugar. De *ob-*, significando “para, em direção a”, e *Portunus*, se fez *opportunus* – o que empurra para o porto, ou seja, vento favorável, que move em direção a algo, que tira do mesmo. O adjetivo latino *importunus* – que ecoa no termo em português “inoportuno” – foi utilizado para descrever as ondas e o clima desfavoráveis e os ventos contrários, que tiram o navio da direção do porto. Já o *ob portus* [vento oportuno] era apreciado pelos romanos por levar o navio em direção ao porto. O porto ou a porta impedem que se fique isolado, ilhado ou sem alternativa, por isso, a oportunidade é aquilo que move, que tira do mesmo, pois o porto ou uma porta (aberta) possibilita movimento, entradas e saídas. (CORTELLA, 2009)

A mobilidade, como parte do processo de como nos engajamos com o mundo (SKELTON, 2013) – e de como vemos nesse mundo possibilidades de oportunizar coisas –, constitui-se em uma prática social de deslocamento através do tempo e do espaço, que possibilita o acesso a atividades, pessoas e lugares. Trata-se de uma ação que não se reduz à locomoção, ao movimento como trajeto que liga dois pontos, mas envolve, além das dimensões espaciais

e temporais, aspectos corporais, simbólicos e afetivos, desigualmente vividos, em relação à classe, ao gênero, a idade, a etnia, o território, entre outras dimensões de desigualdade e diferença. A mobilidade dos sujeitos também possui uma dimensão relacional, uma vez que se torna compreensível na medida em que depende de – e/ou dela dependem – outras pessoas, atividades, meios e objetos. (CHAVES; SEGURA; SPERONI; CINGOLANI, 2017; GOUGH, 2008; SKELTON, 2013) De acordo com Soldano (2017), a análise das mobilidades transcende o estudo das redes objetivamente disponíveis e desigualmente acessíveis em um território, incorporando também seu registro subjetivo e imaginário.

Nos últimos anos, a noção de mobilidade vem se tornando cada vez mais objeto de debates e estudos nos diversos campos das ciências sociais e humanas. A partir de 2006, Urry e Sheller, propuseram um debate transdisciplinar sobre o que denominaram “novo paradigma das mobilidades” nas ciências sociais. Este novo paradigma busca a reformulação fundamental das ciências sociais, que em grande parte teria um foco não móvel e pretende examinar o papel constitutivo do movimento dentro do funcionamento da maioria das instituições e práticas sociais. O trabalho dentro do novo paradigma examina diferentes modos de mobilidade e suas combinações complexas: mobilidade espacial dos seres humanos; movimento físico de objetos; circulação de informações, imagens e capital, incluindo teorias críticas das implicações afetivas e psicossociais dessa mobilidade; viagens virtuais, geralmente em tempo real, transcendendo distância; viagem comunicativa através de mensagens pessoa a pessoa e viagens imaginativas. (GOUGH, 2008; SHELLER, 2013; SHELLER; URRY, 2016) Além disso, o novo paradigma das mobilidades envolve a análise de redes, relações, fluxos e circulação, e não lugares fixos, o que desafia a ideia do espaço como um recipiente para processos sociais. (SHELLER; URRY, 2016)

O novo paradigma das mobilidades considera teorias, fenômenos e métodos que se referem principalmente a contextos do Norte Global. (VECCHIO, 2019) O campo de pesquisa em mobilidades se estabeleceu muito mais na Europa, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, mas nos últimos anos vem ganhando mais evidência também na Ásia, na África e na América Latina. (GOUGH, 2008) Neste sentido, pesquisadores como Vecchio (2019) propõe uma discussão sobre o valor epistemológico e operacional deste novo paradigma desde a perspectiva do Sul, uma vez que as mobilidades que ocorrem em espaços periféricos apresentam características específicas que limitam as possibilidades de movimento e, assim, a possibilidade de acesso às oportunidades urbanas.

No intuito de explorar a noção de mobilidade, bem como o estatuto da oportunidade e a articulação entre ambas, buscamos priorizar o enfoque em literaturas do Sul, uma vez que se referem a realidades mais próximas da que foi objeto de interesse desta pesquisa e lançam mão de conceitos que dialogam com as noções de mobilidade e oportunidade, que

pretendemos abordar neste trabalho. Trata-se de estudos que têm em comum o fato de retratarem jovens marginalizados, com *status* social reduzido e trajetórias incertas, inseridos em contextos de precariedade, alto nível de imprevisibilidade e insegurança. (VIGH, 2006, 2010; WAAGE, 2006) Além disso, são jovens que têm suas mobilidades reguladas por uma série de fatores, sejam eles de classe, território, gênero, geração, raça, etnia, dentre outros. (GOUGH, 2008; LANGEVANG; GOUGH, 2009)

Neste sentido, destacamos a afirmação de Cooper, Swartz e Mahali (2019) de que urgentes desafios dominam a vida dos jovens dos países do Sul global, demandando teorias que sejam capazes de analisar os constrangimentos contextuais multidimensionais da experiência de vida dos jovens, contextos onde os jovens precisam se adaptar, movimentar rapidamente e sobreviverem a condições precárias. Assim, são necessárias teorias que tomem o Sul, seus jovens, seus valores e políticas como foco de pesquisa.

Langevang e Gough (2009) relatam uma pesquisa realizada em Madina, localizada no subúrbio de Acra, capital de Gana, a partir da qual buscaram explorar a mobilidade cotidiana de jovens e suas aspirações de mobilidades em relação ao amanhã. O estudo mostra jovens pertencentes a uma realidade marcada pela incerteza, precariedade, dificuldade econômica e desemprego. Os jovens experienciam que o que eles têm hoje, podem não ter amanhã, e o que eles inicialmente haviam previsto ou imaginado pode ter que ser reavaliado.

Nestas condições, estes jovens precisam ser muito inventivos e criativos, precisam deslocar-se para oportunizar para si o que desejam. Mover-se, para eles, é equiparado a ser ativo, fazer algo de si mesmo, indo a lugares e adquirindo conhecimento. Muitos deles trazem a ideia de que, mesmo diante das barreiras que surgem quando buscam alcançar seus objetivos, é necessário “manter-se em movimento”, pois através dele é possível sobreviver, mesmo que por vezes sintam que estão “movendo-se para nada”, continuam seus movimentos esperando uma situação oportuna, aguardando seu “dia de sorte”, adaptando-se às possibilidades que surgem e em prontidão para o caso de aparecer alguma oportunidade de trabalho. Um dos jovens, por exemplo, relata que acorda todos os dias sem saber para onde o dia irá levá-lo ou como ele obterá dinheiro. Assim, seus movimentos diários envolvem uma avaliação cuidadosa de onde e como as oportunidades podem ser aproveitadas.

Em relação a esse aspecto, referimos Franch (2011), que, a partir de estudo realizado com jovens de grupos populares do Grande Recife, lança a hipótese de que os jovens mais “adaptados” à realidade atual, marcada por incerteza e mudanças constantes, não seriam aqueles que planejam suas trajetórias com antecedência, mas que conseguem movimentar-se no curto prazo, aproveitando as oportunidades de cada momento.

A noção de navegação social proposta por Vigh (2006, 2010), baseada no termo do crioulo guineense *dubriagem*, também é útil para explorar a relação entre juventude, mobilidades e oportunidades. Trata-se de uma perspectiva de análise esclarecedora do modo de atuação dos sujeitos em ambientes instáveis. Os jovens em Bissau, em geral, vivem à margem do poder e dos fluxos de recursos, ocupam uma posição de imaturidade social e política e deparam-se com a ausência de possibilidades de uma vida digna, num contexto de constante conflito, precariedade, pobreza e instabilidade. Vigh, então, volta sua atenção para as possibilidades e práxis sociais e para as relações sociais e as redes que os jovens navegam – ou pelas quais se movem – a fim de obterem uma existência social positiva. *Dubriagem* é uma palavra associada a dinamismo e movimento, que engloba tanto a avaliação imediata dos perigos e do que a situação atual oportuniza a esse indivíduo, bem como a capacidade de visualizar, traçar e atualizar um movimento vantajoso do presente em relação a um depois imaginado.

Neste sentido, Vigh propõe a noção de navegação social que, inspirada na ideia de *dubriagem*, refere-se à forma de agência que implica na capacidade de agir e responder de forma criativa em relação a constrangimentos e possibilidades imediatos, bem como mapear e atualizar o movimento a partir do hoje em relação ao amanhã imaginado. (VIGH, 2006) Olhando através da lente da navegação social, é possível observar que, ao invés de agirem de modo planejado e plenamente racional, como se o seu ambiente social e a vida cotidiana fossem fundamentalmente constantes, estes jovens atuam de forma improvisada em relação a uma leitura e interpretação de sua fluidez e instabilidade. (VIGH, 2010)

Vigh (2006, 2010) desenvolveu este conceito para analisar o engajamento de jovens na guerra na Guiné Bissau, mas a perspectiva da navegação social pode também ser usada para entender como o movimento através do espaço é associado com o cumprimento de necessidades materiais e sociais, no agora, bem como com a mobilidade social a longo prazo. Olhando através desta lente, os jovens não só se movem através do espaço, mas “navegam no seu caminho”, “do seu jeito”. Vale destacar que esse movimento, embora intencional e dirigido à meta, não é um caso de livre-arbítrio individual, mas é influenciado pela posição social dos jovens e pelos constrangimentos ao deslocamento e possibilidades do espaço urbano, incluindo relações e redes com as quais estão ligados e procuram criar. (LANGEVANG; GOUGH, 2009)

A palavra *dubriagem* tem um paralelo no francês na expressão “*je me débrouille*”, cujo uso foi observado, no estudo de Waage (2006), entre jovens de Ngaoundéré, uma cidade dos Camarões. A expressão significa “estou me defendendo” ou “estou lidando com essa situação complicada”, e é utilizada para explicar como eles lidam com a insegurança e as imprevisibilidades da vida cotidiana e os desafios no meio social urbano. Significa também

o uso de estratégias criativas e flexíveis de negociação de agenciamento de acessos – ou oportunidades – no meio social e indica a abertura para novas possibilidades de emprego ou formas de ganhar a vida em seu ambiente urbano. Trata-se de uma busca constante por novos conhecimentos, relações e experiências, experimentando novos papéis e possibilidades, improvisando e agenciando “tentativamente” o que desejam para si.

Estas ações, que são muito mais da ordem da criação e do improviso do que de um planejamento, também são destacadas pelo estudo de Castro (2004), junto a crianças e jovens do Rio de Janeiro. Estes referem que viver em uma cidade marcada pela imprevisibilidade e incerteza implica em se “aventurar”, “ter que se virar”, expor-se ao imprevisto e ao risco, lançando mão de seus próprios recursos para enfrentar as dificuldades e conseguir chegar a algum lugar ou obter algo.

Segundo Honwana (2014), os jovens africanos desenvolveram os seus próprios termos para transmitir a natureza precária de suas vidas. Além das expressões *dubriagem* e “*je me débrouille*”, referidas, respectivamente, pelos jovens dos estudos de Vigh (em Guiné Bissau) e Waage (em Camarões), Honwana aponta que os jovens moçambicanos costumam usar a expressão “desenrascar a vida” e os jovens sul-africanos utilizam a expressão inglesa “*I am just getting by*”, ou seja, “*vou-me safando*”, para referir-se à forma como lidam com a incerteza e a precariedade de suas realidades. É interessante observar que estas expressões, bem como os exemplos citados até então, geralmente remetem ao dinamismo e ao movimento, a ações que possuem um caráter de improviso, fluidez, tentativa, experimentação, ou seja, a outras condições subjetivas de enfrentamento, que não passam por um planejamento a longo prazo. O que nos leva, neste trabalho, a uma desconstrução da ideia de projeto de vida.

A partir da literatura apresentada, podemos visualizar que oportunidades e mobilidades estão intimamente relacionadas. Além disso, observamos que a ideia de oportunidade se apresenta com um caráter híbrido, como algo que tanto pode ser agenciado pelo próprio jovem – no sentido de que há uma busca para achar aquilo que se quer e oportunizar para si o que se deseja – que aparecem na ideia de navegação social (VIGH, 2006, 2010) –, quanto pode ser “encontrada” a partir de uma mobilidade que não tem um direcionamento, um intuito específico, ou seja, quando o jovem apenas se move à espera que algo favorável aconteça, o que foi destacado por Langevang e Gough (2009).

Não se pode deixar de considerar que a facilidade para acessar e aproveitar as oportunidades depende muito dos recursos com que cada jovem conta, especialmente no que se refere a seu capital cultural, social e também subjetivo. (FRANCH, 2008, 2011) A dificuldade de acesso às oportunidades objetivas pode ser observada, por exemplo, nas restrições às mobilidades vivenciadas pelos jovens pobres, que geralmente se mantém circunscritos

ao seu bairro e acabam não acessando e conhecendo o que a cidade poderia lhes oferecer. Assim como a noção de mobilidade, a noção de oportunidade está marcada pela questão do poder e pelos vieses de classe social, gênero, etnia, raça, local de moradia, entre outros, uma vez que as (im)possibilidades de mover-se e de acessar oportunidades/oportunizar para si podem estar fortemente conectadas, como veremos na discussão a seguir.

Neste estudo, buscamos compreender, como os jovens, movendo-se entre diversos espaços, lidam com a incerteza e imprevisibilidade e oportunizam, em um contexto instável e precário, algo que é bom e tem valor pra eles. Ou seja, como esses jovens, a partir de suas mobilidades, oportunizam experiências com relevância biográfica, que não se referem apenas ao aqui e agora, mas também a tempos e espaços dilatados. Apresentamos situações em que os jovens, mesmo quando inseridos em contextos incertos e desfavoráveis em termos de garantias e oportunidades objetivas, agenciam/oportunizam para si condições para serem e fazerem o que desejam.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA COM OS JOVENS

No intuito de alcançar os objetivos propostos, realizamos um estudo qualitativo junto a jovens das classes populares do Rio de Janeiro, Brasil, estudantes de duas escolas públicas municipais – Escola 1 e Escola 2. Participaram da pesquisa 51 jovens – 25 moças, 26 rapazes –, estudantes de 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 14 a 16 anos. A maioria dos jovens residia em favelas da Zona Central do Rio de Janeiro e pertencia a famílias de baixa renda.

Foram realizados três grupos de discussão – Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2), realizados na Escola 1 e Grupo 3 (G3), na Escola 2 –, que ocorreram no formato de oficinas. As oficinas tiveram um número médio de 12 participantes por encontro, tendo no mínimo oito e no máximo 16 jovens. Foram realizadas sete oficinas com o Grupo 1, oito oficinas com o Grupo 2 e dez oficinas com o Grupo 3, totalizando 25 encontros.

As oficinas, que constituíram um campo empírico amplo e resultaram em um material bastante vasto, tiveram como proposta, de modo geral, abordar as oportunidades e mobilidades reais e imaginadas dos jovens no espaço urbano, tendo como referência principal os trajetos realizados costumeiramente no ir e vir da escola e outros percursos realizados e imaginados em relação à cidade. Foram divididas em cinco módulos: 1. Da casa para a escola; 2. Da escola pra casa; 3. De casa para outros lugares; 4. Lugares bem longe de casa; 5. Conversando sobre oportunidade; nos quais foram propostas algumas atividades, como a criação de desenhos, maquetes e histórias, que foram utilizados como recursos auxiliares para motivação, imaginação e discussão.

Os grupos foram gravados e posteriormente transcritos para a análise das informações. Além das oficinas, foram realizadas observações participantes em ambas as escolas, as quais foram registradas em diários de campo. Buscando manter o anonimato dos(as) jovens, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios ao longo do texto.² As informações foram analisadas através do método de Análise de Conteúdo Temática. (BARDIN, 2011)

Algumas discussões tomaram certa força nas narrativas dos jovens e, a partir das análises, foram organizadas em torno das seguintes categorias: (1) os jovens e as oportunidades de “viver o hoje”; (2) expressividades e agenciamentos dos jovens nas oportunidades do aqui e do alhures; (3) a fortitude levada ao limite e a incerteza das mobilidades juvenis; e (4) o agenciamento de oportunidades e seus obstáculos, as quais serão apresentadas e discutidas nas seções a seguir.

OS JOVENS E AS OPORTUNIDADES DE “VIVER O HOJE”

A importância dada pelos jovens à “vivência do hoje” emergiu em vários momentos durante as oficinas. Guilherme, por exemplo, quando fala sobre os passeios que às vezes faz com a família nos finais de semana e nas férias, comenta que sempre, mesmo nestes momentos de maior descontração, pensa sobre o quanto a vida é incerta e, por isso, acredita que precisa aproveitar ao máximo o hoje. A principal incerteza referida por ele é em relação à sobrevivência.

Guilherme: A única certeza que a gente tem na vida é que a gente vai morrer. Você tem certeza de que você vai se formar? Você tem certeza de que na próxima vez que você respirar vai entrar oxigênio no seu pulmão? Você não tem certeza. Você sabe se quando você piscar e você abrir o olho, você não vai estar cego?

Pesquisadora: Então, o Guilherme está falando dessa incerteza da vida...

Guilherme: É. Incerteza de que eu vou acordar amanhã. Essas coisas, e eu penso bastante nisso.

Joyce: Pessimista...

*Guilherme: Não é pessimista, porque eu penso assim: **enquanto eu estiver vivo, eu vou tentar aproveitar ao máximo.** Eu não vou deixar pra depois o que eu posso fazer agora.*

*Heitor: **Eu também sou assim.** (G3, 5º encontro, grifos nossos)*

² Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o parecer nº 1.518.016 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 54208116.9.0000.5582.

Essa ideia parece ser compartilhada pela maioria dos jovens participantes das oficinas e foi demonstrada de diversas formas por eles, não só através de uma fala explícita, mas de forma “atuada” ou dita de maneira indireta. A incerteza em relação ao depois, não necessariamente um depois a longo prazo, também se evidenciou em uma fala de Pietro. Durante o último encontro com o grupo, realizado no mês de julho, comentei sobre um evento que seria realizado na universidade, para o qual seriam convidados alunos e professores das escolas que participaram de pesquisas feitas pela universidade. Pietro manifestou interesse em participar do encontro, quando falei que haveria alunos de outras escolas, e perguntou quando aconteceria, quando respondi que seria em novembro, ele exclamou, encerrando o assunto: “*Ah, não sei nem se vou estar vivo até lá*”. Vale salientar que Pietro morava em uma favela onde os confrontos entre facções do tráfico e entre traficantes e policiais eram muito frequentes, o que gerava uma situação de constante insegurança.

O risco se faz tão presente na vida de alguns jovens – sobretudo quando consideramos o “caos” do espaço urbano, relatado pelos próprios participantes – que a orientação presenteísta é levada aos limites, perante a possibilidade de aniquilamento físico. (FRANCH, 2008) De forma semelhante ao que pôde ser constatado no presente estudo, vários outros pesquisadores vêm destacando que, diante do risco, imprevisibilidade e incerteza que marcam seu contexto, as vivências dos jovens parecem mais encarnadas no aqui e no agora e marcadas por atitudes e comportamentos limitados ao imediato. (AUGUSTO, 2007; CÁRDENAS, 2005; PAIS, 2006, 2012; SOARES, 2000)

A partir do campo empírico, foi possível constatar que tanto as oportunidades quanto as mobilidades reais e imaginárias dos jovens, através dos diversos espaços-tempos são marcadas por uma “agoridade”. Não é à toa que, quando a palavra oportunidade foi trazida à tona no G1, houve uma diferenciação entre “oportunidades do presente e do futuro”, sendo que a oportunidade do presente foi a mais evidenciada e parece ser a mais vivenciada por eles. Segundo os jovens, a oportunidade do presente relaciona-se ao hoje, ao aqui e agora, e a oportunidade do futuro, refere-se a algo que é necessário abraçar para se ter acesso a um amanhã melhor.

Samara: Eu tenho a oportunidade de me formar em medicina, e no futuro eu vou ser médica [exemplo de oportunidade do futuro]. Aí agora eu tenho a oportunidade de comer pra ficar sem fome [exemplo de oportunidade do presente].

Ao falar nestes dois tipos de oportunidades, os jovens talvez quisessem nos mostrar que, diante das incertezas em relação ao futuro e da dificuldade de projetar-se a longo prazo, talvez faça mais sentido, de fato, falar de oportunidades do presente. Essa oportunidade

parece referir-se ao que não é necessariamente fruto de um planejamento, de uma projeção a longo prazo, trata-se de um fazer e ser agora, que tem a ver com um desejo e uma ação momentâneos, que pode ser, por exemplo, divertir-se ou satisfazer alguma necessidade imediata.

No Grupo 2 (escola 1), a abordagem do tema oportunidade durante o último encontro foi um tanto difícil, parecia haver uma apatia e um desânimo generalizado em relação ao que era proposto ao grupo, poucos jovens queriam de fato participar da discussão e insistiam que fizéssemos outras atividades:

Gisele: *Vamos fazer uma festa!*

Jéssica: *Compra balinha da tia S. pra gente? Vamos jogar um jogo!*

Fernando: *Vamos jogar bola! Vamos jogar bola!*

Milena: *Bóra brincar de corre cotia. (G2, 8º encontro)*

No caso do Grupo 1, houve a verbalização de que existiriam dois tipos de oportunidades: do presente e do futuro. Já no encontro com o Grupo 2, quando recebi os apelos dos participantes para que fizéssemos outras atividades, que tinham um caráter mais lúdico, de diversão, parecia que os jovens estavam atuando o que o Grupo 1 nomeou de “oportunidade do presente”, ou seja, como se eles quisessem me dizer: “não queremos falar de oportunidades do futuro, nem falar do amanhã, queremos jogar e nos divertir neste momento, fruir aqui e agora”, vivenciar as oportunidades do presente. Neste caso, as oportunidades do futuro referem-se a espaços mais dilatados – vistos e imaginados – como a possibilidade de fazer cursos, referida no exemplo anterior, o que não foi objeto de interesse e discussão dos jovens do Grupo 2, durante a oficina.

Diante deste cenário, questionamos se esses jovens conseguem se identificar com algo que diz respeito a espaços – vistos e imaginados – mais dilatados e que possam se articular com o imediato. Neste sentido, a partir do campo empírico, entramos em contato com algumas oportunidades e mobilidades agenciadas pelos próprios jovens, que muitas vezes os conduzem ao acesso e à prática de experiências e à descoberta de interesses que podem carregar a marca de como eles se veem e se colocam diante dos outros e do mundo, além de se relacionarem com desejos, sonhos e com o que eles querem pra si. Tais experiências e interesses parecem ter para estes jovens uma ressonância subjetiva para além do instantâneo, ou seja, parecem não se esgotar no agora mesmo.

EXPRESSIVIDADES E AGENCIAMENTOS DOS JOVENS NAS OPORTUNIDADES DO AQUI E DO ALHURES

A incerteza e imprevisibilidade que marca a vida destes jovens, demanda deles certa criatividade, inventividade, além de diversas mobilidades. Neste sentido, múltiplas zonas de experiências e uma diversidade de interesses e expressividades – ou diferentes tipos de mobilidades, portas, acessos e oportunidades – foram referidos pelos jovens durante as oficinas e observações de campo, tais como: o interesse em relação aos esportes e o envolvimento com estes – MMA, JiuJitsu, Badminton –, maquiagem, produção de conteúdos para redes sociais, jogos eletrônicos, animes, *cosplay*, “coisas do campo”, teatro, programação, práticas religiosas, atividades culturais, dentre outros.

Diante disso, chama atenção que poucos destes interesses surgem a partir do espaço escolar. A maioria deles parecem ser cultivados em outros espaços e são trazidos para dentro da escola em alguns momentos. Isto vem ao encontro da afirmação de Pais (2006), de que as performatividades e expressividades dos jovens geralmente ocorrem nos domínios da vida cotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais – os do lazer e do lúdico. O que se observou a partir das oficinas é que a escola muitas vezes é um espaço onde os jovens atualizam-se entre si por meio da conversação sobre seus interesses construídos em outros espaços. Em relação a essa diversidade de interesses e experiências, que Pereira (2016) chama de “públicos”, um jovem pode ser parte de diversos deles simultaneamente; pode, por exemplo, ao mesmo tempo gostar de rock, de quadrinhos, envolver-se com futebol e participar destes com adesões, intensidades e ritmos diferentes. O envolvimento com estes públicos, onde se compartilham informações e sentimentos de pertença, tem cada vez mais exercido influência na constituição das subjetividades contemporâneas. (PEREIRA, 2016)

Desde as primeiras visitas às escolas, os jovens nos endereçaram vários relatos sobre seus interesses e experiências preferidos, que se mostraram bastante diversos e que se relacionam com o que eles querem para suas vidas no aqui e no agora. O olhar para alguns destes interesses, experiências e expressividades pode nos situar em relação a como o jovem oportuniza para si condições para ser e fazer o que quer e, deste modo, como o que faz pode ter ressonâncias não apenas no agora mesmo, mas um pouco mais além do aqui e do agora – no alhures e no depois. A seguir, apresentaremos dois exemplos dessa diversidade de interesses e expressividades que os jovens relataram ao longo das oficinas.

WAGNER E A PAIXÃO PELAS “COISAS DO CAMPO”

Conheci Wagner numa das primeiras visitas que fiz à escola 2, durante uma aula da disciplina de projeto de vida, da qual participei no intuito de começar a interagir com os jovens que viriam a participar das oficinas posteriormente.

Naquele dia, Wagner contou uma história ao professor sobre uma situação em que estava andando a cavalo. Chamou-me a atenção sua animação enquanto falava sobre isso. Manifestei interesse pelo seu relato e perguntei se ele tinha um cavalo. Ele disse que no momento não tinha mais o cavalo, pois teve que vendê-lo, mas que em casa criava galinhas, passarinhos e porcos. Falou sobre as características dos porcos, suas cores, tamanhos e tipos. Mostrou-se um grande conhecedor das raças de cavalos, me explicando com detalhes seus tipos de marchas. Contou que ensinou alguns meninos da comunidade a trotar com o cavalo. Ficamos cerca de 20 minutos conversando. Foi uma conversa muito interessante, pois ele parecia gostar muito deste universo, falava com empolgação, seus olhos brilhavam e ele demonstrava bastante conhecimento sobre o assunto. A aula acabou, os outros alunos estavam saindo e ele continuava falando sobre cavalos. (Relato de campo, Escola 2)

Em quase todas as outras vezes em que encontrei Wagner durante as oficinas, este assunto foi trazido à tona por ele novamente. Uma dessas ocasiões foi quando os jovens conversavam sobre os desafios de suas mobilidades de casa para a escola, e vice-versa, e as dificuldades da vida nos contextos sociais onde estão inseridos, marcados pela pobreza, risco e violência.

Wagner: Eu vejo aquilo ali, aquele caos todinho... gente vendendo droga... eu olho assim, ah nem ligo. Porque eu penso no que? Em coisas melhores. Eu penso em coisas que eu gosto, como tem aqui [mostra na maquete, Imagem 1]: aqui é onde eu crio meus bichos.

Pesquisadora: E como tu te sente quando vê essas coisas todas?

Wagner: Fico muito mal, né. Não posso fazer nada... muitas vezes já vi gente... parente meu... dá mó tristeza assim. Mas é isso que ele escolhe. A gente fala, fala, entra num ouvido e sai no outro. Aí com o tempo a gente não pode mais fazer nada por ele, até que ele entra nessa vida, vai, morre e é isso.

Pesquisadora: E tu deseja algo nesse caminho, espera que algo aconteça?

Wagner: Olha, eu espero que melhore, né. Eu sei que o crime, o tráfico, aquilo ali não vai acabar, entendeu? Mas pode amenizar. Então se isso se ameniza pelo menos um pouco, pra mim já é o máximo.

Pesquisadora: E pra tua vida o que tu espera?

Wagner: Eu sou uma pessoa que quero viver bastante, quero realizar meus sonhos, que eu sei que todo mundo tem um sonho que quer ser realizado.

Guilherme: Ele (Wagner) quer ter um haras, um estabelecimento de cavalos...

Giovana: Ele é apaixonado por cavalos.

Wagner: É um sonho desde criança, gente. Eu pensei que esse sonho ia passar, mas não passa, não. Eu quero ter uma cabanha. Nas cabanhas eles são criadores que tiram o sustento

daquilo ali. Não sei se tu já viu leilões... Então, muitos criadores de cabanha tem leilão, tipo faz criação daquela raça pra começar a fazer leilão... Aí eu acho isso maneiro. (G3, 4º encontro, grifos nossos)

Imagem 1 - Um lugar no campo



Fonte: Wagner, G3.

O que chama atenção é que estes sonhos, desejos, “paixões” e interesses constituem o que Wagner é hoje, para si e perante os outros. Ele é conhecido na escola como o menino que gosta de cavalos, de animais e das “coisas do campo”. Observa-se que quando ele leva para a escola estes interesses em relação a outros espaços, isto é valorizado e reconhecido pelos colegas e professores. Trata-se de algo no qual Wagner investe no agora, mas que também tem a ver com o que ele deseja para si no amanhã. Mesmo diante do caos do espaço urbano e da violência – que já vitimou inclusive jovens próximos a ele – mesmo diante daquilo que pode representar a destruição de sonhos e da própria sobrevivência, ele se desloca imaginariamente para outros lugares, que tem a ver com o que ele gosta e com o que ele quer para si. Apesar da realidade precária na qual está imerso e dos diversos constrangimentos e muros que o rodeiam, Wagner não assume apenas a posição de esperar as oportunidades baterem à porta, mas busca, abre portas, agencia oportunidades para si.

Ademais, nota-se também que estes interesses de Wagner referem-se ao campo como um lugar muito diferente de seu contexto urbano, que não tem a ver nem com a escola, nem com a vizinhança. As ações deste jovem são da ordem da aventura e da aposta, pois ele se lança para fazer algo diferente, imaginando para si uma oportunidade muito remota em relação ao que ele vive.

MILENA E A IDENTIFICAÇÃO COM A CULTURA JAPONESA E OS GAMES

A música se mostrou como uma expressão significativa para os jovens, como algo que os envolve e mobiliza, principalmente pela fruição que proporciona. Também pôde-se observar em alguns encontros que os jovens “falavam de si”, de suas realidades e mobilidades através da música, mais especificamente do rap, expressão musical que está perpassada pelos valores de contestação e resistência à realidade de desigualdade social e pela denúncia de situações de discriminação vividas por moradores de periferias urbanas.

Muitos dos jovens buscavam expor de alguma forma seus gostos musicais, seja cantando, mostrando as músicas através de fones de ouvido para os colegas e para a pesquisadora ou colocando as músicas para tocar em seus celulares. Estes interesses parecem traduzir o que eles são, como se colocam diante do mundo e do outro e, também, parecem sinalizar como querem ser vistos pelo outro. Foi o caso de Milena, que, logo que a conheci, contou que gostava muito de músicas coreanas e japonesas e, durante uma das oficinas, pediu que eu escutassem algumas delas em seus fones de ouvido.

Milena: Tem uma grande diferença entre música coreana e música japonesa. Essa aí é japonesa. Quer ver? Coreana tem mais batida. Só que só tem outra menina na escola que gosta disso.

Pesquisadora: Mas você conhece algumas pessoas que não são daqui e que gostam?

Milena: Sim, tem os eventos, que a gente faz cosplay, aí eu vou. É legal. Eu gosto desde pequena.

Pesquisadora: Como você conheceu?

Milena: Meus tios, eles gostam, sempre gostaram de Naruto, Samurai x, essas coisas... Aí eu via desde pequena. Aí eu comecei a gostar. Também eles me influenciaram muito nos jogos. Desde pequena eu começava a jogar vídeo game. Minha mãe também, eu ia me chamar Sayuri, só que minha mãe não quis porque ela achou que as pessoas iam achar ruim, aí ficou Milena (G2, 3º encontro)

Na escola, os jovens podem encontrar-se ou não com outros que partilham dos mesmos gostos e preferências nas mais diferentes áreas, que pertencem, por isso, a um mesmo público. Milena, além do interesse por músicas coreanas e japonesas, relatou seu gosto por animes e falou sobre participação em eventos de *cosplay*. Essa atração da jovem por atividades e expressões artísticas relacionadas à cultura japonesa e coreana parece ter um forte componente afetivo, pelo fato de ser compartilhada com alguns familiares, em especial a mãe, da qual Milena estava afastada na época da realização das oficinas. Além disso, este tipo de interesse parece ser para ela algo que se desvia do que a maioria dos colegas gosta:

funk, rap e futebol. Enquanto ela me mostrava suas músicas preferidas, alguns colegas zoavam dela, dizendo que só ela gostava desse tipo de música, que é diferente. Foi possível observar que Milena não tinha uma boa relação com seus colegas, que pareciam tratá-la com certo desprezo e por vezes até com agressividade. Durante o recreio, ela costumava ficar isolada ou na companhia de alunos mais novos, que pertenciam a outras turmas.

Considerando que tanto a casa quanto a escola parecem se constituir em espaços hostis e pouco acolhedores – pelo menos no que se refere à sua relação difícil com o pai, em casa, e com os pares, na escola –, Milena parece ter buscado e acessado em outros lugares relações onde se sente acolhida e tem o sentimento de pertencimento, espaços que oferecem mais prazer e menos sofrimento. A mobilidade por estes outros espaços – o “universo” dos *games* e a cultura asiática – também parece se constituir em um escape das realidades inoportunas da escola e da casa e talvez mantenha algum tipo de ligação com sua mãe que mora em outro estado.

Assim, foi possível observar que Milena faz referência a lugares bem distantes e oportuniza elementos destas culturas distantes – japonesa e coreana – no seu próprio contexto, os quais contribuem na construção de uma imagem de si, de uma identidade. Estes elementos de outros espaços são trazidos pela jovem para o espaço escolar, como um algo a mais de si, que de certa forma a diferencia dos demais.

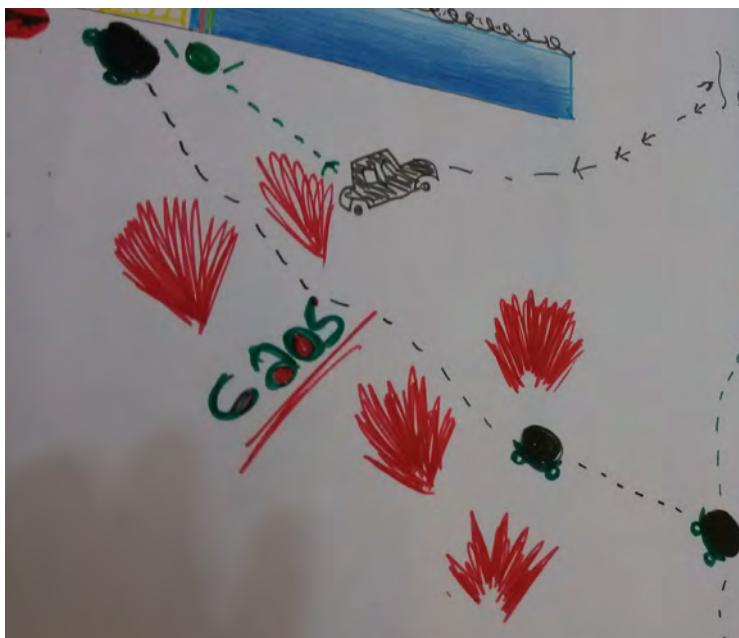
A FORTUIDADE LEVADA AO LIMITE E A INCERTEZA DAS MOBILIDADES JUVENIS

Os resultados deste estudo revelam a complexidade das mobilidades e de seus sentidos para os jovens participantes e as várias contradições e tensões inerentes ao estar e constituir-se como sujeitos nos diversos-espacos tempos por onde se movem. Estas contradições e tensões parecem estar muito ligadas à precariedade, incerteza e falta de garantias. Nestes casos, vemos mais o desamparo e a impotência do que a busca e o movimento dos jovens. Estes se deparam com algo aniquilador e avassalador que acua e impede o movimento.

Em seus percursos e a partir do encontro com o outro, os jovens são confrontados com o pior da cidade – a pobreza, a miséria, o egoísmo, a indiferença, o desrespeito e a violência – elementos estes que compõe o que eles chamam de “caos”.

*Brenda: O que ela [a personagem] vê é **pobreza** e... ignorância das pessoas... e **caos!** [...] Cada um encontra um caos diferente quando vem pra escola. [...] A vida é um caos. E ao redor da escola ela é um caos. O caminho, as pessoas, passando fome, pedindo... que sofrem... a **violência** [Imagem 2]. (G3, 1º encontro, grifos nossos)*

Imagem 2 - No meu caminho eu vejo caos



Fonte: Brenda, G3.

Pesquisadora: *E o que ela [personagem] vê nesse caminho?*

Fabiana: *Muito caos.*

Clara: *Ela vê muita gente descendo a ladeira pra ir pra escola... Muita fumaça dos carros na cara dela...*

Jaqueline: *Vejo muito bandido...*

Clara: *Armado...*

Jaqueline: *É. Muitos policiais também... (G3, 2º encontro)*

Giovana: *E eu vejo **caos**. Eu vejo loucura, as pessoas tão dentro de si mesmas que elas saem atropelando umas nas outras na rua, saem empurrando, xingando... nem conhece a pessoa e tá tratando mal. E eu acho isso bem desagradável. [...] Eu fico ouvindo música e reparando nas coisas ao meu redor [Imagem 3]. (G3, 4º encontro)*

Imagem 3 - O caminho da escola para casa



Fonte: Giovana, G3.

Estes aspectos caóticos da cidade também são referidos de forma muito semelhante pelos participantes de um estudo realizado em três cidades brasileiras – Rio de Janeiro, Fortaleza e São José dos Campos –, que buscou analisar de que modo crianças e jovens são afetados pela vivência na cidade grande. Estes jovens demonstram um reconhecimento e uma perplexidade diante das desigualdades e apontam as grandes dificuldades da convivência coletiva, em que se fazem presentes a irracionalidade e imprevisibilidade da ação humana. (CASTRO, 2001)

Mover-se pelas ruas dessa cidade caótica é um desafio diário enfrentado pelos jovens, que se encontram à mercê das restrições, do sofrimento e do desamparo. São diversos os constrangimentos vivenciados por eles em suas mobilidades na cidade, onde sempre existe a possibilidade de algo acontecer repentinamente – tiroteios, roubos, atropelamentos, abordagem e revista policial –, o que provoca uma sensação de insegurança ou, até mesmo, a restrição de suas mobilidades.

Wagner: Sempre quando eu desço pra ir pra escola, eu vejo aqui bandidos armados, pessoas comprando droga e se eu não tomar cuidado, eu posso estar descendo pra escola e ter trocas de tiros. Que foi o que aconteceu muitas vezes, eu deixei de vir pra escola por causa de tiroteio. Aí quando eu saio de casa, eu vejo bandido na parte de cima do morro, no meio do morro, lá embaixo... e lá embaixo um carro só de polícia, com dois, no máximo três. Eu faço esse

trajeto todo dia. Encontro gente usando drogas, gente bêbada na rua, outros de tão doidos e drogados, dormindo na calçada... também o trânsito terrível (G3, 2º encontro, grifos nossos).

O caos pode barrar o movimento e impossibilitar o acesso ao que pode ser oportuno, pois o sujeito não consegue se organizar subjetivamente. Um cenário de caos é excessivo e remete àquilo que é traumático, àquilo que o sujeito não consegue dar conta, simbolizar e assimilar com seus próprios recursos psíquicos, o que provoca o sentimento de impotência e desamparo. Este caos não é simplesmente o caos da imprevisibilidade, mas da ordem de uma fortuidade extrema, levada ao limite, que ameaça a própria existência.

Ainda como parte deste caos, os jovens apontam a vivência de diversos constrangimentos ao seu deslocamento no espaço urbano, onde o local de moradia, a raça, o gênero, a classe social, a aparência e a forma de vestir parecem se constituir em fatores que se tornam fonte de estigmas e preconceitos e, assim, contribuem para a restrição de suas mobilidades na cidade.

Na cidade globalizada contemporânea, os encontros facilitados pela mobilidade podem aumentar a mobilidade social através da atribuição de capital social e cultural. Por outro lado, tais mobilidades também podem oferecer àquele que se move indesejáveis encontros de confronto, medo ou perigo (SKELTON, 2013) e este é o aspecto que mais fica evidenciado nos relatos dos jovens participantes desta pesquisa.

O AGENCIAMENTO DE OPORTUNIDADES E SEUS OBSTÁCULOS

Os dados deste estudo nos mostram uma diversidade de formas encontradas pelos jovens para agenciarem algo que eles visualizam que pode fazer frente a uma realidade tão precária. Foi possível observar que seus interesses os movem para abrir portas e tentar fazer algo que não está necessariamente “no roteiro”, ou seja, independentemente do que possa estar planejado para eles, principalmente no que se refere a um caminho via escolarização. Notamos que eles realizam diversos movimentos e acessam diferentes espaços no sentido de “oportunistarem para si mesmos”. Estes jovens engendram “invenções tópicas”, ou seja, novos lugares onde querem se ver reconhecidos. (CASTRO, 2001, p. 124)

Honwana (2014), a partir de pesquisas realizadas em Moçambique, África do Sul, Senegal e Tunísia, destaca que grande parte dos jovens africanos vivencia uma fase que ela nomeia *waithood*, ou “idade de espera”, que representa um período prolongado de suspensão entre a infância e a adultez. A vivência desta fase se daria pelo fato de que as transições para a idade adulta são tão incertas – caracterizadas pelo desemprego, marginalização, falta de acesso a meios de subsistência e ausência de liberdades civis – que muitos jovens se veem obrigados a improvisar modos de subsistência e relações interpessoais para

além das estruturas econômicas e familiares dominantes. Apesar da situação desses jovens ser particularmente difícil, também inspira muitos deles a agenciar soluções criativas, ou seja, estes jovens não estão passivamente à espera de que a situação mude, mas estão buscando descobrir e criar novas formas de ser e de relacionar-se com a sociedade. Desse modo, mesmo diante de tanta precariedade, assim como os jovens da presente pesquisa, eles desenvolvem seus próprios espaços de ação, agenciam e oportunizam para si novas formas de ser. Suas ações não são estratégias de longo prazo, mas representam lutas diárias que respondem a necessidades relacionadas ao aqui e agora.

Nos casos relatados na seção anterior, podemos observar que estes jovens não estão parados, mas movendo-se, buscando e oportunizando coisas para si, fazendo com que os lugares tenham sentido na totalidade de suas vidas. Destaca-se que estas são ações de risco, de aposta, que não passam por um planejamento tão racional, mas são tecidas nos encontros e situações cotidianas, oportunizando sentidos de vida e expressões identitárias.

Observamos também, por outro lado, que, por vezes, o contexto é tão adverso, que dificulta a busca real e imaginária em relação ao que se deseja. Podemos considerar, por exemplo, o caso dos jovens do G2, que afirmavam só querer brincar e se negavam a falar sobre oportunidades e sobre o depois. Talvez suas dificuldades de imaginar se relacionem justamente às barreiras criadas pelo caos e pela fortuidade experimentados de forma muito intensa em suas vidas.

Alguns jovens relataram situações em que desejaram algo, viram-se diante de uma oportunidade, mas não conseguiram acessá-la por motivos alheios à sua vontade. Eles apontam que as condições que facilitam ou dificultam o acesso às oportunidades podem ser de ordem financeira, mas também podem se relacionar a outros fatores, tais como a vivência de problemas e preocupações familiares, o local de residência, o contexto educacional e a existência ou não do apoio familiar.

Joyce: *Eu acho que o que importa muito é a base que a pessoa tem em casa ou a base emocional da pessoa ou... o que a pessoa realmente acha que ela pode. Porque às vezes a pessoa pode muita coisa, mas ela acha que não.*

Raiane: *Ela acha que não pode porque ela **vem de família humilde**, por exemplo.*

Joyce: *Sim, ela **acha que ela não pode**, mas a família dela dá uma base, tipo: “você consegue, você pode”. Essa base de amigos, de família, disso tudo e contar com sorte e situação financeira... (G3, 10º encontro, grifos nossos).*

Raiane: *Um exemplo bem comum: uma pessoa que mora na roça e uma pessoa que mora na cidade, a pessoa que mora na cidade vai ter mais oportunidades do que quem mora no interior...*

Brenda: *Por conta da educação e de ensino.*

Raiane: *É, e também no interior você não tem muito por onde recorrer... E quem tá na cidade tem mais opção e tem assim mais oportunidades.*

Pesquisadora: *E vocês, jovens aqui, vocês sentem que tem opções, possibilidades, oportunidades pra vocês na cidade?*

Raiane: *Sim.*

Giovana: *Não tantas quanto poderia. Eu acho que não tem tanta oportunidade quanto poderia ter.*

Joyce: *As coisas ainda são muito injustas. [...] Porque por mais que tenha algumas cotas e algumas coisas pra escolas públicas, algumas escolas não levam isso muito em conta, e eles levam só pela nota [...]. Com certeza cada um tem a sua preocupação aqui, cada um tem uma dificuldade em casa, cada um tem um problema que passa em casa, que só essa pessoa vai saber o que é. Então eu acho que tudo isso conta pra na hora que a pessoa for sentar pra fazer uma prova pra conseguir entrar na Puc, por exemplo, quem só estudou durante meses pra aquilo, ela vai conseguir fazer a prova muito melhor do que a pessoa que está cheia de coisas na cabeça além dos estudos, **problemas em casa, problemas na rua...** (G3, 10º encontro, grifos nossos).*

Neste sentido, quando falamos de oportunidade, precisamos também considerar os limites ao movimento, ou seja, as questões objetivas que limitam as mobilidades e oportunidades. Assim, as limitações às mobilidades e ao acesso às oportunidades podem ter um sentido mais micro, relacionadas, por exemplo, a questões familiares, ou também podem ser estruturais, relacionadas a um nível mais macro, quando dizem respeito às políticas públicas e à estruturação da sociedade. Desse modo, o que os jovens querem alcançar no amanhã e como eles se dirigem para essas aspirações depende tanto de seus próprios agenciamentos, habilidades e aspectos subjetivos quanto das oportunidades objetivas que lhes são oferecidas pelo seu contexto social, que interagem com o seu nível socioeconômico, etnia, raça, gênero, local de moradia e outros fatores contextuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do campo empírico, observamos que os jovens falam de uma realidade precária, incerta, sem garantias, em que tudo parece fortuito, o que certamente dificulta que eles experienciem a vida de modo que o sentido daquilo que fazem hoje tenha alguma relação com o depois. Diante dessa situação de total desamparo frente aquilo que não se pode controlar e garantir, “viver o hoje” e apresentar um discurso de “aproveitar a vida” parece ser uma via encontrada por estes jovens.

Neste artigo, foram enfocadas algumas oportunidades e mobilidades cotidianas vividas ou sonhadas pelos jovens, deslocamentos que em alguns casos incluem a escola e a casa, mas que vão além delas. Tais mobilidades muitas vezes conduzem os jovens ao acesso e à prática de experiências e à descoberta de interesses que podem carregar a marca de como eles se veem e se colocam diante dos outros e do mundo, além de se relacionarem com desejos, sonhos e com o que os jovens querem pra si, mesmo que seja em um tempo a curto prazo. Nestas ações, também é possível visualizar uma forma do jovem agir e se colocar diante do mundo que não passa necessariamente por uma preparação para a inserção na vida produtiva. Chama a atenção que tais mobilidades e oportunidades não são da ordem do instantâneo, mas são construídas, agenciadas por estes jovens e tem um espalhamento no tempo e em outros espaços, além do aqui e do agora.

Conforme destacamos anteriormente, a ideia de projeto de vida está muito ligada a uma institucionalidade da vida, no sentido de que seja possível planejar o percurso biográfico. No entanto, os resultados deste estudo nos mostram realidades em que a vivência do risco e da precariedade torna difícil a possibilidade de planejamento do percurso biográfico a longo prazo, o que nos conduz a um deslocamento da noção de projeto de vida para pensarmos a partir da noção de “oportunidades de vida”, que se relaciona com vivências mais caracterizadas pela fluidez, criatividade, tentativa e improviso.

A ideia de caos associada à experiência urbana foi fortemente destacada pelos jovens. Se por um lado esses jovens, sujeitos da nossa pesquisa, parecem ser mais preparados, em termos de conhecer as injustiças e as relações de poder que permeiam a cidade, por outro lado, observamos que eles estão mais à mercê das restrições, do sofrimento e do desamparo perante isso que eles nomeiam como “caos”. Mover-se pelas ruas dessa cidade caótica é um desafio diário enfrentado por estes jovens e são diversos os constrangimentos e embaraços vivenciados por eles em suas mobilidades na cidade.

Desse modo, podemos considerar que a vivência da fortitude do tempo e o contato com riscos e obstáculos em suas mobilidades demanda desses jovens não a elaboração de projetos de vida, mas o contato com e o agenciamento de oportunidades de vida. Assim, de forma independente do que possa estar minimamente planejado para eles, sobretudo no que se refere a um caminho via escolarização, constatamos a existência de agenciamentos, interesses e expressividades juvenis, que parecem estar relacionados a uma afirmação de si no presente – quem sou eu, o que quero agora, que escolhas mostram o que desejo.

Neste sentido, observamos que, mesmo diante das adversidades, os jovens vão “abrindo suas próprias portas” e criando oportunidades para si. Eles vão se descobrindo no que fazem e no seu movimento pela cidade e pelos diversos espaços-tempos por onde circulam. Assim, estas “oportunizações” ou “agenciamentos” nos mostram como alguns jovens conseguem

dilatar a vivência do aqui e do agora em relação a um pouco mais adiante e alhures, fazendo com que o que acontece agora tenha também um trânsito um pouco mais para frente e que possa ser visto repercutindo no tempo do “depois” e em conexão com outros espaços.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M. H. O. O presente e a juventude. In: BRUNI, J. C.; MENNA-BARRETO, L.; MARQUES, N. (org.). *Decifrando o tempo presente*. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 45-68.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CÁRDENAS, A. M. A. Temporalidad social y jóvenes: futuro y no-futuro. *Nómadas*, Bogotá, n. 23, p. 48-57, 2005.
- CARNEIRO, C. A contemporary notion of time: fragments of a case from Rio de Janeiro. *Int Forum Psychoanal*, London, v. 11, n. 2, p. 141-148, 2002.
- CASTRO, L. R. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In: CASTRO, L. R. (org.). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 113-156.
- CASTRO, L. R. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- CASTRO, L. R.; CORREA, J. *Mostrando a real: um relato da juventude pobre do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: NAU, 2005.
- CHAVES, M.; SEGURA, R.; SPERONI, M.; CINGOLANI, J. Interdependencias múltiples y asimetrías entre géneros en experiencias de movilidad cotidiana en el corredor sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). *Revista Transporte y Territorio*, Buenos Aires, n. 16, p. 41-67, 2017.
- COOPER, A.; SWARTZ, S.; MAHALI, A. Disentangled, decentred and democratised: youth studies for the global South. *Journal of Youth Studies*, [London], v. 22, n. 1, p. 29-45, 2019.
- CORTELLA, M. S. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FRANCH, M. Caminhos, miragens e vazios: a construção simbólica do futuro entre jovens de grupos populares. In: OLIVEIRA, D. D.; FREITAS, R. A.; TOSTA, T. L. (org.). *Infância e juventude: direitos e perspectivas*. Goiânia: UFC: Funape, 2011. p. 193-216.
- FRANCH, M. *Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GOUGH, K. V. Moving around: the social and spatial mobility of youth in Lusaka. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, [London], v. 90, n. 3, p. 243-255, 2008.
- GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *Última Década*, Santiago, n. 33, p. 11-26, dez. 2010.

- HONWANA, A. Juventude, waithood e protestos sociais em África. *In: BRITO, L. et al. (org.). Desafios para Moçambique 2014*, Maputo: IESE, 2014. p. 399-412.
- LANGEVANG, T.; GOUGH, K. V. Surviving through movement: the mobility of urban youth in Ghana. *Social & Cultural Geography*, [London], v. 10, n. 7, p. 741-756, 2009.
- LECCARDI, C. Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century. *Young*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 123-146, 2005a.
- LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, [São Paulo], v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005b.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, maio/dez. 1997.
- PAIS, J. M. A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 267-280, maio/ago. 2012.
- PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.
- PEREIRA, A. B. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.
- SHELLER, M. Sociology after the mobilities turn. *In: ADEY, P. et al. (org.). The Routledge Handbook of Mobilities*. Londres: Routledge, 2013. p. 45-54.
- SHELLER, M.; URRY, J. Mobilizing the new mobilities paradigm. *Applied Mobilities*, London, v. 1, n. 1, p. 10-25, mar. 2016.
- SKELTON, T. Young people's urban im/mobilities: relationality and identity formation. *Urban Studies*, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 467-483, fev. 2013.
- SOARES, C. Jóvenes, transiciones y el fin de las certidumbres. *Papeles de Población*, Toluca, v. 6, n. 26, p. 9-23, out./dez. 2000.
- SOLDANO, D. Investigar la movilidad. Condiciones, prácticas e imaginarios. *In: SOLDANO, D. (comp.). Viajeros del conurbano bonaerense: una investigación sobre las experiencias de movilidad en la periferia*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017. p. 11-24.
- VECCHIO, G. Movilidades periféricas en Bogotá: hacia un nuevo paradigma. *Quid 16*, Buenos Aires, n. 10, p. 182-209, 2019.
- VIGH, H. E. Social death and violent life chances. *In: CHRISTIANSEN, C.; UTAS, M.; VIGH, H. E. (org.). Navigating youth, generating adulthood: social becoming in an African context*. Uppsala: Nordic Africa Institute, 2006. p. 31-60.
- VIGH, H. E. Youth mobilisation as social navigation: reflections on the concept of *dubriagem*. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, n. 18-19, p. 139-164, 2010.
- WAAGE, T. Coping with unpredictability 'preparing for life' in Ngaoundéré, Cameroon. *In: CHRISTIANSEN, C.; UTAS, M.; VIGH, H. E. (org.). Navigating youth, generating adulthood: social becoming in an African context*. Uppsala: Nordic Africa Institute, 2006. p. 61-87.

CASTIGAR A MÃE É CASTIGAR A CRIANÇA

ETNOGRAFANDO UM PRESÍDIO FEMININO NO DIA DE VISITA

FLÁVIA FERREIRA PIRES
NÚBIA GUEDES DE BARROS FERREIRA

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um dos resultados de um estudo com e sobre crianças que visitam suas mães presidiárias que cumprem a pena ou aguardam o julgamento em regime fechado em um presídio feminino situado numa cidade de grande porte da Região Nordeste.¹ A etnografia foi realizada nos dias de domingo, dia de visita da família, e os recursos metodológicos utilizados na pesquisa foram a observação direta, o caderno de campo, as conversas informais com os diversos colaboradores – crianças, presidiárias, familiares, agentes penitenciárias –, processos de memorização e o desenho das crianças.

O cerceamento de liberdade que consiste o óbice do direito de ir e vir do indivíduo é, em tese, a pena mais severa do sistema penal brasileiro. No entanto, há práticas punitivas derivadas de decisões discricionárias dos gestores das administrações penitenciárias que têm o condão de tornar as reprimendas mais incisivas. A sentença condenatória judicial é um marco quantitativo, pois aufere a dosimetria da pena, todavia, a qualidade da pena dar-se-á pela forma de sua administração. Nesse sentido, poder-se-á observar presos que cumprem penas mais severas que outros apesar de terem, teoricamente, a mesma pena em termos de dosimetria. A Constituição Federal de 1988 preconiza em seu art. 5, XLV que

1 Optamos por não identificar a cidade, o presídio, as agentes penitenciárias, as mulheres e nem as crianças pela delicadeza e complexidade do tema em questão. Preferimos evitar qualquer risco ou situação vexatória para colaboradores e para as próprias pesquisadoras, por isso os nomes presentes no texto são todos fictícios. As agentes penitenciárias, em sua grande maioria mulheres, serão nomeadas a partir do pronome feminino.

“nenhuma pena passará da pessoa do condenado...”. No entanto, percebe-se, nas práticas auferidas pelas administrações penitenciárias, através de decisões discricionárias, que a pena na ordem fática reflete além do indivíduo condenado.

Nosso argumento central é que isso se dá justamente quando da proibição da visita familiar que pune não apenas a apenada, mas toda a sua família. Nosso argumento vai mais longe ao sugerir que é a criança a maior afetada quando há proibição da visita, pois, dessa forma, o castigo da mãe é estendido às crianças. Etnografamos como as práticas de decisões discricionárias, cujos discursos ocultos intensificam a pena, ultrapassam os corpos das mães, e castigam para além da pena imputada, fazendo sofrer as famílias e as crianças. Esse castigo evidencia as práticas perversas na burocracia higienizadora da administração do sistema prisional.

Este artigo filia-se teoricamente ao grupo de pesquisadoras da infância de países latino-americanos que vem enfatizando a necessidade de produzirmos teoria e metodologia a partir de nossos contextos específicos e nossas diversas infâncias. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; CASTRO, 2013, 2018, 2019; GOUVEA, 2011; OSPINA; LLOBET; MARRE, 2014; SZULC, 2015) É chegado o tempo de respondermos aos nossos problemas e para isso precisamos construir nossas próprias problemáticas de pesquisa que estejam ligadas a nossa realidade social. No sistema prisional, encontramos crianças em virtude do gozo do direito de convivência familiar e de amamentação. Sobre a presença da criança em unidades prisionais, “o ministro do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, apontou que seguramente, mais de dois mil pequenos brasileiros estão atrás das grades com suas mães, sofrendo indevidamente contra o que dispõe a Constituição” (GUEDES, 2018, p. 28) as agruras do cárcere.

Discorrer sobre a presença da criança em prisões traz à baila os processos de violência vivenciados por esses atores sociais. A nossa intenção consiste ainda em contribuir para a composição deste livro de forma a tornar visível esse grupo de crianças, cujas mães estão encarceradas, sugerindo sua importância fundamental no processo de humanização da pena e, ao mesmo tempo, revelando a perversidade do sistema prisional que estende o castigo da mãe às crianças, sob o pretexto de ressocializar.

O BOM ENCONTRO: HUMANIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO DA PENA

A visita discorrida neste trabalho trata-se daquela destinada à família, imbricada à maternidade, relativa ao regime fechado. A visita da família é a única forma de ressocialização percebida no cárcere etnografado. A humanização da pena advém dos afetos entre as famílias, mais precisamente, das mães, avós maternas e crianças e a alegria é um sentimento que emerge desse bom encontro, aquele que aumenta a capacidade de existência, que promove

a reinvenção do eu que resiste à mortificação e à desconstrução como sujeitos, promovidas pelo sistema prisional, conforme anuncia Goffman (1974, p. 29) quando aduz que a “[...] deformação pessoal que decorre do fato de a pessoa perder seu conjunto de identidade”.

Com base na etnografia realizada, observamos que as famílias das presas têm seus sentimentos capitalizados pelo Estado, sobretudo, os afetos das mulheres, pois são elas que estão à frente daquele universo prisional em busca de humanizar as penas. No presídio, as penas impostas àquelas mulheres promovem humanização através das dádivas ofertadas pela visita, principalmente, pela presença da criança, assim, a criança é afetação que humaniza. Nesse sentido, “foi nessa menina que me espelhei” (GUEDES, 2020, p. 53), disse-nos uma mãe com relação a filha Aline de quatro anos de idade, ao se referir à esperança da chegada da Dona Lili – como é jocosamente chamada a sonhada liberdade.

O convívio familiar expresso na realização da visita faz com que o bom encontro entre aqueles pares seja substancial ao alívio da angústia pelo aprisionamento. A visita da família põe em evidência, a partir de nossa percepção etnográfica, as formas de resistência daquelas pessoas alijadas de visibilidade social. Essas formas de resistência se dão, recebem-se e se retribuem na forma de dádivas maussianas, a dádiva pura, cujo circuito mantém os vínculos sociais e torna possível a vida. (MAUSS, 2003) Essas dádivas são observadas a partir da comida farta que vem de casa para ser compartilhada, na falta de mesas, servida no chão sobre lençóis, representando territorialidade dos afetos, atomizando os núcleos familiares marcados pela sacralidade e pertença da simbologia do lar. (GUEDES, 2020, p. 138) Do vestir apurado e elegante das crianças com seus melhores trajes, vestidos estampados, e seus cabelos penteados, ricamente trançados e com laços de fita.² Da maquiagem das mulheres prisioneiras que compartilham o mesmo batom de cor viva e vestem o uniforme prisional completo – blusa branca de malha e bermudão de malha de cor lilás no tom claro, com comprimento até os joelhos, de textura mais densa que a blusa, ambos com a sigla da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), uniforme usado apenas no dia da visita ou no dia a dia para as mulheres que estão fora da cela trabalhando no interior do presídio. Do desenho como uma técnica metodológica transformada em dádiva pelas crianças às suas mães, através do pedido à pesquisadora: “tia, posso dar meu desenho para minha mãe?”.

Nesse sentido, a afetação da criança ressalta-se delineando os aspectos transformadores da pena, associada às dádivas como humanização daquele espaço marcado pela hostilidade, emana a potencialidade daquelas famílias. A presença da criança propicia um ressignificar daquele ambiente hostil do cárcere, proporcionando humanização através da alegria que

2 Também havia crianças com roupas velhas e surradas, anunciando a condição de pobreza extrema.

emerge das afecções, assim, “os afetos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles”. (DELEUZE, 2017, p. 175)

Spinosa (2004), ao discorrer sobre o bom encontro, aponta como que este emerge da alegria, aumenta a capacidade de potência. Nesses termos, a visita daquelas famílias consiste mais do que uma visita, pois resvalam no sentimento de alegria, consubstanciando a potencialidade sob a égide do amor à família, sendo a criança um ator social comum nas visitas das famílias em presídios masculinos e femininos nesse país. Em relação à dinâmica que vigorava no Carandiru – antigo presídio de São Paulo, lugar em que ocorreu uma chacina em 02 de outubro de 1992, com 111 presos mortos –, a dinâmica que figurava no dia de visita era “como dia de festa em que os pátios são tomados por crianças e casais enamorados, como se a prisão se abrisse e convertesse ainda que momentaneamente, num espaço público como outro qualquer”. (GODOI, 2017, p. 205)

Estamos chamando de afecções³ o encontro das mulheres presidiárias com suas famílias no presídio feminino etnografado, no sentido expresso por Deleuze e Guatarri (2012, p. 45):

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com o outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente.

Nesse sentido, apresentado pelos filósofos acima, observamos a criança, as avós maternas e suas mães presas como corpos unidos, como forma de subsistirem a pressão do sistema carcerário na intensificação da pena que ultrapassa os corpos daquelas condenadas: as mães presidiárias, numa potencialidade que emerge do encontro da dádiva da visita que promove a realização de outras dádivas, a maior delas, a presença da criança. Esses aspectos são potencializantes que podem humanizar e fazer tolerar o cárcere. Assim, os encontros daqueles pares em meio aos lençóis que forram o chão áspero da área de visita emanam sentimentos de alegria. Para Spinoza (2005, p. 323) “[...] entre o ato de desejar e o objeto desejado, deixa de haver distância para haver união”. Nesse sentido, na visita, os corpos das mães que “tiram duas cadeias” porque a “mente está lá fora” [criança] promovem que mentes e corpos se unam numa comunhão.

A mulher presidiária quando é mãe sofre a culpa de não poder cuidar dos filhos, sendo a dor mais intensa quando os filhos são “crianças pequenas”. No campo, emergiram os sentimentos dessas mulheres que choravam de forma intensa e compulsiva quando falavam de seus filhos, a dor da saudade, o sentimento de culpa pela ausência motivada

3 Afecção é “a modificação de um corpo causada pelo encontro com outro corpo”. (SPINOZA, 2009, p. 111)

pela prisão, a tristeza e angústia por não estarem cuidando dos filhos. Mas também, surgiu o sentimento de esperança expresso em “vou fazer diferente”, na profecia “de que nunca mais vou ser presa”, na observação de que “essa vida[crime] não compensa”. Sob égide da condição feminina, a prisão faz emergir uma elisão de emoções e entender que a mulher quando é mãe “tira duas cadeias”. Observemos a fala de Ariane, 23 anos de idade, que foi presa na maternidade no dia do parto, pois tinha um mandado de prisão em seu desfavor:

Um dia em que estava na cela com Ariane indago sobre o que é ser mãe, diz-me: ‘é importante, mas é dificuldade. Na hora que o bebê tá doente, tou esperando a boa vontade, a gente não pode fazer nada’. Acrescenta, ainda, a fala, ‘quando a gente é mãe, a Cela de Aleitamento é a menos visitada, só sai quando tem um evento. A comida é a última que chega. Eu não tiro uma cadeia, tiro duas’. Passei a pedir que me explicasse o que seria ‘tirar duas cadeias’, fala-me ‘meu pensamento fica só lá fora’. Ariane tem mais dois filhos pequenos, com dois e três anos de idade, moram com o avô paterno, um senhor muito pobre com mais de setenta anos. (GUEDES, 2020, p. 50)

Na visita, propiciam-se dádivas ofertadas entre aqueles pares, tais como: a comida feita pelas mães das presidiárias, a forma de vestir das crianças, a maquiagem das mães e os desenhos. Exsurge desse encontro, a territorialização dos afetos – os lençóis. A dádiva é uma mistura que se faz entre pessoa e presente, conforme pensamento de Mauss (2003). Assim, a comida que remete a “lembranças”, maquiagem que faz parte do ritual de recebimento da visita, mas também resiste aos processos de obliteração do eu, do feminino, da pessoa como condição de sujeito e, ainda, há a dádiva de “vestir o bebê para minha mãe”, como apresentado por Érica, menina negra de nove anos, “o vestir as meias nos pés” no bebê apesar do calor causticante da cela de aleitamento para receber seu pai, refletem as trocas realizadas naquela prisão como forma de afecções que emergem naquele espaço.

As dádivas, quando se tratam de presentes que surgem de um contexto de sofrimento, podem ser consideradas como elementos de força emanada daqueles afetos. Com base no pensamento de Fassin (2009), a comida consiste em economia moral, pois infere justiça social, ultrapassa mais que uma regra econômica, pois consiste em regras de boa vida, justiça, dignidade, respeito, em geral, reconhecimento. Nesse sentido, a comida de casa alimenta o corpo e nutre a alma.

As mães que se encontram presas se preparam para receber as crianças naquela comunhão, com sorrisos nos lábios e corpos alegres, estendem os lençóis no chão áspero da área de visita e, inconscientemente, formam-se os lares, um lugar de pertença, a atomização familiar, a sacralidade que emerge da simbologia do lar, a ressignificação do espaço representado pelos lençóis; neles, sobrevêm dádivas, afetos e o sono marcando almofadas. O

cansaço, a desolação, a tristeza e a invisibilidade social se esvaem na territorialidade dos afetos representados pelos lençóis. Ao repousarem nesse espaço territorial, as crianças têm seus marcadores sociais sobrestados, são apenas crianças, são filhas, são afecções.

Observamos os lençóis como forma de resistência, mas também como aspecto que delinea economia moral:

Nesse sentido, observei os lençóis que forravam o chão da área de visita daquela unidade prisional como uma forma de trazer para as prisioneiras um lugar próprio, familiar, lugar eivado de sentimento de pertença, de expressão do feminino, do materno. Vi naquelas pessoas, em específico, naquelas mães, a alegria em receber seus filhos, na maioria, crianças, pois se tratavam de mulheres muito jovens. (GUEDES, 2020, p. 139)

O bom encontro promove a força do vulnerável aprisionado, reforça a maternidade suprimida pela prisão, resiste à capitalização dos afetos daquelas mulheres presas, das avós maternas e das crianças realizada pelo Estado. Assim, é indispensável, o reencontro, sem interrupções, para subsistir as abjeções elaboradas pelas práticas ocultas do sistema prisional, tornar-lhes potentes às desconstruções na forma de sujeitos daquele grupo alijado de condições mínimas de existência e fortalecer o elo mãe e filho na força ressocializadora que vem da maternidade compartilhada entre mães e avós, ou melhor, as “mainhas”, “mãezinhas” e “mamães”.

As crianças pesquisadas, em sua maioria, são de famílias matrifocais, cujas avós maternas têm grande participação na vida das crianças, constituindo a rede de apoio de suas filhas, as mães presidiárias. As avós maternas, uma maioria considerável, já criavam seus netos mesmo antes da prisão de suas filhas; algumas delas cuidam sozinhas ou auxiliam nos cuidados com as crianças, morando muito próximo das filhas. As famílias matrifocais que fizeram parte da pesquisa foram observadas pela supremacia da falta da figura paterna por motivos que apontam “abandono”, em sua maioria, mas também por terem pais assassinados ou presos. Em relação às poucas crianças que eram cuidadas pelas avós paternas, evidenciou-se que boa parte dessas crianças não visitam as mães. Então, algumas mães passam anos sem ver os filhos.

Sobre a grande intensidade da participação das avós maternas na vida dessas crianças, ergue-se a maternidade compartilhada aquela que “confunde vó com mãe e, mãe com vó”, aquela que “a vida virou de cabeça pra baixo” depois que a filha foi presa, e doa seus afetos às filhas presas no dia de visita da família. Assim, aquelas crianças têm duas mães, “aquela que tá presa” e a outra que é a “mãezinha”, “mainha”, aquela que não precisa diferenciar pelo primeiro nome, pois aquela que gerou a criança e deu à luz, é a “minha mãe Ana”.

As avós são as “mainhas”, “mamães” e “mãezinhas”, não no uso dos direitos, mas das atribuições de deveres, dos cuidados, dada a ausência da maternidade e paternidade daquelas crianças, pois, em sua maioria, são as avós que “substituem” as mães que estão presas, mas também os pais ausentes das crianças. Nesse contexto, as avós exercendo a maternidade compartilhada, motivada pela supressão da maternidade de suas filhas como consequência da prisão, mas também porque mesmo antes já desenvolvia os cuidados com os netos de forma concomitante às genitoras das crianças. Algumas dessas avós sozinhas já criavam os netos, mesmo com as filhas em liberdade. (GUEDES, 2020, p. 54)

Perguntamo-nos como Nietzsche (2017, p. 186): “[...] onde ficam, no meio do mundo real de hoje, teu canto e tua estrela? Onde podes te deitar ao sol para que tu também tenhas um excedente de bem-estar e para que tua existência se justifique?...”. Na prisão feminina etnografada, a existência se justifica no encontro e na maternidade compartilhada que se dá sobre os lençóis, ao lado de “mãe” e da “mainha”. Neles, há um excedente de bem-estar que alivia as agruras do cárcere e da ausência.

A visita, direito do preso, também da criança, está sob a égide do direito de convivência familiar previsto na Constituição Federal de 1988, mas também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A constituição referida confere autorização aos estados para que administrem as reprimendas de sentenças condenatórias proferidas por juízos criminais. Pires (2011) afirma que a criança é o ator social mais frágil dos vulneráveis da sociedade. Paradoxalmente, essa vulnerabilidade apresenta força no devir-criança que consiste no ato de criação, de ressignificação. O devir-criança é o “devir que jamais imita, nem faz como, nem se ajusta a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade”. (DELEUZE, 1998, p. 10) O devir-criança apresentado por Deleuze (1996) reflete na terceira metamorfose humana consubstanciada na criança que cria, que transgride valores adultocêntricos, criando suas próprias regras. A criança representa “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer sim”. (NIETZSCHE, 1995, p. 44) O devir-criança que se “define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos”. (DELEUZE, 1996, p. 22)

Para Tim Ingold (2015, p. 137), “[...] a vida é aberta: seu impulso não consiste em alcançar um termo, mas em seguir em frente. A aranha tecendo sua teia ou o músico lançando-se na melodia arrisca uma improvisação”. Assim é a criança, não consiste numa tábula rasa que se projeta como um adulto futuro, os seus devires emergem da improvisação, da imaginação e da criação sem necessidade de imitar ou se assemelhar. A afetação do corpo da criança e a sua forma de intensidade de ocupação dos espaços consubstanciam o devir-criança, dado seu ingresso naquele ambiente no dia de visita aquele espaço não é mais o

mesmo. Nesse sentido, para criança, a vida é aberta, escorregadia de um mundo pré-definido apesar das imposições adalcêntricas em que estão submersas.

Portanto, Toren (1993), Cohn (2006) e Pires (2010) alertam para a necessidade de incluir as crianças na pesquisa antropológica, já que elas fazem parte da vida social, pois excluídas é o mesmo que produzir um retrato parcial de uma realidade: “ouvir as crianças é completar uma percepção sobre o mundo que ficaria efetivamente incompleta se só se ouvisse os adultos”. (COHN, 2006, p. 7) Neste diapasão, trazer as afetações proporcionadas pelas crianças nesse presídio é importante para que se compreenda o fenômeno social prisão, buscando conhecer processos de sociabilidades que se encontram no cárcere, e para entender que as crianças têm a capacidade de humanizar a pena pela afetação de seus corpos. É necessário ainda compreender que “a força não é somente potência afetante, mas potência afetada, matéria ou material sensível sobre o qual se exerce uma força”. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 23)

A importância da visita foi percebida por proporcionar afetações que surgem da comunhão do encontro daquelas famílias alijadas de visibilidade social e humanizam aquelas mulheres presas. Nesse sentido, o castigo das mulheres com a proibição da visita implica na incidência do castigo que reflete nos corpos das crianças. Então, para que entendamos as sanções que ultrapassam a pessoa do apenado, que irradiam sobre a família, sobretudo, em relação às crianças, é necessário discorrer sobre a indispensabilidade da realização da dádiva e da comunhão da visita, é necessário discorrer sobre os afetos dos presos, sobre a importância da presença das crianças e da família nessa comunhão. Nesse sentido, é necessário ouvir as detentas, pois para mudar o sistema prisional é substancial escutar a própria presa e isto é mais que representá-la, já que elas não precisam de representação, precisam ser ouvidas para que políticas públicas possam ser elaboradas em torno de sua própria realidade social. (FOUCAULT, 2014)

Na prisão, há dor, mas há as afecções que são produções de vida, resistência à coisificação do eu engendrado pelas práticas burocráticas do sistema prisional. Caneta e papel são artigos cobiçados, uma vez que são proibidos, tendo em vista que a incomunicabilidade consiste um castigo tácito na prisão. A escrita é a forma de transpor a dor, declarar amor. Ter uma caneta é agenciar as regras proibitivas da prisão.

Érica, 9 anos, criança com quem tive contato desde 2018 quando iniciei a pesquisa, foi uma criança que me marcou por sua meiguice. Recordo dos olhos tristes quando respondia às minhas perguntas. Num domingo, fez o desenho de seus sonhos e nele escreveu: “Liberdade de minha mãe”. A criança escreveu essa frase acima do desenho, era uma casa e pessoas com mãos dadas, nessa ordem também transcrita: eu, minha mãe, minha avó. Ao me responder sobre como ela concebia o presídio, disse que quando entra no presídio

sente muita tristeza, pois não queria que a mãe estivesse ali, mas aponta o seguinte: “meu domingo é bom, porque fico perto de minha mãe”. No momento em que Érica entregou-me o desenho, fitou-me de forma muito expressiva, dando-me a impressão de uma desolação ou de um pedido, não sei descrever, mas houve uma espécie de paralisação do tempo, pois, apenas, nos olhávamos. A sensação de que me comunicava ou me pedia algo através daquele olhar em que a tristeza era facilmente lida, foi minha forte impressão, levando-me, por conseguinte, à emoção. Nesse momento, “tranquei o choro”. (GUEDES, 2020, p. 102-103)

ETNOGRAFANDO O CASTIGO: A PENA QUE ULTRAPASSA A PESSOA DA APENADA REFLEXO DA MANCHA DO CRIME

Na prisão etnografada, as mulheres, em sua maior parte, nas celas, usam apenas sutiã e “cuequinha” – uma calcinha larga lembrando roupa íntima masculina. Algumas, usam também um *short doll*, mas apenas usam a farda do presídio no domingo se forem visitadas. Viver no dia a dia de roupas íntimas dentro das celas está atribuído ao calor causticante, a temperatura das celas tornam-as insalubres, principalmente, no que se refere à cela de aleitamento.⁴ Nós sentimos que o calor era demasiado, mesmo quando dialogávamos do lado de fora através das grades. Os raios de sol adentram aquele ambiente, a grade é voltada para o sol, não há nenhuma janela, era visivelmente desconfortável, inclusive pela claridade que irradiava queimando aqueles corpos. “[...] A cela é muito quente, o menino fica que nem um tomate [...] aqui, é um inferno, pois até a quentura dele já tem!”, afirmou, Ariane, mulher negra, de 23 anos, mãe do bebê André.

A comida da casa é aquela que é feita no presídio para alimentação das mulheres reclusas, apresentaremos a partir dos relatos narrados por aquelas mulheres, mas também por seus familiares. Com base nas narrativas das interlocutoras, a má qualidade da comida servida no presídio representa uma forma de castigo, um sofrer, um descaso, uma desumanização daqueles atores sociais. Uma senhora visivelmente sofrida, vinda de uma cidade do interior do estado para visitar a filha, Dona Dalva, 46 anos, avó materna de Júlia, menina de três anos, disse-nos sobre a comida servida naquela prisão: “[...] aqui, dão comida como que nem pra porco. Um dia, serviram arroz com fígado azedo”. (GUEDES, 2020, p. 154) Em relação a esse núcleo familiar, não havia comida trazida de casa sobre seus lençóis. Assim, entendemos que a comida é também um demarcador de nível de pobreza de pessoas presas, assim como a vestimenta das crianças que visitam suas mães. A comida “da” casa é diferente da comida “de” casa – esta é aquela que é trazida do lar, representa “lembranças”,

4 Nome fictício dado à cela destinada às grávidas e às mulheres lactantes, lugar em que vivem os bebês.

“família”, como aponta uma jovem mulher presa por tráfico de drogas, Mirtz. Ela nos diz que na sua cela não tem muito “estica” – “bate-boca” – e se tiver “vai para chapa” – cela isolada, e que “na chapa, é ruim porque só vêm as refeições principais e, a comida da casa [a prisão] não é boa, a gente não tem lanche lá”. A comida trazida pela família ofertada como dádiva, a mesma dá um ar de “suavidade” àquele espaço prisional, é prova de sentimentos. (GUEDES, 2020, p. 156)

Neste sentido, a comida de casa consiste em dádiva, pertença, representa economia moral baseado no pensamento de Fassin (2009). Já, a comida da casa é uma forma de castigo. A comida é afecção, dádiva que comunica humanização, pertença, remetendo a uma vida existente para além dos muros. Nesse sentido, observa-se que os fenômenos sociais relativos aos motins ou rebeliões que se estendem para além das prisões, causando caos nas cidades, queimas de ônibus, de instituições públicas, estão interligados com os fatos promovidos por decisões discricionárias em castigar, realizando óbices à entrada da comida trazida pela família. O preso sofre diversas formas de violência, mas, em relação aos afetos, não costuma negociar, assim, o respeito à família do preso é primordial para manter o sistema em “ordem”. As decisões discricionárias podem favorecer grandes caos na sociedade, sem que se perceba que há fatos ligados à economia moral, a exemplo da comida como dádiva, pois não é pelo alimento em si que se luta, que se amotina, mas pelos afetos que não se negociam. Capitalizar os afetos com as supressões de dádivas faz parte das práticas ocultas de castigo do sistema prisional.

O olhar antropológico deveria estar mais presente nas instituições prisionais, visto que nelas se fala por símbolos, por signos, pela expressão dos corpos, pelo calar. Assim, é necessário, portanto, ouvir as vozes distoantes, os ruídos que anunciam os fenômenos sociais, que, às vezes, delineiam mais que a realidade local investigada, mas também aspectos gerais, fenômenos macrosociais. Buscar o que está por trás do discurso é indispensável para fazer etnografias, sobretudo, nos lugares em que o sofrimento não pode aparecer e o castigo se maquia de práticas ressocializadoras.

Na sociedade, há a “crítica”, ou melhor, o preconceito de que os presos são preguiçosos, as pessoas “de bem” sustentam os presos que estão comendo de graça nos presídios e nada produzem. A ideia da ociosidade do preso como regalia é uma retaliação punitiva reproduzida pela sociedade, por aqueles que se encontram no centro para aqueles que estão à margem da sociedade, representa, portanto, uma construção social. Afirmamos, a partir desse estudo etnográfico, que as presas querem trabalhar, querem fazer qualquer coisa: “arrancar um mató”, “aguar uma planta”, porque “não fazer nada”⁵ é uma tortura

5 Categoria apresentada pelas mulheres alojadas na Cela de Aleitamento, representando a angústia pela falta de atividades.

sistemática e silenciosa. Não é à toa que uma das prisioneiras, mãe de três filhos, grávida, dizia “ouvir vozes”.

No presídio etnografado, foram observadas práticas laborais tais como: trabalhar na cozinha, na limpeza, ser costureira ou artesã. No entanto, as atividades domésticas são práticas insuficientes ou até inócuas para ressocialização daquelas mulheres, ajudando apenas a passar o tempo, como também assinalou Lemgruber (1995). A percepção aqui trazida não deslegitima a necessidade ou importância dessas atividades, pelo contrário, elas são importantes para as mulheres presas ou para quaisquer pessoas em situação de aprisionamento. Já, sobre o trabalho realizado na oficina de artesanato especializado, deve ser observado como um bom exemplo a ser realizado para os presídios brasileiros. Nesse lugar, os artigos são feitos com qualidade, inclusive, participam de exposição nacional de feiras de artesanatos. Sobre o trabalho nessa oficina, há um caráter ressocializador e há um ensino de uma profissão para aquelas mulheres, todavia, trabalhar em presídio é ser privilegiado, como já falamos.

A oficina de artesanato não abrange um número suficiente de mulheres para afirmar que aquela prisão/Estado tenha em seus projetos princípios ressocializadores. Assim, é necessário muito mais, pois no que se refere à atividade de confecção nessa oficina, apenas 15 mulheres – num conjunto de aproximadamente 211 apenas em regime fechado – daquela população carcerária trabalham na confecção dos artigos produzidos nesse lugar. Nesse diapasão, é insuficiente para a demanda necessária à ressocialização da pena tomando por base a população carcerária daquele lugar. A ideia-berço oficina, não partiu de decisão discricionária do Estado, pois partiu de uma mãe que diante à prisão da filha sugeriu à direção, na época, um curso de costura, sob as razões de poder ficar perto da mesma. Assim, a oficina de artesanato está imbricada com a maternidade, nasce eivada do cuidado maternal.

A mulher está inerentemente ligada aos aspectos da prisão, está à frente de todo sofrimento promovido pelas agruras do cárcere. A mulher sofre em filas, em motins, negocia com a direção dos estabelecimentos, cozinha a comida para o dia da visita com o “tempero do choro”, como faz Dona Maristela, 46 anos, avó materna de Igo, menino de dois anos de idade. São as avós que trazem nos ombros as sacolas e todo o peso da omissão do Estado, por enquanto que a mulher encarcerada repousa no caos do sistema prisional.

A ociosidade do preso não deriva de sua vontade, o “não fazer nada” constitui uma forma de intensificação da pena. Há mais que uma omissão do Estado, “não fazer nada” é fazer, é tornar a pena mais intensa, é “tempo que não passa”, é um castigo que está sob a égide da não ressocialização, é manter o *status quo* dessas pessoas – “corpos adjetos”, matáveis, invisíveis, não humanos – na margem da sociedade. O “não fazer nada” não se

consolida apenas como um dado relativo ao sofrimento de um cárcere feminino de uma cidade nordestina, pois “o não fazer nada” é o ritmo e o meio do sistema prisional, o gozo narcisista de uma sociedade punitivista e higienista.

No “não fazer nada” emerge o “ouvir vozes” durante à noite, período em que a pena se torna mais árdua, não apenas para as mães, mas também para as crianças que também “ouvem vozes”, “agitam-se na hora de dormir”; e algumas que “choram para mamar”. Uma interlocutora de 23 anos, que “escuta vozes” à noite, que “quer uma revista para pintar”, não recebe visita porque a condição de pobreza da família não possibilita pagar a passagem de ônibus:

[...] de noite quando vou dormir, não tou dormindo direito, fico escutando vozes, sei lá, eu acho que meu psicológico, é como se alguém tivesse chamando. [...] é ruim ficar sem fazer nada, eu não leio nada, só a bíblia, queria quebrar a cabeça com alguma coisa [...] é ruim, no domingo, ver a visita passando e você não poder ter. Era para ter alguma coisa no presídio pra gestante; queria poder participar das aulas, nem que participar com alguma coisa, nem que eu ficasse aguando as plantas, tirando os matos. Ficar parada sem fazer nada!

A senhora tem gibis? Eu gosto de ler, deveria ter alguma coisa para gestante, eu gosto de ler, eu tenho o primeiro ano do ensino médio. (GUEDES, 2020, p. 72)

Gorete, menina loura, de 12 anos de idade, que, em campo, faz um pedido revelando uma forma de castigo oculto: “tia, pra semana é o aniversário da minha mãe, eu queria dá um presente pra ela, mas não pode entrar. A senhora podia trazer um dominó pra eu dá pra ela?” O pedido de Gorete faz parte da elisão de diversos dados etnográficos da realidade social daquela prisão, aponta ainda uma realidade macrossocial no sentido da importância de se ter uma atividade numa prisão. A criança anuncia a falta de labor em prisão, além do castigo de “não fazer nada” um dado comum aos presídios brasileiros, uma regra social geral. Na realidade, Gorete queria dar a mãe mais que um dominó, gostaria de presenteá-la com a humanização do tempo.

Para Waquant (1999), as políticas estratégicas coercitivas de combate à delinquência fazem parte do que denomina de Estado penal, cujas regras não consistem para uma boa ordem de funcionamento da sociedade, pois entende que as políticas policiais são engendradas para o encarceramento da pobreza, tentando através dessas práticas a abjeção dos corpos, uma forma de excluir os indesejáveis ao Estado.

Pensar no medo da criança, no sentido de “não ter mais ninguém pela gente”, que expressa o fenômeno macrossocial do encarceramento da pobreza, faz-nos perceber peremptoriamente que o Estado desvia suas funções em integrar o indivíduo que pertence

a grupos subalternos, mas que, contrariamente, intenta encarcerá-lo, excluindo do seio da sociedade. Nesse sentido, observemos o desvio de função em confronto com a finalidade do Estado proposto na seguinte passagem textual:

Libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural de existir e agir. O fim do Estado [...] é fazer com que a sua mente e o seu corpo exerçam em segurança as respectivas funções, que eles possam usar livremente a razão e que não se digladiem por ódio, cólera ou insídia, nem se manifestem intolerantes uns com os outros. O verdadeiro fim do Estado é, portanto, a liberdade. (SPINOZA, 1997, p. 410)

Assim, o medo de Gorete não consiste numa mera imaginação que produz afetação no corpo. O medo dessa criança aponta mais que um fenômeno social do encarceramento da pobreza, reflete, portanto, a abjeção dos corpos dos membros indesejáveis do Estado através das práticas que compõem o Estado Penal, conforme apresentando por Waquant (1999). Eis o sentido do desvio de função do Estado erguida no desvio de sua finalidade. (MALUF, 2019)

O medo configurado pela escassez de mulheres na rede de apoio feminino em relação ao cuidar das crianças, na omissão do Estado, faz-nos tecer as indagações: o que gera os desvios de função estatais e as práticas desse Estado Penal? O que pode acontecer com as famílias? O que dizer sobre o que as políticas públicas ou sua ausência têm realizado em especial a essas crianças?

O trabalho de campo com seus espaços explorados como o “lado de fora” do presídio fazia observar, a partir de um rol fixado no portão central de cor azul daquele cárcere, que o número de mulheres de castigo aumentava frequentemente. Assim, observamos que o número de crianças que participavam na pesquisa era inversamente proporcional ao número de mães castigadas. Havia, portanto, um domingo com considerável diminuição de crianças naquela instituição. Nesse contexto, emergiu a percepção de que uma das formas de castigo disciplinar é a proibição da visita da família.

No caminhar da pesquisa, surgiram relatos a partir das falas das mães e avós maternas que diziam que muitas dessas crianças se encontravam doentes, com “febre emocional”, com abalos no “psicológico”.⁶ Assim, muitas avós maternas informavam que as crianças adoeceram porque não foram visitar as mães, pois as mesmas se encontravam de castigo,

6 Categoria apresentada pelas famílias, sobretudo as avós maternas, referindo-se a problemas de ordem psicológica que se revelavam no comportamento da criança.

havendo, nesse sentido, uma ruptura na rotina da visita. Algumas famílias levavam as crianças para o médico que confirmavam a percepção da avó materna: “é febre emocional”.

No que se referem a algumas práticas observadas em relação às mães presas, algumas incidiam sobre seus filhos, a exemplo do castigo, pois passei a fazer ligação com o número de crianças em diminuição nos dias de domingo com o castigo de suas mães. Ouvi um relato de uma presidiária que afirmava que a filha estava mais magra, porque havia diminuído a frequência de visita, pois a criança estava acostumada a visitar a mãe todos os domingos, mas a sua cela recebeu uma sanção por conta de um celular encontrado, então, passou alguns domingos sem visita, por conseguinte, a criança de menos de dois anos de idade, não via a mãe como de costume. Nesse dia, fez relato de que a filha adoecera e a motivação da doença foi percebida pela avó materna da criança interligando com o castigo da mãe, com a falta do domingo com a mãe, a não realização da visita estava ocasionando ter ficado “doentinha” e ter tido “febre emocional”. (GUEDES, 2020, p. 41)

No campo, uma criança de dois anos estava com um semblante abatido, emagrecera, tinha olhos visivelmente fundos, apresentando olheiras. Nascida no presídio, foi para casa antes dos seis meses de idade, ainda em fase de amamentação, pois a mãe achou melhor entregar a criança à avó materna, argumentando que era muito sofrimento atribuindo ao “calor infernal” e ao considerável número de bebês que não deixavam sua filha dormir, pois sempre havia choro na cela de aleitamento.

Proibir a visita é violar a dádiva, a comunhão entre pares, o que se oculta na proibição da visita? A proibição do encontro não tem aspecto pedagógico, tem aspecto de castigo, de violação do direito de convívio familiar, afronta os preceitos constitucionais e da legislação específica que “protege” a criança, consiste na violação dos afetos, pois a comunhão da visita está imbricada com as afecções das presas. Assim, não deve ser observada a título de um universo particular, mas como um denominador comum geral, prática do sistema prisional observada em instituições carcerárias. Proibir a visita é a pedagogia do castigo que intensifica a pena a partir de decisões arbitrárias das administrações de presídios.

O direito de convivência familiar é uma garantia preconizada pela Constituição Federal de 1988, também garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Observemos os termos do art. 227 da Carta Magna:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No sentido da legislação, observa-se que o convívio familiar deve ser garantido pela responsabilidade tripartite da família, da sociedade e do Estado. Esse último, portanto, ao proibir o direito de visita da família em presídios, viola o direito constitucional e da legislação específica da criança e do adolescente. A ruptura ocasionada pelo castigo, pela interrupção da visita, implica em diversos desdobramentos, tais como: adoce a criança, enfraquece seu corpo e atinge o “psicológico”, mas também esfacela o elo entre mãe e criança, ocasionando, em maior parte, às crianças pequenas e aos bebês, o não reconhecimento de suas mães. O castigo às mães consolida a ruptura e o desgaste do laço entre mãe e filhos, intento do sistema prisional.

No campo, escutei algumas falas no sentido de que muitas crianças pequenas não estavam reconhecendo mais aquelas mulheres como mães, devido à ausência das mesmas na vida das crianças pelo efeito prisão, na fala que se segue: “minha filha me reconhecia como mãe”; fala com alegria por ser reconhecida como mãe, mas argumenta a seguir ainda que muitas crianças não reconhecem outras mulheres como suas genitoras: “a senhora vai ver, têm muitas crianças aqui que não reconhecem as mães”. (GUEDES, 2020. p. 50)

Necessita-se apenas uma portaria para intensificar o sofrimento, a dor que muda em consonância à gestão. Assim, para que façamos análise sobre diversas formas de gerir pena intensificando o castigo, elencamos o exemplo do estado do Paraná em relação à forma que administração penitenciária trata a visita da família da população carcerária. Nesse estado, de acordo com a Portaria nº 24/10, as crianças apenas visitam as suas mães presas uma vez por mês, mas ainda há número limitado de crianças. Nesse sentido, que critério usaria uma mãe para preterir o filho a visitá-la, no caso de mães de muitas crianças pequenas?

Maluf (2019) aponta que quase 62% das mulheres presidiárias no Brasil respondem a crimes relacionados a tráfico de drogas. Acrescenta ainda que 70% dessas mulheres são mães jovens, faz observações sobre estudos etnográficos que retratam as condições desumanas do aprisionamento feminino e sobre a saúde mental dessas mulheres, que não têm apoio nem atendimento psicológico e são marcadas pelo esfacelamento e abandono da família ou cônjuge pelos efeitos da prisão; também, pelo encarceramento de muitos membros da família manchada pelo crime. Acresce-se ainda a inobservância do cumprimento do direito do *habeas corpus* coletivo do Supremo Tribunal Federal – remédio constitucional que garante a liberdade provisória de mães de crianças de 0 a 12 anos de idade ou de filho incapaz e de gestantes incursas nos crimes cometidos sem violência.

Trazemos os escritos de Dostoiévsky (1995) que auferem a extensão do castigo que incide na criança de forma imperdoável:

E se o sofrimento das crianças serve para perfazer a soma das dores necessárias à aquisição da verdade, afirmo desde agora que essa verdade não vale tal preço. Não quero

que a mãe perdoe o carrasco, não tem esse direito. Que lhe perdoe seu sofrimento de mãe, mas não o que sofreu seu filho esfaqueado pelos cães. Ainda mesmo que seu filho perdoasse, não teria ela esse direito. Se o direito de perdoar não existe, que vem a tornar-se a harmonia? Há no mundo um ser que tenha esse direito? Por amor à humanidade é que não quero essa harmonia. (DOSTOIÉVSKI, 1995, p. 202)

A violação dos afetos dos presos faz com que os mesmos sofram além daquilo que retirou do crime, e incide não apenas nos corpos, mas também nas almas, “no psicológico”, estende-se à família, manchando-a (MALUF, 2019) e sacrificando pela dor e saudade todo núcleo familiar. Para Foucault (2014, p. 93), a pena “para que o castigo produza o efeito que se deve esperar dele, basta que o mal que causa ultrapasse o bem que o culpado retirou do crime”, assim, constituem marcas deflagradas pelo Pater-Estado que é exímio na hora do castigo, mas omisso no provimento das condições mínimas de sobrevivência. O Pater-Estado se faz presente nos corpos controlados, a força de seu braço se faz sentir mais forte que a mão invisível que não se estende no auxílio. O papel do Pater-Estado na prisão é “não fazer nada”, não há planejamento de políticas públicas criminais sob as condições da realidade do preso.

Gouveia (em prelo), em tempos atuais, em meio à pandemia que o mundo experiencia em relação ao corona vírus, preocupa-se com a forma de como a criança vive este contexto de caos, não apenas na esfera política, econômica e social, mas, sobretudo, nos aspectos sanitários. Assim, busca-se questionar como a criança entende um mundo adulto em cólera e ebulição, em relação às mudanças no cotidiano marcadas pelo encarceramento familiar (isolamento social), a pauperização e os riscos com a morte não apenas de forma individual, mas coletiva. A autora menciona a falta de estudos empíricos dado à própria configuração da problemática, localizada num tempo muito atual, mas também pelo isolamento social que, no momento, é óbice a uma pesquisa de campo.

Nesse contexto, apresentado por Gouvêa, torna-se muito oportuno apresentarmos nossas preocupações e questionamentos sobre como se encontram as crianças, cujas mães se encontram presas, como vêm se comportando com o fenômeno social em relação à pandemia, pois, famílias encarceradas, morte e pobreza já são denominadores comuns na vida dessas crianças, elas já experienciavam o caos. As crianças filhas de presidiários vivenciam um isolamento em sociedade, uma vez que conjugam marcadores sociais da diferença intensificados pela mancha do crime, sentido por serem atores sociais imbricados ao sistema prisional.

A morte faz parte do cotidiano da maior parte dessas crianças, pois dentro de sua realidade social podemos assistir a morte em massa da família, dos vizinhos e amigos pelo “vírus” do tráfico de drogas e pela higienização desse vírus: as práticas policiais. As crianças

imersas em prisões, marcadas pelo crime do adulto, vivem e se socializam na cólera do mundo adulto e na cólera do Estado. “Crianças, sobretudo, crianças... Vistes as crianças?” (CAMUS, 2007, p. 47-48)

A etnografia revelou que a interrupção da visita da família faz com que as crianças adoçam, pois deixarem de ver as mães causa febre emocional e abalos psicológicos, como também adoecem os corpos, por diminuírem a imunidade devido à fragilidade das emoções. Nesse sentido, discorremos que castigar a mãe é castigar a criança. Assim, temos um agravante de uma pandemia que incide nos corpos dessas crianças que estão, atualmente, pelo biopoder (FOUCAULT, 2014) afastadas de suas mães, já vivenciavam o tempo da cólera. (GOUVEA, 2020)

Hoje, as famílias de classe socioeconômica favorecida devem entender um pouco do que aquelas crianças e mulheres passam, sem poder beijar, abraçar e ninar seus filhos no colo. “Há muitos absurdos na vida, alguns causados pelo homem; outros causados pelo mundo”. (CAMUS, 2007, p. 48) A proibição da visita é a materialização das intenções ocultas das práticas estatais na elaboração da desconstrução dos presos como sujeitos. No entanto, os sujeitos reinventam-se na resistência dos processos de mortificação do eu objetivados pelo Estado. Na fala de uma jovem de 22 anos, expressa que “quando se passa daquele portão, você não é mais humano, você é um preso”, acrescenta que o “*Sistema* não se interessa pelos projetos” (grifo dela mesma) – referência que fez aos projetos sociais.

A dádiva violada da visita está correlacionada ao “não fazer nada”, a desconstrução social do ator aprisionado como sujeito, a tática da tentativa de anulação dos afetos pela ausência dos corpos dos seus entes, a intenção de que esses atores sociais não devem ser ressocializados, pois devem ser desconstruídos como pessoas. (MALUF, 2019) “O Estado na sua vocação panóptica,⁷ nas suas formas inovadoras, borram os índices que definem noções de pessoas”. (COMAROFF; COMAROFF, 2014, p. 195) Em relação aos presos, a vocação se estende além da definição, projeta a desconstrução desses sujeitos à construção do nada, deriva da ociosidade fomentada pelo sistema em “não fazer nada”. Nesse diapasão, exsurgem as formas de sobrevivência em meio às dádivas, aos afetos. Assim, como emerge do pensamento de Camus (2017) que no apego de um homem à sua vida, há algo mais forte que todas as misérias do mundo.

Os afetos é o que restam aos presos, razão pela qual resistem às práticas omissas do Estado/prisão. A resistência é dizer não através dos afetos, é desobedecer ao Pater-Estado, reinventando-se através das dádivas ofertadas na visita, potencializando-se nas crianças que fazem parte do bom encontro. As crianças têm poder de afetação, pois “as crianças

7 Modelo que permite ver todos os elementos ou todas as partes.

são spinosistas”. (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p. 43) Proibir a visita é violar a dádiva do bom encontro; é extrair a alegria que emerge do mesmo; é obstruir a passagem do preso ao humano. Proibir a visita é punir para além da pena e da pessoa do apenado; é deixar a “mente bagunçada, porque é bom quando ela [mãe] está perto de mim” (menino, de 8 anos); proibir a visita é ter “febre emocional”; é propiciar catarses de deixar-se queimar a mão na frigideira, “porque a vida está um inferno”(Jacira, 31 anos, presa por tráfico de drogas); é fazer a criança, Caio, menino de dez anos, chorar soluçando sobre os lençóis ao ver a mãe com mulambos envoltos aos pulsos queimados propositalmente. Nesse dia-pasão, castigar o preso com a proibição da visita é castigar a família, é realçar o abismo da solidão. Por fim, castigar a mãe é castigar a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emergiram da etnografia realizada aspectos relativos às práticas de interação social naquele cárcere estudado, alguns evocados como elementos que delineiam regras macrosociais mesmo que extraídos de análise de uma constelação particular, a exemplo: a importância da criança e da família na humanização da pena, o “castigo do não fazer nada”, os processos de resistência humana sutis em grupos subalternos.

A interação social do bom encontro faz surgir dádivas ofertadas pelas famílias, sendo observadas como uma forma de alívio das agruras do cárcere. As dádivas foram percebidas no signo da comida trazida de casa, feita pelas mães das presas com o “tempero do choro”, também na vestimenta das crianças, principalmente, das meninas; na maquiagem das mulheres e no desenho das crianças.

Naquele cárcere, as dádivas foram percebidas como práticas inconscientes de reinvenção do eu, do não à supressão da maternidade, do não aos processos tácitos de orfandade, a resistência da desconstrução daquelas mulheres como sujeitos, da obstrução da mancha que atinge a família objetivando a transformação do núcleo familiar em corpos abjetos. A família se encontra imbricada no sistema prisional, principalmente, quando se trata de uma mulher presidiária, os desdobramentos da prisão refletem vorazmente nesses grupos subalternos, sobretudo, na vida das crianças, pois muitas apresentam problemas “psicológicos”, chegam a “ouvir vozes”, “brincar com pipas e carrinhos imaginários”.

O vestir-se elegante da criança é um dom partilhado na comunhão da visita, retribuído com o contra-dom da maquiagem de suas mães. A maquiagem representa além de uma dádiva retribuída, mas também uma resistência humana que alimenta o feminino que se ancora na força de um batom de cor intensa, o mesmo em quase todas as bocas, que resistem à masculinização intentada pelas práticas discursivas e ocultas do sistema prisional, borrando suas identidades, objetivando a desconstrução de suas subjetividades,

na supressão da maternidade, reflexos da elaboração dos mecanismos de desconstrução do eu fomentados no sistema prisional. (GUEDES, 2020, p. 42)

A mulher quando comete um crime parece ser masculinizada. Giddens (2005) aponta que muitas mulheres são socializadas para cuidar dos outros e manter relações pessoais, assim, construída, diferentemente dos homens. Informa ainda que o comportamento das mulheres é frequentemente confinado e controlado de modos distintos das atividades masculinas, dentre tantos fatores, sobre aquilo que se constrói como a ideia de boa menina. Embora os aspectos apresentados pelo autor, as estatísticas apontam um movimento diverso observado através do aumento considerável do número de mulheres na criminalidade, em especial, no tráfico de drogas. No Brasil, entre os anos de 2000 e 2019, houve um crescimento exorbitante que representa em torno de 700% do encarceramento de mulheres, conforme dados atualizados do INFOPEN. Assim, a mulher, ao romper as regras sociais, principalmente quando quebra “o mito da boa menina”, ela é comparada aos modos das atividades masculinas, causando mais que sanções penais, pois o castigo estender-se-á mais além do corpo, atingirá a sua personalidade social. Assim, como apresenta Santa Rita (2006), a mulher encarcerada perde seu papel de mulher, esposa, mãe e filha, manifestando-se a clara quebra dos vínculos familiares. Sobre os aspectos discorridos pela autora, podemos inferir, a partir da etnografia, que as mulheres presidiárias não perdem o vínculo de filhas, pois, contrariamente, as suas mães, as avós maternas das crianças, têm resistido as agruras do cárcere através dos seus afetos.

A dádiva da comida também observada como resistência humana, uma forma de economia moral, afecção que comunica semelhança entre aqueles pares, refletindo naquelas mulheres um eu humanizado pela comunhão da visita, realizada na partilha daquilo que mais que alimenta; nutre a alma. A proibição da comida faz-se observar como algumas das razões que promovem motins, práticas observadas no cenário desse país. As decisões de gestores de prisões, ao proibir o ingresso da comida trazida pelas famílias aos seus entes presos, implicam na violação dos afetos, aspectos que os presidiários não costumam tolerar, pois não se trata da comida, do alimento em si, trata-se da família. As dádivas são responsáveis pela coesão social, respeitá-las, portanto, garante a manutenção da ordem nesses tipos de instituições fechadas, por conseguinte, mantendo a prisão no limite de suas muralhas.

A simbologia da resignificação espacial foi um dado marcante na realização desse estudo, observar aquelas famílias interagindo na dinâmica social da visita sobre lençóis, causou afetação em campo, pois neles advinham os sentimentos que irradiavam do bom encontro, repousavam as dádivas, territorializavam os afetos, atomizando famílias, percebidos, ainda, na sacralidade que emerge da simbologia do lar, promovendo transformação espacial advinda do sentimento de pertença, individualizando as famílias. Assim, há uma

proporção que as unifica num todo através de um espaço que remete a um piquenique coletivo, uma confraternização familiar. A visita representa o bom encontro spinozista, aquele que emerge o sentimento de alegria, aumentando a capacidade de potência, de sobrevivência, de existir. Sobre os lençóis, repousam as dádivas apresentadas, criando-se novos significados, reflexos de uma resistência, pois “criar não é comunicar, mas resistir”. (DELEUZE, 2017, p. 183)

Nesse diapasão, as crianças e as mulheres evocam a função reeducadora do Estado através de seus sentimentos. A condição feminina é explorada pelo sistema prisional na capitalização dos afetos, intensificando seus deveres de cuidado e a omissão do Estado nas políticas públicas prisionais é árdua para mulheres que têm um familiar custodiado pelo aparelho punitivo. Necessita-se escutar os presos para a transformação do sistema prisional, pois são eles que vivem o cotidiano da prisão e é importante escutar as mulheres da família do presidiário que representam o gênero marcante nas filas e no interior dos presídios, mas também importante ouvir a criança que vive no contexto prisional, pois ela tem capacidade de leitura do mundo.

O Estado e a sociedade invisibilizam o custodiado, aquele que quando passa do portão, não é mais humano, é um preso. A sociedade não sente como gratificante a humanização da pena, pois intenta o sofrer do preso, fazendo parte de sua vingança privada que se legitima através das práticas burocráticas punitivas do Estado. Assim, para castigar o preso é bastante “não fazer nada”, pois não fazer nada faz parte do sofrer e da gestão do sistema prisional. Nesse contexto, as famílias resistem sobre dádivas, sendo a maior delas a comunhão do bom encontro marcado pela afetação da criança. Proibir a visita, o bom encontro, como forma de castigo é desumanizar a pena, é desfavorecer a ressocialização.

A criança é um ator social de grande afetação no cárcere, tem capacidade de ressignificar espaços, também ressignifica a pena, pois, junto à família (mulher) evoca para si a função ressocializadora do Estado. A criança e a família transformam o depósito humano num dia de festa, num piquenique coletivo, numa confraternização. Assim, ressocializar o preso é um ganho para as famílias, mas também para a sociedade e para o Estado. Na falta de políticas públicas criminais, motivada pelo desinteresse do Estado e da sociedade em relação a esse grupo alijado de visibilidade social, restam às famílias subalternas imersas em prisões as práticas cotidianas de resistência que, de forma sutil, pelas brechas, sem atacar o centro de poder, resistem à desconstrução do sujeito e à mortificação do eu através de suas afecções, são “devires que escapam ao controle, as minorias que não param de ressuscitar e de resistir”. (DELEUZE, 2017, p. 195) Corpos e mentes se unem no bom encontro, assim, logrando a humanização da pena sob o esteio do amor materno-filial,

pois “[...] entre o ato de desejar e o objeto desejado, deixa de haver distância para haver união”. (SPINOZA, 2005, p. 323)

Por fim, a ausência de políticas públicas criminais para fim de reeducar o preso, materializada na omissão estatal, legitimada pela vingança privada da sociedade compõe a substancialidade do castigo. O sistema prisional usurpa a condição feminina, intensificando a pena. Assim, o papel social *mãe* é usado para o recrudescimento das sanções impostas pelo aparelho punitivo do Estado às famílias. Neste sentido, ao castigar a mãe, castiga-se a criança. Terminamos, assim, com a reflexão de Camus: “se o sofrimento das crianças, serve para completar a soma das dores necessárias à aquisição da verdade, afirmo desde já que essa verdade não vale tal preço”. (CAMUS, 2003, p. 75)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, [Campinas], v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>. Acesso: em 18 março 2020.

BARTH, F. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000. p. 167-186.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Senado Federal*, Brasília, DF, [1984]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/549086/publicacao/15681395>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.962/14, de 8 de abril de 2014. *Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade*, Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

CAMUS, A. *O homem revoltado*. Tradução: Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CAMUS, A. *Os justos*. Porto Alegre: Editora Deriva, 2007.

CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. O retorno de KhulekaniKhumalo, cativo de zumbis: impostura, lei, e paradoxos da noção de pessoa na África do Sul pós-colonial. *Significação: revista de cultura audiovisual*, São Paulo, v. 41, n. 42, p. 186-211, 2014.

COHN, C. *O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin*. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., Goiânia, 2006. (Paper).

- CASTRO, L. R. de. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*. journals.sagepub.com. v. 27, n. 1, p. 48-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568219885379> . Acesso em: 18 mar. 2020.
- CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- DOSTOIÉVSKI, F. M. *Os irmãos Karamázovi*. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1995.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- ESTADO avança em sistema prisional humanizado. *Agência de notícias do Paraná*, 2018. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=100041>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- FASSIN, D. Les économies morales revisitées. *Annales. Histoire, sciences sociales*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1235-1266.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIDDENS, A. *Sociologia*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GODOI, R. *Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos*. São Paulo: Boi Tempo, 2017.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva: São Paulo, 1974.
- GOUVEIA, C. *A criança nos tempos do cólera*. The National Street Children Movement and the Landless Youth Movement. [S. l.: s. n.]. (Não publicado).
- GUEDES, N. *Gestantes e crianças encarceradas: Etnografando o dia da visita da família no Presídio Júlia Maranhão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- GUEDES, N. *Maternidade compartilhada e crianças encarceradas: etnofragando o dia de visita da família*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. *Departamento Penitenciário Nacional*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEMGRUBER, J. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

- MALUF, S. W. *Mulheres e as políticas de drogas no Brasil – os efeitos da criminalização na desigualdade de gênero*. SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, FEMINISMO COMO RESISTÊNCIA, João Pessoa, 2019.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Escala, 2017.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Curitiba: Hemus, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- OSPINA, M. C.; LLOBET, V.; MARRE, D. *Pensar la Infancia desde América Latina: un estado de lacuestión*. Buenos Aires: [s. n.], 2014.
- PIRES, F. F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre. v. 16, n. 34. jun./dez. 2010.
- RICHTER, A. STF concede prisão domiciliar a presas grávidas ou com filhos de até 12 anos. *Agência Brasileira*, Brasília, DF, 2018. Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-02/stf-concede-prisao-domiciliar-presas-gravidas-ou-com-filhos-de-ate. Acesso em: 22 de mar. 2020.
- SANTA RITA, R. P. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. 2006.
- SANTA RITA, R. P. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade humana*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- SPINOZA, B. *Tratado teológico-político*. Barcelona: Altaya, 1997.
- SPINOZA, B. *Pensamentos metafísicos: tratado da correção do intelecto*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- SPINOZA, B. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SZULC, A. *La niñezmapuche: sentidos de pertinência entensión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015.
- TOREN, C. Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. *Man*, v. 28, n. 3, [Wiley, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland], p. 461-78, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2804235>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- WAQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1999.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

PARTE V

**POLÍTICAS SOCIAIS DA INFÂNCIA SOB ANÁLISE: CUIDADO,
PROTEÇÃO, TRABALHO INFANTIL E MALTRATO**

ENTRE LA OFICINA ESTATAL, EL BARRIO Y LAS CASAS

FRONTERAS INESTABLES Y SENTIDOS EN TENSIÓN EN TORNO A LA
'BUENA CRIANZA' EN UNA POLÍTICA DE PRIMERA INFANCIA

FLORENCIA PAZ LANDEIRA

INTRODUCCIÓN

La primera infancia y el desarrollo infantil en los primeros años de vida se han constituido en las últimas décadas en un campo de discusión e intervención pública particular. Este proceso, del que participa una multiplicidad de actores que portan trayectorias diversas y movilizan argumentos variados, ha dado lugar a la producción de políticas sociales, educativas y sanitarias centradas en los niños y las niñas más pequeños(as), por considerar que se encuentran en una etapa vital única y fundamental. Dentro de este amplio campo institucional, se demarcan los programas de acompañamiento a la crianza y desarrollo de habilidades parentales, que suelen estar dirigidos a familias en situación de vulnerabilidad social, en tanto se postulan como una herramienta para combatir la transmisión intergeneracional de la pobreza. En Argentina, una iniciativa de estas características es el Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros Años,¹ creado en el año 2006, el año siguiente a la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

En este trabajo, presento una serie de reflexiones enmarcadas en una investigación doctoral más amplia que se pregunta por la conformación de la primera infancia como un campo institucional particular y por las regulaciones sobre la buena crianza que lo atraviesan. En este capítulo me propongo indagar en el debate que se abrió en el año 2015,

¹ En 2016, el programa fue renombrado formalmente y pasó a llamarse Programa Nacional de Primera Infancia. Sin embargo, aquí utilizamos el nombre original en tanto es el que utilizan los(as) actores del campo.

con un cambio de gestión en el Poder Ejecutivo Nacional, que a su vez implicó un cambio en las autoridades del mencionado programa, respecto a la modalidad de intervención. Dicho debate se inició tras la nueva directiva de abandonar la modalidad “comunitaria” de acercamiento y fortalecimiento de las familias, para instaurar la modalidad “domiciliaria”, consistente en visitas a las familias en sus hogares para el llenado de un cuestionario y el desarrollo de actividades relativas a las capacidades de crianza.

En el primer apartado de este capítulo procuro rastrear los sentidos acerca del cuidado infantil movilizados como también cartografiar a los actores implicados en la hechura de las políticas, que lejos está de restringirse a un proceso técnico de diseño fácilmente distinguible de los procesos de implementación. En este sentido, espero contribuir desde una etnografía de las políticas, a la literatura que ha cuestionado a la visión de las burocracias como actores desinteresados (LYNCH CISNEROS, 2012), a la vez que ha explorado los modos ambiguos y controvertidos en que aquellas son delineadas y apropiadas creativamente por las personas. (FERGUSON; GUPTA, 2002; SHORE, 2010)

Por otro lado, en el segundo apartado me desplazo hacia los espacios y universos relacionales concretos en que dichas políticas se despliegan, que como mostraré están atravesados y constituidos por distintas formas de precariedad, a la vez que por amplias redes y prácticas de cuidado, siendo la crianza de niños(as) una de las formas que éstas asumen. Propongo indagar en aquello que produjo esta nueva modalidad domiciliaria en terreno y lo que ilumina acerca del carácter político de la domesticidad y de las demarcaciones entre lo público y lo privado. Para ello, me valdré de la perspectiva de las mujeres, principales hacedoras en la gestión de la casa y los cuidados (MOTTA, 2014; WEINER, 1992), a la vez que destinatarias protagónicas de los programas de crianza o *parenting*.

LA CRIANZA COMO PROBLEMA PÚBLICO

Aun cuando las políticas dirigidas de forma explícita a la primera infancia y su desarrollo se hayan expandido en las últimas dos décadas, los primeros años han constituido una preocupación pública y objeto de intervenciones estatales desde mucho tiempo atrás. La bibliografía sobre el tema ha abordado los procesos por los que la crianza, el cuidado y la formación de los(as) niños(as) en sus primeros años se tornaron en Argentina en incumbencia de la ciencia médica desde principios de siglo XX. (COLÁNGELO, 2012) Las nociones de maleabilidad e incompletud asociadas con la construcción de una infancia pobre “en riesgo” (LIONETTI, 2009) sustentaron en buena medida las intervenciones de un Estado social en ciernes con fuerte impronta higienista. A su vez, la preocupación por la salud y el desarrollo de la infancia condujo también a la preocupación por la salud de la mujer en cuanto a su papel de futura madre, en especial por el fortalecimiento del discurso

eugenésico durante la primera mitad del siglo XX, que estabilizó al binomio madre-hijo como responsable del futuro de la población. (BIERNAT; RAMACCIOTTI, 2008) En estos procesos, la concepción de los(as) niños(as) como futuro de las naciones latinoamericanas (ROJAS NOVOA, 2017) sirvió de andamiaje argumentativo en las narrativas de progreso y modernización, que a su vez estuvo fuertemente apuntalada por el “paradigma del desarrollo”. (RABELLO DE CASTRO, 2012) Tal como señala la autora, “el/a niño/a en desarrollo en la sociedad en desarrollo” se sostuvo como un sintagma unívoco bajo los auspicios de la modernización, aunque la carga de no responder a dicha representación ha concernido básicamente a los(as) niños(as) pobres. También desde una perspectiva crítica, Milanich (2013) ha argumentado que lo moderno no es lo desarrollado, sino lo desigual. De forma tal, que las “infancias necesitadas de protección” no solo persisten a pesar de los esfuerzos por transformarlas, sino que son reproducidas y recreadas como parte de la experiencia “moderna” en América Latina.

Es a partir de estos antecedentes que es posible identificar a fines de siglo XX la emergencia de una serie de políticas que ubican a la intervención en primera infancia como una prioridad, sustentadas en la idea de que ésta es una etapa crucial para el desarrollo. Conjugando variados saberes y discursos expertos, estas políticas se enmarcaron en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), como también en el paradigma de la “inversión social” predominante en ciertos organismos internacionales y las teorías económicas centradas en el “capital humano” (LISTER, 2002) que sostienen que las inversiones en primera infancia aseguran mayores tasas de retorno a largo plazo. (MACVARISH et al., 2014) Estos entrecruzamientos no necesariamente previstos permiten pensar en los variados efectos, alcances y sentidos en disputa de la retórica de derechos. (FONSECA; CARDARELLO, 2009; VILLALTA; LLOBET, 2015)

De esta forma, los programas de promoción de una crianza o parentalidad positiva se sustentan en la conformación y consolidación de un campo institucional complejo, que involucra a actores y enfoques no exentos de tensión. Al respecto, Morelli entre otros autores (2017) advierten acerca de los dilemas éticos que presentan estos programas que continúan sustentándose en modelos universales, tales como la teoría del apego –y podríamos agregar, los usos políticos de las neurociencias– y que no consideran las diferencias culturales. Por su parte, Llobet (2014) también ha señalado el modo en que esta consolidación de los saberes psi como discurso experto en las políticas de infancia ha contribuido a una individualización y despolitización de los derechos de los(as) niños(as) y a concentrar las intervenciones en el espacio biográfico y familiar y en los vínculos afectivos.

Este sucinto recorrido por los procesos que han constituido a la crianza en los primeros años como un problema público y como un eje de programas estatales dirigidos a las

familias pobres permite una vez más sostener que las políticas sociales para la infancia son normativas, pero a la vez son un campo de disputa para la interpretación de necesidades tanto política como simbólica. (FRASER, 1991; LLOBET, 2009a, 2009b) Considerando estos antecedentes es que me propongo indagar desde un enfoque etnográfico en los procesos controvertidos y negociados de definición e implementación del Programa Nacional de Primeros Años, en tanto sostengo que la crianza y el cuidado infantil constituyen un prisma productivo para repensar analíticamente las demarcaciones entre lo público y lo privado, como también las propias fronteras de lo estatal y la dimensión vivida de las políticas. Para ello, he realizado entrevistas en profundidad, relevamiento de documentos institucionales y observación participante en eventos y conferencias ligados a la temática, como también una inmersión de campo consistente en acompañar a las facilitadoras – mediadoras del programa y las familias destinatarias – en sus quehaceres cotidianos, de modo de poder comprender el universo relacional en que dicha política se inscribe.

SENTIDOS SOBRE LA CRIANZA, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN LA TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA PRIMEROS AÑOS

Pocos meses después de su asunción en el Poder Ejecutivo Nacional en diciembre de 2015, el presidente Mauricio Macri y la ministra de Desarrollo Social Carolina Stanley lanzaron por decreto (574/2016) el Plan Nacional de Primera Infancia “como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad inclusive, en situación de vulnerabilidad social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos”. En el breve texto de la norma, se especifica que los objetivos abarcan tanto la promoción y el fortalecimiento de espacios de cuidado y abordaje integral de niñas y niños en su primera infancia, como también orientar y coadyuvar a las familias en su rol de cuidadoras. El lanzamiento expresó, a la vez que impulsó, una serie de transformaciones institucionales que afectaron directamente al Programa Primeros Años, la política del estado nacional que desde el 2006 se implementa con el objetivo de acompañar y fortalecer en sus capacidades de crianza a las familias en situación de vulnerabilidad social.

El decreto, que pronto fue apuntalado por un convenio de cooperación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se inscribió en el propósito de asegurar una “mayor inversión en primera infancia” y, en principio, sugirió una jerarquización del programa y una ampliación de sus actividades. Sin embargo, en las oficinas donde los equipos técnicos desarrollan a diario su trabajo, implicó la apertura de un proceso de disputa en torno a los sentidos y los enfoques que iban a sustentar el nuevo plan. Es necesario enmarcar estos debates en un contexto político e institucional más amplio. En principio, aclarar que el

Programa Primeros Años funcionaba desde su creación en la órbita del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) que reúne a distintas carteras del ejecutivo, pero con su dependencia institucional en el Ministerio de Desarrollo Social (MDS). Un ministerio que, por distintos procesos que no podemos abordar aquí en detalle, tenía una fuerte identificación con la gestión de gobierno anterior y que a su vez tenía al “territorio” como fuente de legitimación de la política social, a la vez que como escenario predilecto de sus intervenciones (MEDAN et al., 2017; MEDAN, 2019; PERELMITER, 2016; SOLDANO, 2014).² En este sentido, la nueva gestión emergía en fuerte contraste en tanto se presentaba encarnada en la figura de los CEO y directivos(as) de ONGs (GENÉ, 2018; ARCIDIÁCONO; LUCI, 2019) y sostenía una perspectiva reduccionista y tenocrática del Estado. (DINATALE, 2017)

Imagen 1 - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación



Fonte: Paz Landeira.

Esta fotografía fue tomada en mayo de 2019, en ocasión de una de mis visitas a las oficinas del Programa Primeros Años para entrevistar a sus trabajadores(as), y da cuenta de un escenario aún en disputa. Los afiches refieren a reclamos salariales y por las condiciones laborales, pero también a una discusión más amplia en torno al “ajuste” del gasto público y el achicamiento del Estado. Este escenario conflictivo adquirió características

² Los(as) autores han analizado la “territorialización” de las políticas sociales, como propuesta de cercanía -el Estado se hacía presente en el espacio geográfico y social de emergencia de las necesidades sociales - y de participación. (GAITÁN, 2017)

peculiares en el Programa, pero aún así interrelacionadas con estos debates más amplios. Las discusiones en torno a los modos de abordar e intervenir sobre la crianza canalizaron también concepciones variables sobre el Estado y las políticas sociales. Si consideramos que los(as) niños(as) han sido usualmente colocados como figura central de la protección social (LLOBET, 2012), es dable pensar que las disputas por las definiciones públicas respecto de su cuidado sean elocuentes muestras de cómo se modelan social y políticamente específicas “arquitecturas de necesidad”. (HANEY, 2002)

Las entrevistas con las trabajadoras de los equipos técnicos del programa fueron realizadas en sus oficinas. Éstas están situadas en el segundo piso del edificio que se ve en la Imagen 1, en el barrio de Balvanera en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la planta baja hay una mesa de entradas y suele haber un policía, como es mandatorio para los edificios públicos. Aún así, desde mi primera visita pude entrar y subir sin anunciarme. A pesar de su fachada de edificio antiguo, los interiores son principalmente de roca de yeso, que permite compartimentar el espacio en mayor cantidad de oficinas. En el segundo piso, trabajan alrededor de 50 personas, que integran los equipos técnicos encargados de la elaboración de los contenidos y la capacitación, la comunicación, la evaluación y quienes coordinan el trabajo de los equipos regionales distribuidos en 19 provincias. En total, son alrededor de 200 trabajadores(as) en todo el país. El edificio en su conjunto es una de las dependencias del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, órbita en la que el programa surgió.

El Primeros Años tiene en sus orígenes dos procesos de distinto orden que contribuyeron a moldear sus principales características. Por un lado, nació al calor de los debates que culminaron en la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes en el año 2005. Micaela, una de las trabajadoras con más trayectoria en el programa, recuerda que antes de la sanción de la ley, uno de los asesores de la entonces Ministra de Desarrollo Social, Alicia Kirchner, convocó a especialistas en infancia a elaborar un Plan Nacional de Acción, que aunque no avanzó en medidas concretas, fue uno de los instrumentos de presión para el debate legislativo. A su vez, Micaela cuenta que fue a partir del interés movilizado por la ministra que de ese equipo convocado se siguió a la conformación del Programa Primeros Años.

Todo sobre la base de este nuevo paradigma de la infancia. Entonces, a partir de esta nueva mirada se empieza a pensar en relación a políticas de primera infancia, pero relacionadas con el desarrollo integral, poniendo el foco en la crianza. Esto no era un abordaje de pensar el desarrollo en tanto crecimiento, sino como una mirada más integral, no de medir la talla, el peso, las vacunas, esa mirada como más del niño objeto, sino mirarlo desde una mirada más integral y pensar a la crianza en relación al tema del trato, del cuidado, de los abrazos,

de la lectura, del juego, del compartir un momento del desarrollo de los niños y las niñas [...] Esta mirada enfocada al desarrollo integral, de poner al niño en el centro de la escena de las políticas sociales e ir corriéndose de estas políticas asistencialistas, también iba acompañada de una mirada distinta que iba surgiendo en el Ministerio de la mano de Alicia Kirchner, que decíamos que no eran beneficiarios sino destinatarios. Ella decía: “Son titulares de derechos”?

En su reconstrucción de esos años, emerge de forma clara la construcción del enfoque de derechos de las niñas, niños y adolescentes como un “nuevo paradigma” (VILLALTA, 2013) como uno de los pilares del programa, que a su vez implicó una interpretación del mismo desde la confrontación con saberes más próximos a la medicina y el sector de salud y una lectura guiada por ciertas corrientes psi, ligadas al constructivismo. “La infancia como un tiempo de construcción, donde necesita de la presencia del adulto, de los vínculos con el adulto”, en palabras de Sandra, otra de las trabajadoras del programa.⁴ A su vez, tal como puntualizaba Micaela, la institucionalización de este enfoque de derechos se dio en simultáneo a una nueva retórica de la política social, que implicaba la proximidad con los(as) destinatarios(as) y la diferenciación con las políticas asistencialistas de los períodos previos. Por otra parte, permite pensar los procesos de interpretación mediante los cuales la “integralidad” del enfoque se tradujo en la centralidad de los(as) niños(as) en las políticas sociales y a su vínculo interpersonal con los(as) adultos(as) a cargo de su cuidado como uno de los nodos de intervención.

Mientras que uno de los procesos que marcó el origen del Programa Primeros Años fue la Ley n° 26.061, el otro fue la profunda crisis social y económica que surcó los inicios del 2000 y el empobrecimiento de la sociedad producto de las políticas neoliberales de la década de los 1990. En este sentido, el programa comenzó ligado al componente “Familias y Nutrición” del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Ley n° 25.724, del 2002, que tenía el objetivo del fortalecimiento a las familias en la función de sostén y crianza, alimentación y nutrición, y cuidado de la salud de sus hijos(as). Esto permite explicar que en sus inicios dependiera de la subsecretaría de políticas alimentarias del MDS, como también que la buena alimentación fuera incorporada como uno de los ejes del programa y que recogiera parte de la arquitectura institucional del Programa Familias, en particular la figura de las facilitadoras. Se trata principalmente de mujeres, identificadas como referentes de la comunidad, con trayectoria y trabajo previo en los barrios, y en particular, en temas de infancia.

3 Fragmento de entrevista realizada el 17 de febrero de 2020

4 Fragmento de entrevista realizada el 5 de junio de 2019.

Los(as) trabajadores(as) técnicos destacan como elementos importantes que vivan en la misma localidad en la que van a trabajar, que tengan un conocimiento y unos vínculos previos con ese territorio. Son, para muchas de las(os) trabajadoras(es), las primeras destinatarias. En términos sociodemográficos y económicos, son estructuralmente próximas a las familias destinatarias. A partir de una capacitación inicial y los ciclos de formación continua, las facilitadoras están encargadas de realizar actividades en espacios comunitarios en donde se aborda algún aspecto de la crianza en la primera infancia, tales como el juego y la lectura, la alimentación saludable, la lactancia materna, el vínculo adulto-niño. Al respecto, Sandra, trabajadora del programa, me comentaba:

Estas actividades se hacen en lugares donde es habitual que las familias estén o tengan algún tipo de participación. No son lugares que se crean ad hoc para el programa: ya existen y se los resignifica. Puede ser un espacio para leer juntos con la familia y los chicos, o puede ser un taller específico solo para adultos. El programa no acompaña específicamente a niños, pero sí promueve el encuentro de niños y familias en experiencias que sean significativas al desarrollo – para leer, para jugar. Y a partir de ahí, el objetivo es el apoyo o fortalecer las capacidades de crianza que puedan tener las familias. Entonces, bueno, confiamos en que estos espacios, así compartidos, también nutren a los adultos de nuevas herramientas, nuevas experiencias, que se supone que después pueden darles mayor continuidad en el cotidiano de la vida en la crianza. Pero el programa tiene esta mirada, y sobre todo tiene una mirada de resignificar o darle lugar a los saberes que tienen las comunidades: no es un programa donde se baja línea.⁵

Esta modalidad de trabajo, que hoy los(as) trabajadores(as) denominan como “la histórica”, se puso en discusión a partir del cambio de gestión en diciembre de 2015. “No querían escuchar la palabra comunitario”,⁶ sintetiza Ana, otra de las trabajadoras, respecto de las nuevas autoridades de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), adonde fue reubicado institucionalmente el programa. Los distintos relatos de ese momento coinciden en señalar un quiebre abrupto con lo que se venía realizando en el programa, pero fundamentalmente con los sentidos movilizados. Micaela lo describe como “volver a foja cero respecto de todo lo transitado, de todos los significados buenos o malos que se ponían en análisis”.

La propuesta de la nueva gestión para el programa era implementar lo que se llamó la “modalidad domiciliaria”, consistente en visitar a las familias en sus hogares con el objetivo de relevar datos sociodemográficos, indagar respecto de la situación socio-sanitaria

5 Fragmento de entrevista realizada el 5 de junio de 2019.

6 Fragmento de entrevista realizada el 19 de junio de 2019.

de los(as) niños(as) y problematizar las prácticas de crianza y cuidado infantil. Desde las nuevas autoridades, esto se fundamentaba en que el programa debía “llegar a las familias más pobres”, que no asisten ni participan de ninguno de esos espacios donde se realizaban las actividades comunitarias. En algún sentido, este discurso construía una imagen arquetípica de “la familia excluida” al margen de las instituciones, a la que el Estado no llega. Con esto no pretendo cuestionar el hecho de que en efecto haya familias menos insertas en las tramas de relaciones sociales y de reciprocidad de los barrios, sino apuntar cómo se constituyeron discursivamente en la fuente de legitimación de esta nueva modalidad de intervención.

El programa se impuso la nueva misión de revertir esa situación y hacer de puente para esas familias. No obstante, este no era el único sentido implicado en esta nueva propuesta. En primer lugar, este tipo de estrategia de intervención fue promovida y luego financiada por el BID, mediante el convenio mencionado anteriormente. El BID se ha constituido en los últimos años en un actor central en el campo de la primera infancia y el desarrollo infantil, principal promotor de un enfoque que otros actores del campo denominan como “instrumentalista”, en tanto se sustenta en la rentabilidad de invertir en los primeros años para el desarrollo del capital humano. La referencia más recurrente en este tipo de propuestas es el libro *Invest in the Very Young* de Heckman (2000). Siguiendo este enfoque, en los últimos años se ha modelizado un estudio experimental comandado por el propio Heckman, considerado exitoso, realizado en Jamaica y basado en visitas a hogares de bajos ingresos para desarrollar intervenciones de estimulación temprana como la estrategia a emular en los países latinoamericanos. “Jamaica” se ha transformado de esta forma en un referente con eficacia simbólica en las arenas de expertos y decisores políticos. En este marco, a partir del convenio con el Ministerio de Desarrollo Social, el BID financió la incorporación de nuevas facilitadoras y la evaluación de impacto en las familias, considerando como variable si las visitas se sostuvieron a lo largo de tres o de seis meses.⁷

La modalidad domiciliaria implicó también reinstaurar una frontera del cuidado infantil en los límites contenidos en las casas de las familias, a la vez que se propuso prescindir de aquellas instancias mediadoras que la modalidad comunitaria procuraba usufructuar a la vez que fortalecer. Instancias que usualmente implicaban la negociación de acuerdos con autoridades locales y organizaciones sociales y barriales, y que eran leídas como obstaculizantes o no lo suficientemente eficaces para que el programa alcanza a sus destinatarios(as) y objetivos. Esta nueva “bajada” fue interpretada por los equipos técnicos del programa como un cuestionamiento no solo de su *expertise*, sino también de sus

7 Este proceso de monitoreo y evaluación aún está abierto, con la planificación de culminarlo en los próximos meses.

convicciones políticas. Mientras que algunas posiciones minoritarias consideraron que, de combinarse ambas modalidades, podía ser en efecto una posibilidad para “llegar a más familias”, la posición mayoritaria fue de abierta resistencia. En la entrevista realizada con Sandra, Viviana y Marcela, trabajadoras del programa, se dio el siguiente intercambio al respecto:

Viviana: Hemos defendido mucho no perder, a partir de las visitas a las familias, a los espacios comunitarios, porque valoramos que hay muchas temáticas que son más ricas trabajarlas en espacios grupales por el intercambio de experiencias. Valoramos el saber que cada uno puede llevar a esos espacios, tanto desde el nivel de lo técnico como desde el saber de las familias o la experiencia de las familias. Esas son grandes posiciones éticas del programa.

Sandra: Y también una mirada de educación popular: una mirada donde vos pensás que el aprendizaje se construye con otro, no que el aprendizaje es solo lo que yo te digo que tiene que suceder. No es nada nuevo lo que decimos, pero lo intentamos poner en acto.

Viviana: Claro, y fue gracias a nuestra posición que se logró sostener la modalidad comunitaria en simultáneo a la domiciliaria...

Marcela: Sí, porque no queremos aislar a las familias. La intención en cada uno de los grupos de facilitadores es que haya cierto nexo o trabajo en red con otras organizaciones o instituciones del barrio o de la localidad, con fin de poner en contacto a estas familias que se visitan con algunas instituciones, cuando el caso lo requiera. No porque el facilitador vaya a solucionarle los problemas a todas las familias que visita, sino poder acercar recursos de información.⁸

Desde sus recorridos en el propio programa, Sandra, Viviana y Marcela discutieron la nueva propuesta de intervención posicionadas desde sus saberes técnicos que, por supuesto, no estaban exentos de una posición ético-política. Incluso interrogadas por la incidencia en el programa de los discursos neurocientíficos que promueve el BID, no dudaron en responder que era nula. Expresan que habían recibido una capacitación del BID y que tuvieron reuniones con el Instituto de Neurología Cognitiva, pero que ellas habían plantado su posición y “quedó ahí”. Desde sus formaciones en los campos de educación y psicología, la grupalidad y la puesta en palabra revestían un valor y un potencial transformador de las experiencias subjetivas. Es interesante señalar, retomando un fragmento de entrevista citado anteriormente, cómo la “modalidad comunitaria” se plantea como antagónica a “bajar línea” y se valorizan prácticas como la lectura, el juego y el compartir tiempo juntos como si fueran moralmente neutras y culturalmente universales.

8 Fragmento de entrevista realizada el 5 de junio de 2019.

De hecho, esta modalidad también ha generado tensiones en los equipos. Una preocupación que me señalaron algunas de las trabajadoras es que a veces “se va al otro extremo” y se desvaloriza el saber profesional, como si el territorio fuera lo único que valiera. Ésta es de hecho una tensión a explorar en mayor profundidad respecto de la arquitectura institucional del programa que en su jerarquización y apuesta por el fortalecimiento de lo comunitario podría incurrir en una desprofesionalización de la educación y el cuidado de niños/as, un asunto abierto a la controversia. (FRANCO PATIÑO; LLOBET, 2019)

Finalmente, tal como se expresa en estos relatos, se resolvió la simultaneidad de ambas modalidades, lo que dio lugar a distintas dinámicas concretas de implementación en cada uno de los territorios. Esto teniendo en cuenta que las nuevas directivas, aun cuando se inspiraron en experiencias de otros países como “Criança feliz” de Brasil o “Chile Crece Contigo”, se pusieron en funcionamiento con una arquitectura institucional ya existente, dando lugar a importantes desacoples tal como expresaba Ana:

Las facilitadoras ahí [en Brasil y en Chile] no son vecinas, son profesionales, y están contratadas por el Estado y ganan bastante más, no es que tienen una beca de siete mil pesos⁹ como acá. Acá querían repetir lo mismo y querían mandar a las facilitadoras del conurbano con tablets a caminar por los barrios, no tenían ni idea.¹⁰

Los procesos de implementación local no estuvieron exentos de dilemas, concentrados especialmente en la función y los atributos de la figura de la facilitadora como también en la opacidad de aquello que sucede “puertas adentro” en las casas. Como primer punto, desde los equipos técnicos coinciden en señalar la preocupación que suscitaba “exponer” a las facilitadoras a las situaciones particulares de cada familia, las vulneraciones de derechos que pudieran atravesarla y las demandas que les podían llegar a hacer. En este sentido, se procuró que en las reuniones semanales que tienen las facilitadoras agrupadas por barrio se trabaje en la construcción de un recursero y en indicaciones generales para la resolución de trámites, correspondientes tanto al estado municipal como nacional, tales como la tramitación del documento nacional de identidad (DNI), de la Asignación Universal por Hijo y otras políticas sociales dirigidas a la población materno-infantil. Durante el año 2019, acompañé el trabajo del equipo territorial y de las facilitadoras en un municipio del sur del Área Metropolitana de Buenos Aires y presencié numerosos intercambios de saberes prácticos que provenían principalmente de sus propios tránsitos por las ventanillas del

9 De acuerdo al tipo de cambio oficial para febrero de 2020, es un monto aproximado de 100 dólares mensuales.

10 Fragmento de entrevista realizada el 12 de febrero de 2020.

estado. En uno de estos encuentros, se dio la siguiente situación que permite pensar en los dilemas en torno a la figura de las facilitadoras en las visitas domiciliarias:

Una de las facilitadoras empieza a contar que visitó a una familia, que estaban con algunos problemas de documentación, el hijo más pequeño no tenía DNI y estaba teniendo también problemas para conseguir vacantes en jardines. Comenta que le dijo que podía venir a la dependencia de la ANSES [Administración Nacional de la Seguridad Social] y que estaba averiguando por otro lado por el tema de la vacante, para ver si la podía ayudar. Andrés [uno de los coordinadores del equipo] interviene y se genera una discusión acerca de cuál es la función de ellas como facilitadoras. El modo de hablar de Andrés parece un poco tenso, como si fuera algo que ya han hablado en varias oportunidades y le fastidiara tener que volver a discutirlo. En uno de los afiches que hay en las paredes escribe 'Promover vs. Garantizar' y 'Llegar vs. Agarrar' y enfatiza que su tarea tiene que ver con lo primero. Que en el caso que traía la facilitadora, ella debía darle los datos y la información a la mujer acerca de cómo tramitar la documentación faltante y dónde consultar por la vacante y que con eso su intervención sobre este tema estaba terminada. Que luego podía seguir el proceso con la familia pero en relación a otros aspectos, aprovechar la circunstancia para preguntarle si hay libros para los chicos en la casa, si comparten los momentos de las comidas, si encuentran tiempo para jugar con sus hijos. Algunas de las facilitadoras asienten, señalan que ellas entienden que es así, pero que tratan de colaborar, que no pueden no hacerlo. A lo que Andrés les responde que está perfecto y que es muy valorable pero que lo hagan como vecinas, no como facilitadoras del Programa.¹¹

Discusiones como ésta se reiteraron en distintas ocasiones de mi trabajo de campo y expresaban discrepancias en torno a la comprensión y las expectativas entre los(as) trabajadores(as) del programa y las facilitadoras respecto de aquello que tenía que suceder en las visitas a las familias. Los(as) trabajadores(as) se esforzaban por demarcar los límites de esta tarea reconociendo la carencia de recursos materiales con los que se despliega esta política. Enfatizaban la idea de la facilitadora como “puente” y, en todo caso, concentrar el trabajo en las actividades previstas y planificadas por el programa en su objetivo de problematizar y repensar las prácticas de crianza. Por su parte, las facilitadoras, por sus propios recorridos previos en los barrios, rebasaban continuamente estos límites y se implicaban en tareas que mientras que por un lado les habilitaban una forma de distinción y reconocimiento respecto de sus vecinos(as), a los ojos de los(as) trabajadores(as) eran leídas como parte de una lógica asistencialista de la que el programa se quería despegar. Por otra parte, la discusión en la escena aquí reconstruida nos devuelve a la fuerza simbólica que reviste que el Estado llegue adonde antes no lo hacía, y que excede incluso a aquello que acontezca una vez que ya está ahí.

11 Registro de campo 17 de julio de 2019.

En última instancia, esta misión de expandir los alcances del Estado refiere justamente a la dimensión espacial de la práctica estatal, que en este caso relocaliza las preocupaciones por la crianza y el cuidado infantil en las fronteras domésticas. De hecho, en relación a las planillas de información que deben completar los(as) facilitadores(as) cuando visitan a las familias, en la práctica suelen habilitarse a responder el cuestionario solo al padre y preferentemente a la madre, y no así otros(as) integrantes de la familia o cuidadores(as). Quedan demarcados así tanto quién cuida a quién como dónde debe tener lugar ese cuidado. La planilla, de hecho, en tanto objeto social y técnico, ha introducido cambios sustantivos.

Mientras que los sentidos y las categorías del programa están abiertas a la negociación, el llenado de planillas reviste un carácter de obligatoriedad que estructura la tarea de las facilitadoras y que representa la principal contraparte para la beca que reciben. Es a su vez la principal demanda que recae sobre el equipo de coordinadores encargado de su recolección. A partir de esto, las actividades comunitarias en ocasiones son postergadas o espaciadas, porque allí es más difícil alcanzar el número necesario de personas nuevas a las que hacerles el cuestionario; por lo que se prefiere que las facilitadoras dispongan del tiempo para recorrer los barrios y visitar más familias.

A partir de los dilemas prácticos que emergieron en la gestión cotidiana de la modalidad domiciliaria del programa, en particular acerca del lugar que tienen en éste las casas, tanto “puertas adentro” como “de puertas abiertas”, en el siguiente apartado, profundizaré en los procesos de resemantización y politización de las mismas en el marco del programa.

LO DOMÉSTICO EN CUESTIÓN: LA POLITICIDAD DE LAS CASAS Y DE LA INTIMIDAD

En el marco de mi investigación, durante el 2019, realicé una inmersión de campo en el proceso de implementación del Programa Primeros Años en un municipio del sur del Área Metropolitana de Buenos Aires, en el que acompañé a un grupo de veinticinco facilitadoras y a los(as) dos coordinadores(as) del programa. Una vez por semana nos encontramos para compartir situaciones que hubieran surgido en las visitas a las familias y planificar las tareas del grupo. A su vez, en cada mes se realizaron en promedio dos actividades comunitarias y dos encuentros de capacitación sobre distintas temáticas – lactancia materna, parto respetado, construcción de identidad, violencia de género, entre otras –, a cargo de los(as) coordinadores(as) o de alguna oficina estatal especializada.

Los barrios en donde el programa se desarrolla y de donde provienen a su vez las facilitadoras se caracterizan por hogares “muy pobres” e “indigentes”, de acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas en la Argentina de 2010 (DE GRANDE, 2019) y se trata de barrios que se han conformado a partir de asentamientos

y procesos de tomas de tierra. Una proporción considerable de las calles son de tierra, a excepción de aquellas por donde transitan colectivos, aunque no es extraño que estos tengan que modificar sus recorridos de acuerdo a cortes por obras públicas, ferias y mercados callejeros y otros imprevistos. A su vez, por su proximidad con la Cuenca Matanza Riachuelo,¹² se trata de una zona que sufre recurrentes inundaciones que, por el grado de contaminación de estos cursos de agua, suelen asociarse a la propagación de infecciones y afecciones, en especial gástricas, respiratorias y dérmicas. Dichas inundaciones no se provocan únicamente por precipitaciones, sino también por el avance de la frontera agrícola y del cultivo de soja. (BERTRAM; CHIACCHIERA, 2014)

Un aspecto particular del programa es que al ser de escala nacional y sin recursos de infraestructura propios, las formas que asume la relación con los gobiernos municipales y otras formas de autoridad locales varía en cada caso. En el municipio en el que realicé trabajo de campo había una alianza a partir de la que el gobierno local le cedía una sala en un edificio público para las reuniones con las facilitadoras y había designado también a una trabajadora municipal del área de niñez para hacer de articulación y poder responder a situaciones emergentes, como también coordinar con los espacios educativos y sanitarios locales para realizar actividades comunitarias. A su vez, fue el gobierno local quien, a través de sus vínculos con organizaciones políticas y barriales, le habilitaba al programa el “acceso” a los barrios que las facilitadoras recorren tocando puertas en busca de familias a las que visitar.

Como anticipaba en el apartado anterior, una de las preocupaciones emergentes en la implementación de la “modalidad domiciliaria” fue la opacidad de aquello que sucedía “puertas adentro” en las casas de las familias visitadas. Conversando sobre esto con Andrés, el coordinador del grupo de facilitadores(as), él reflexionaba lo siguiente:

Desde el momento en que vos las habilitás a ir a tocar las puertas de las casas con una pechera que dice ‘Programa Nacional de Primeros Años’, te enfrentás a esa complejidad. Porque hay un margen ahí que se te escapa, vos no podés saber qué pasa adentro de las casas, qué diálogo se plantea con las familias. Pero ese es un problema propio de la modalidad, que antes no tenías, porque en las actividades comunitarias está todo más contenido, o en todo caso si surge una posición que hace ruido tenés espacio para matizarla, problematizarla. Pero en la modalidad domiciliaria, son el Estado entrando a las casas. Con lo que significa también de exposición para ellos.¹³

12 La cuenca hidrográfica del río Matanza-Riachuelo abarca aproximadamente 2.200 km². Discurren los 64 km de extensión del sistema hídrico integrado por los ríos Matanza y Riachuelo. Se trata de un territorio que cuenta con una alta densidad poblacional. Los datos del último censo arrojan que más de ocho millones de personas habitan la región. Todos sus afluentes se encuentran altamente contaminados.

13 Registro de campo 21 de julio de 2019.

Se revela, de esta forma, un sentido paradójico en torno a las casas. Mientras que en primera instancia se presentaban como el locus idóneo de una estrategia tendiente a que el Estado llegue a cada vez más lugares, en la práctica emerge como una frontera opaca, un “más allá” del Estado, en el que a su vez éste es encarnado en las facilitadoras, sujetos estructuralmente al margen, excluidas. Esta forma de estatalidad en la que se cruza el umbral de lo que políticamente demarca lo “público” de lo “privado” aparece como una fuente de peligrosidad, tanto por la imposibilidad de saber lo que allí ocurre como por la exposición que puede representar para las facilitadoras. Esta sospecha parece reificar cierta construcción de la domesticidad como un espacio privado y familiar, un margen del Estado (DAS; POOLE, 2008), pero que es a la vez objeto de intervención. Al respecto, es sugerente la propuesta de Aguilar (2014, p. 279) respecto de estas concepciones de lo doméstico en las políticas sociales: “El hogar como figura no es sólo el espacio que alberga lo íntimo, sino el lugar donde se prepara a los sujetos para lo público, el eje de articulación entre lo subjetivo y lo colectivo; entre lo individual y lo social”. Ahora bien, lo que me interesa aquí es desplazarme hacia las formas en que esta modalidad de intervención era experimentada por las facilitadoras – figura mediadora entre el Estado y las familias – y cómo las casas eran movilizadas en su hacer de la política.

En las reuniones semanales, un problema recurrente era dónde realizar las actividades. La respuesta *a priori* a esta situación era un jardín, espacio para la primera infancia o centro de salud de la zona. Sin embargo, la mencionada “articulación” con el gobierno local para ello se había tornado ineficaz y dilatoria. Andrés me comentaba al respecto que desde el municipio eran muy celosos respecto de que ellos(as) se comunicaran directamente con las instituciones educativas y sanitarias, entonces quedaban enteramente condicionados a sus gestiones, que usualmente no eran fructíferas. Por tanto, una estrategia que idearon desde el grupo de facilitadoras fue ofrecer sus propias casas como espacio para la realización de las actividades. De hecho, todas las actividades comunitarias a las que asistí durante mi trabajo de campo fueron realizadas en casas de las facilitadoras, a excepción de una que se realizó en un jardín comunitario, pero cuya directora era también una facilitadora. Lejos de lo que yo podía suponer en un inicio, solían ser varias las que ofrecieran sus casas y la elección de una casa terminaba asumiendo un carácter similar al del reconocimiento. En este sentido, me pregunté qué se ponía en juego en este “abrir las puertas de la propia casa”, qué sentidos asumía ésta en tanto escenario de una práctica estatal y en qué medida tensionaba las construcciones anteriormente revisadas en torno a la domesticidad.

Imagen 2



Fonte: Paz Landeira.

Esta fotografía fue tomada en la casa de Susana, una de las facilitadoras, mientras preparábamos el lugar para una actividad comunitaria sobre el fortalecimiento del vínculo entre el adulto y el niño.

Nos encontramos allí a las 9 de la mañana, está inusualmente caluroso para la época del año. El sol es bienvenido en la casa de Susana, que está emplazada en una calle de tierra y que sufre constantemente de inundaciones. Tiene una cocina pequeña con una mesa, dos habitaciones y un baño. Está muy entusiasmada de recibirnos y nos espera con mate y aguas saborizadas. Susana tiene 52 años y vive allí con su marido, una de sus hijas y su yerno (ambos de alrededor de 25 años) y sus dos nietas (de 3 y 7 años), quienes a excepción del marido, están presentes y colaborando con nuestra tarea. Cuando llegamos, la bandera del Programa ya está colgada en las rejas delanteras. Para la actividad preparamos tres estaciones. La primera consiste en una serie de afiches, con escenas dibujadas de cuentos clásicos, con el último afiche en blanco para que los/as niños/as imaginen su propio final. Los afiches los preparamos durante el fin de semana. El de 'Los tres chanchitos' lo hicimos Julieta, Marcela, Naia y yo el sábado pasado, mientras tomábamos mate en lo de Marcela. La segunda estación consiste en el armado de títeres con bolsas de papel madera, botones, lana y plasticolas de colores, todos elementos aportados por las propias facilitadoras. La tercera, un 'Té literario', para la lectura de cuentos infantiles en ronda. Las familias están convocadas a las 10 de la mañana, pero nos juntamos una hora antes para preparar el espacio. La convocatoria recayó principalmente sobre Susana, que asegura que van a venir varias familias. Algunas facilitadoras hacen chistes con que tiene a todas las vecinas amenazadas para que vengan. Traemos mesa y sillas para el armado de títeres, pegamos los afiches de los cuentos en una de las paredes, armamos una 'plaza blanda' para el espacio de cuentos y colgamos toallas y mantas atadas con cables y sogas para que nos den sombra. Algunas facilitadoras van a comprar facturas y bizcochitos

para acompañar el mate. Mientras armamos todo, Susana me cuenta que ella creció en esta misma casa, que vive ahí desde el año 69. La que vive enfrente es su comadre, la de al lado es su amiga de toda la vida. Todos los nenes del barrio son sus 'medio-nieto'. Cuando llegaron no había nada – recuerda –, era campo, hasta que de a poco fueron llegando más familias y armando el barrio. Me dice también que ya han hecho otras actividades comunitarias en su casa y siempre viene gente, que para ella era un honor.¹⁴

Imagen 3



Fonte: Paz Landeira.

La situación que aquí reconstruyo permite dar cuenta de la dinámica usual de las actividades comunitarias. Para el programa, el hecho de que se realicen en las casas de las facilitadoras garantiza que éstas movilicen sus relaciones interpersonales y de mutualidad en sus barrios, clave para la efectividad de la actividad. De esta forma, el programa tiene en la base de su arquitectura institucional la producción de esta figura que opera como un intermediario legítimo entre el Estado y sus destinatarias(os). Mecanismo mediante el cual el Estado se hace presente – llega – al mismo tiempo que se borrona detrás de estos otros actores.¹⁵ Por su parte, para las propias facilitadoras es una ocasión singular en la que performar ante sus vecinos(as) su inscripción en el programa, como ante sus compañeras facilitadoras y los(as) coordinadores(as) su capital social en el barrio. Ambos aspectos aparecen simbolizados de forma correspondiente en la bandera colgada en la

¹⁴ Registro de campo 25 de septiembre de 2019.

¹⁵ La figura de las facilitadoras es heredera de la de las “manzaneras”, nombre que alude a la estructura de mujeres voluntarias creadas en la década de 1990, a los fines de implementar programas sociales en barrios con necesidades básicas insatisfechas, principalmente el programa alimentario Plan Vida para combatir la morbilidad y la desnutrición infantil. (RODRÍGUEZ GUSTÁ, 2012; TABBUSH, 2016)

entrada y en que asistan muchas familias. Esta forma de producción de distinciones y de puesta en valor del “trabajo relacional” (ZELIZER, 2009) que las mujeres despliegan en su vida cotidiana, quedó también revelada en una ocasión en que la facilitadora que ofreció su casa “no hizo las cosas bien”.

En dicha oportunidad, se había organizado un dispositivo de vacunación con el centro de salud, una mesa de Desarrollo Social para la tramitación de la Tarjeta Verde del Plan Más Vida,¹⁶ y las facilitadoras habían preparado juegos para los(as niños/as que asistieran. Sin embargo, pasada la hora de inicio, no había venido nadie. Ante esto, varias facilitadoras decidieron salir a la calle a buscar familias. Una de ellas se acercó al almacén de la cuadra y volvió renegando: “Se tendría que haber pegado carteles en la semana, me dijeron ahí que no estaban al tanto de nada, que si no ellos hubieran difundido. La otra vez, en lo de Rosa vinieron un montón de familias”. “Es una lástima porque para que se vuelva a hacer uno de estos operativos... Y la gente los necesita”, agregó otra de ellas.¹⁷

A su vez, es necesario situar este trabajo relacional – a los fines de reconocer su productividad – en territorios sociales fuertemente atravesados y constituidos por la precariedad de las condiciones de vida. Al respecto, Lorey (2016) ha apuntado que la interdependencia social fundamental frente a dicha condición precaria puede expresarse como cuidado y/o como violencia. En efecto, las violencias atraviesan y regulan las vidas cotidianas de las mujeres que participan y, que a su vez, son destinatarias de la política. La idea de regulación pretende aludir aquí a la potencialidad de la violencia para hacer y deshacer mundos y relaciones.

En particular, la violencia de género vivida y narrada por la gran mayoría de las facilitadoras emerge como un organizador de las relaciones y las sensibilidades en los barrios, como también de los trabajos de cuidados desplegados por ellas. Esta problemática ha emergido en espacios formales de capacitación al respecto como también en conversaciones informales entre ellas en las reuniones semanales del programa, en que se comentan situaciones tales como que están alojando a una vecina con sus hijos porque el marido les pegaba, o que llaman periódicamente a alguna madre porque en el marco de la visita domiciliaria surgió que “sufría violencia”. Al respecto, Rosa, una de las facilitadoras, me decía que como a ella le tocó vivirlo, ahora es un “orgullo” poder acompañar a otra mujer que está en esa situación.

Tanto en las visitas a las familias, en las actividades comunitarias, en la preparación de materiales para estas actividades e incluso también en encuentros entre las facilitadoras

16 Un programa del Ministerio de Desarrollo Social provincial para distribuir leche y alimentos entre mujeres embarazadas y madres de niños pequeños; la gestión es municipal.

17 Registro de campo 7 de agosto de 2019.

no previstos por el programa, las casas y las relaciones interpersonales y cotidianas que entre las casas y los barrios se despliegan se revelaron centrales en distintas instancias del programa, de modo de tensionar la oposición binaria entre la modalidad domiciliaria y la comunitaria. A su vez, permiten expandir y politizar las nociones y prácticas de domesticidad, desbordando la dicotomía entre lo público y lo privado. Acordamos en este sentido con Cross y Ulivarri (2015) en que el barrio y el hogar se constituyen en espacios de “domesticidad extradoméstica” y en escenarios en los que las mujeres se conforman como sujetos públicos, politizan sus saberes, sus cuerpos y su cotidianeidad. Por su parte, el trabajo de Young (2005) permite pensar el lugar del hogar en la construcción de identidades personales y colectivas. Lejos de agotarse en una lectura de cómo el Estado instrumentaliza estas prácticas de las mujeres, lo que aquí me interesa señalar es que “estar en las casas”¹⁸ habilitó una mirada más amplia de aquello que se produce y se comparte entre ellas en su vida cotidiana y que excede a los objetivos diseñados por el Programa e incluso constituyen efectos inesperados de esta relocalización de las actividades por el cambio de modalidad. Ya sea para asesorar sobre la tramitación de un programa social, para conseguir vacantes en jardines, para compartir saberes sobre la crianza o para asistirse en situaciones de violencia de género, lo que emerge es el despliegue de “un saber acompanhar”, que atraviesa redes de cuidados mutuos, modos de reconocimiento y de distinción, variadas dinámicas de conectividad y formas de producción de intimidad en las que yo misma me vi inmersa avanzado el trabajo de campo.

Fueron reiteradas las ocasiones en que me acompañaron y esperaron a tomar el colectivo de vuelta a mi casa, en que caminaron cuerdas de más para que yo no me moviera sola por un territorio que me es ajeno, en que me ofrecieron colaboración expresa para con mi investigación, solo por nombrar algunos ejemplos. Se trata de poner la mirada en un universo social en el que las mujeres son las principales hacedoras en la gestión de las casas, los cuidados y los intercambios cotidianos. (MOTTA, 2014) Retomando la perspectiva de Carsten (1995), las mujeres aparecen conectadas a sus casas no – exclusiva y necesariamente

18 Identificamos un potente campo de discusión que ha dado en llamarse “nueva antropología de la casa” que pone en diálogo los análisis sobre relaciones de parentesco y familia con aquellos relativos a la cultura material y objetos de la vida cotidiana. Miller (2001) ha expresado que la casa adquiere significado en la práctica y que forma parte de los procesos cotidianos de creación de sí mismo. En un sentido próximo, Motta (2014) expresa que la casa es una práctica, una construcción estratégica en la producción de la domesticidad. A su vez, ha argumentado la idea de la mutabilidad de las casas, que posibilita la transformación de las mismas en lugares cedidos a actividades que exceden las tareas del mantenimiento cotidiano de la vida. A su vez, diversos trabajos han indagado las formas en que las casas son centrales en la construcción de relaciones sociales, a partir de la circulación de objetos, personas, chismes y ayudas varias (Pina Cabral, 2014; Pina Cabral y Pietrafesa de Godoi, 2014). Por su parte, Pacífico (2019) ha explorado los procesos de politización de las casas a partir del desarrollo de formas de organización política colectiva de mujeres de sectores populares.

– en un sentido opresivo, en oposición al espacio “público”, sino a partir de prácticas cotidianas que constituyen un aspecto fundamental de la vida social de sus barrios.

A partir de estos recorridos, recupero los planteos que sugieren conectar las discusiones sobre políticas de infancia y aquellas sobre la organización del cuidado. (LLOBET, 2021) De acuerdo a Hernández (2016), los modos en que se organiza el cuidado y las lógicas de dicha trama hacen a la modelación de las experiencias infantiles particulares. Cuidado entendido como el conjunto amplio de actividades y bienes que se estructuran en función al sostenimiento y reproducción de los sujetos. (SANTILLÁN, 2014) En este sentido, lo que emergió a partir de registrar la forma en que las facilitadoras definían su “hacer la política” fue el reconocimiento de la interdependencia (PÉREZ OROZCO, 2006) y el trabajo relacional tendiente a la construcción de lo común y la sostenibilidad de la vida. (CAFFENTZIS; FEDERICI, 2015) Se trata, siguiendo a Das (2012), de registrar esos actos pequeños y cotidianos que permiten que la vida sea entretejida par por par.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo, procuré mostrar que los programas dirigidos a intervenir sobre la crianza de los(as) niños(as) en la primera infancia constituyen vías idóneas para indagar en los procesos complejos de producción y/o borramiento de fronteras entre lo público y lo privado, entre el Estado y las familias, como también entre agencias estatales e internacionales. Desde una mirada desreificada del Estado y de las políticas desde las personas que las hacen y las encarnan, y no como entidad abstracta (FERGUSON; GUPTA, 2002), he indagado en los supuestos y los mapas cognitivos desde los que los distintos actores interpretan las normas y las regulaciones y operan en sus prácticas cotidianas. A partir de los debates abiertos por la implementación de la modalidad de visitas domiciliarias en el Programa Nacional Primeros Años como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades parentales y capacidades de crianza, el Estado se reveló como un escenario relacional complejo del que participan variados agentes que se implican de forma personal, con sus trayectorias profesionales, saberes técnicos y posicionamientos ético-políticos, en los sentidos y alcances que delinear y asumen las políticas.

Procuré, a su vez, dar cuenta de la dimensión infraestructural de estos debates, que se materializa en normativas, convenios, presupuestos, salarios, oficinas y una variedad de disponibilidad o ausencia de recursos materiales para el despliegue en terreno de la política. Por otra parte, la reconstrucción de estos debates permitió vislumbrar su inscripción en un escenario más amplio de escala transnacional, del que participan no solamente los gobiernos, sino también organismos internacionales, en el que se confrontan diversos saberes sobre la primera infancia, pero también visiones sobre las naciones

latinoamericanas en las que la regulación de la parentalidad se yergue como una vía para el desarrollo y progreso de las sociedades.

En segunda instancia, me desplazé hacia los modos en que las casas eran significadas y movilizadas en el marco de este programa por parte de las facilitadoras. Al asumir la perspectiva de las mujeres, pude adentrarme al desarrollo de actividades y relaciones que suceden en las casas y los barrios de sectores populares, a la vez que son constitutivas de ellos. Recupero en este sentido la propuesta de Borges (2011) quien ha argumentado que centrarse en las formas de vida que se experimentan en las casas puede aportar a comprender al Estado como una amalgama de gobiernos localizados y cambiantes, problematizando formulaciones abstractas y dicotómicas acerca de sus relaciones con la sociedad. Esta mirada a su vez me permitió poner en suspenso la tesis de que las visitas domiciliarias implicarían de forma necesaria una refamiliarización del cuidado infantil, para poder atender a la interdependencia de las prácticas dirigidas a la producción y sostenimiento de la vida en un sentido amplio. De esta forma, di cuenta de los compromisos interpersonales, morales y afectivos que eran puestos en juego en las tareas que estas mujeres desarrollaban en su hacer cotidiano de la política que se condensaban en un saber acompañar y que sitúan a lo individual, lo personal y lo íntimo inmerso en el flujo de la vida colectiva, estructurada asimismo por procesos de jerarquización y desigualdad. Considero que estas observaciones aportan a la literatura que ha señalado la necesidad de pensar conjuntamente la regulación de la crianza y la parentalidad con la organización cuidado en tanto producción y reproducción de la vida, en miradas que superen las intervenciones centradas en vínculos interpersonales que ubican al(la) niño(a) como eje individual de las políticas, para pensarlo inmerso en universos de relaciones complejas e interdependientes.

REFERENCIA

AGUILAR, P. *El hogar como problema y como solución: una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina 1880-1940*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2014.

ARCIDIÁCONO, P.; LUCI, F. Una temporada en el Estado. *Revista Anfibia*, San Martín, 2019. Disponible em: <http://revistaanfibia.com/cronica/ong-una-temporada-estado/>. Acceso em: 23 dez. 2019.

BERTRAM, N.; CHIACCHIERA, S. Ascenso de napas en la Región Pampeana: ¿Consecuencia de los cambios en el uso de la tierra? Argentina: INTA, 2014.

BIERNAT, C.; RAMACCIOTTI, K. La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 331-351, abr./jun. 2008.

- BORGES, A. Mujeres y sus casas: retrospectiva y perspectiva de un sendero en antropología y sociología. *Estudios Sociológicos*, [México], v. 29, n. 87, p. 981-1000, 2011.
- CAFFENTZIS, G.; FEDERICI, S. Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apunte. Revista de Estudios Comunitarios*, [Montevideo], v. 1, p. 51-72, 2015.
- CARSTEN, J. The substance of kinship and the heat of the hearth: feeding, personhood and relatedness among Malays of Pulau Langkawi. *American Ethnologist*, [Arlington.], v. 22, n. 2, p. 223-241, 1995.
- COLÁNGELO, A. *La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930*. 2012. Tesis (Doctoral em Ciencias Naturales) - Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2012.
- CROSS, C.; ULIVARRI, M. Mujeres pobres y cuestión social. Buenos Aires y Tucumán en épocas de desocupación. *Papeles de Trabajo*, [Buenos Aires], n. 29, jul. 2015.
- DAS, V. Ordinary Ethics: The Perils and Pleasures of Everyday Life. In: FASSIN, D. (ed.). *Companion to Moral Anthropology*. New York: Wiley-Blackwell, 2012, p. 133-149.
- DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, [Buenos Aires], v. 27, p. 19-52, 2008.
- DE GRANDE, P. Cartografía de radios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010. Disponible em: <https://mapa.poblaciones.org/>. Acceso em: 23 dez. 2019.
- DINATALE, M. El plan fitness que prepara Mauricio Macri para achicar y modernizar el Estado. *Infobae*, Buenos Aires, 2017.
- FERGUSON, J.; GUPTA, A. Spatializing states: toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, [Arlington], v. 29, n. 4, p. 981-1002, 2002.
- FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, C.; CARDARELLO, A. *Políticas de proteção à infância*. Um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- FRANCO PATIÑO, S.; LLOBET, V. Los Centros de Desarrollo Infantil y los procesos de institucionalización del cuidado de la infancia em la provincia de Buenos Aires. In: RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. L. (ed.). *Marchas y contramarchas em las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres em América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2019.
- FRASER, N. La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialis tafeminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Revista Debate Feminista*, [México], v. 2, n. 3, p. 3-40, 1991.
- GAITÁN, A. C. Juventud y maternidad em el barrio. Etnografía de las negociaciones de sentidos y prácticas em la implementación de políticas sociales em el conurbano bonaerense. Tesis (Doctorado em Antropología Social) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

- GENÉ, M. Politización y controversias: los CEOS en el gobierno de Cambiemos. *Revista Ensamblés*, [Los Polvorines], n. 9, 2018.
- HANEY, L. *Inventing the Needy: Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. Berkeley: University of California, 2002.
- HECKMAN, J. *Invest in the Very Young*. Chicago, IL: University of Chicago Harris School of Public Policy Studies, 2000.
- HERNÁNDEZ, M. C. *Crecer en la ciudad: Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata*. Tesis (Doctorado em Antropología Social) - Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2016.
- LIONETTI, L. Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940). *Anuario del Centro de Estudios Históricos 'Prof. Carlos S. A. Segreti'*, Córdoba, año 9, n. 9, p. 97-116, 2009.
- LISTER, R. Investing in the citizen-workers of the future: Transformations in citizenship and the state under new labour. *Social Policy & Administration*, Blackwell, v. 37, n. 5, p. 427-443, 2002.
- LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Revista Investigaciones en Psicología*. [Cochabamba], año 14, v. 2, 2009a.
- LLOBET, V. *¿Fábricas de niños?* Las instituciones en la era de los derechos. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2009b.
- LLOBET, V. Políticas sociales y ciudadanía. *Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia*. *Frontera Norte*, [Tijuana], v. 24, n. 48, jul./dez. 2012, p. 7-36.
- LLOBET, V. La producción de necesidades infantiles en las políticas de protección de derechos, *Revista Psicología em Estudo*, [Maringá], v. 19, n. 3, p. 369-380, jul./set. 2014.
- LLOBET, V. Las regulaciones del cuidado y los derechos de niños y niñas. Un debate situado. In: RABELLO DE CASTRO, L. (coord.). *Infâncias do sul*. Salvador: Edufba, 2021.
- LLOBET, V.; GAITÁN, C.; MEDAN, M; y MAGISTRIS, G. Este espacio es para que ustedes hablen. La legitimación de la intervención en los programas sociales. In: LLOBET, V. (coord.). *Sentidos de la exclusión social: Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*, Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 129-159.
- LOREY, I. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficante de Sueños, 2016.
- LYNCH CISNEROS, J. Reconfiguraciones del poder y la gestión local: afectos y tensiones que reinventan el Estado. *Revista Antropológica PUCP*, [Lima], v. 30, n. 30, p. 151-168, 2012.
- MACVARISH, J.; LEE, E.; LOWE, P. The 'first three years' movement and the infant brain: A review of critiques. *Sociology Compass*, [United States], v. 8, n. 6, p. 792-804, 2014.
- MEDAN, M. El territorio, la comunidad y la autonomía: ¿discursos mitológicos en los programas sociales destinados a jóvenes en riesgo? *Ciudadanías: Revista de políticas sociales urbanas*, [Buenos Aires], 2019.

MEDAN, M.; LLOBET, V.; GAITAN, C. Los sentidos de la territorialización en las políticas de promoción y protección de derechos de niños y jóvenes de Buenos Aires. *In: CONGRESO ALAS*, 31., 2017, Montevideo.

MILANICH, N. Latin American Childhoods and the Concept of Modernity. *In: FASS, P. (ed.). The Routledge History of Children in the Western World*, New York: Routledge, 2013.

MILLER, D. Behind Closed Doors. *In: MILLER, D. Home Possessions: Material Culture Behind Closed Doors*. New York: Berg Publishers, 2001. p. 1-21.

MORELLI, G. *et al.* Ethical Challenges of Parenting Interventions in Low- to Middle-Income Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, [Chestnut Hill], v. 49, n. 1, p. 5-24, 2017.

MOTTA, E. Houses and economy in the favela. *Vibrant*, [Brasília], v. 11, n. 1, p. 118-158, 2014.

PACÍFICO, F. *Producir la política desde las casas: Etnografía de procesos de organización colectiva de mujeres titulares de programas estatales*. Tesis (Doctoral en Antropología) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

PERELMITER, L. Fronteras inestables y eficaces. El ingreso de organizaciones de desocupados a la burocracia asistencial del Estado. Argentina (2003-2008), *Estudios Sociológicos*, [México], n. 89, maio/ago. 2012. p. 431-458.

PERELMITER, L. *Burocracia plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado Argentino*, Buenos Aires: UNSAM Edita, 2016.

PÉREZ OROZCO, A. Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, [España], v. 5, p. 7-37, 2006.

PINA-CABRAL, J. Agnatas, vizinhos e amigos: variantes da vicinalidade em África, Europa e América. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 23-46, 2014.

PINA-CABRAL, J.; PIETRAFESA DE GODOI, E. Apresentação: Dossiê Vicinalidades e Casas Partíveis. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo, p. 11-20, 2014.

RABELLO DE CASTRO, L. The Idea of Development and the Study of Children in Brazil as a Developing Society. *Psychology and Developing Societies*, [Prayagraj], v. 24, n. 2, p. 181-204, 2012.

RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. L. Género, instituciones y capacidades relacionales del Estado. Dos regímenes de implementación local en un municipio del conurbano bonaerense. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 81-113, 2012.

ROJAS NOVOA, S. *La protección de la infancia en América: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-1989)*. Tesis (Doctorado en Antropología Social) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

SANTILLÁN, L. El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias. Un análisis antropológico. *Educação, Sociedade & Culturas*, [Buenos Aires], v. 41, p. 91-108, 2014.

- SHORE, C. La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la 'formulación de las políticas'. *Antípoda*, [Bogotá], n. 10, p. 21-49, jan./jun. 2010.
- SOLDANO, D. El conurbano bonaerense como expansión, desigualdad, y promesa. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, [Buenos Aires], n. 86, p. 12-17. 2014.
- TABBUSH, C. Batir bandera: las emociones en los debates sobre género y clientelismo en Argentina. *América Latina hoy*, [Salamanca], n. 72, p. 147-164, 2016.
- VILLALTA, C. Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. *Civitas*, [Porto Alegre], v. 13, n. 2, p. 235-258, 2013.
- VILLALTA, C.; LLOBET, V. Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [Manzales], n. 13, n. 1, 2015.
- WEINER, A. *Inalienable possessions: The paradox of keeping-while-giving*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- YOUNG, I. House and home: Feminist variations on a theme. In: YOUNG, I. *On female body experience 'Throwing like a girl' and other essays*. Nueva York: Oxford University Press, 2005. p. 123-154.
- ZELIZER, V. *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

PENSAR EL TRABAJO INFANTIL DESDE EL SUR

CLAVES ANALÍTICAS PARA SU ABORDAJE¹

MARÍA EUGENIA RAUSKY

INTRODUCCIÓN¹

El trabajo infantil se ha constituido en un tema compartido de preocupación, sensibilización y – en ocasiones – de indignación que definitivamente ganó la consistencia, realidad y legitimidad para constituirse en un problema público. En la constitución del fenómeno como tal, o sea en problema social, que trasciende la esfera de lo privado para ganar terreno en el ámbito de lo público, el conocimiento y los juicios morales sobre el asunto en cuestión han jugado un papel de suma relevancia (GUSFIELD, 2014), habilitando diferentes interpretaciones.

De esas posibles interpretaciones, el *mainstream* o pensamiento mayoritario encarnado por algunas agencias internacionales como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y una parte de la producción académica ha logrado constituir e imponer un sentido prácticamente monolítico sobre el asunto en cuestión, cuya certeza parece indudable: el trabajo infantil es un flagelo, que va en contra de los derechos de los(as) niños(as) y que por ende debe erradicarse. Una aclaración merece la pena, para la OIT, y quienes siguen sus definiciones, no todo el trabajo infantil se considera como tal, para que lo sea se debe tratar de una actividad realizada por niños(as) menores de 14 años en tareas que perjudican su “seguridad, salud,

¹ Este capítulo retoma algunos planteos desarrolladas en el artículo “El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje”, aceptado para ser publicado en la *Revista Colombiana de Sociología*, v. 44, n. 1, 2021.

integridad y desarrollo moral” (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2004), así categorías legales y morales se ven solapadas en este modo de definir qué es y que no es trabajo infantil.

Sin embargo, y es lo que en este capítulo buscamos reponer, muchas de las producciones científicas sobre la temática han sido ajenas a los principios que el campo de estudios socio-antropológicos sobre la niñez viene planteando, emprendiendo investigaciones sobre trabajo infantil centradas en describir, analizar y cuestionar las formas de opresión a las que se ven sometidos los(as) niños(as) que trabajan y subrayando que esta práctica vulnera los derechos socialmente consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) y otros convenios internacionales de la OIT como el Convenio N° 138 y el N° 182. Sin negar el valor de estos estudios y sus aportes, que en ocasiones son capaces de develar muchas de las injusticias sociales a las que se ven sometidos tempranamente los(as) niños(as), entendemos que portan un riesgo intrínseco al considerar el trabajo infantil como un mal en sí mismo, que debe ser erradicado.

A nuestro juicio dos son los problemas más serios que se desprenden de tales diagnósticos: por un lado, que muchos de los argumentos esgrimidos se vuelven abstractos y ajenos a prácticas sociales, culturales e históricas como las que caracterizan a los países del sur, por otro lado, que el tipo de preguntas que desde esas investigaciones se formulan, obtura otras formas posibles de indagar, problematizar y conocer el fenómeno. Atento a ello, en este capítulo proponemos revisar, sistematizar y hacer dialogar un conjunto de investigaciones teóricas y empíricas que al ofrecer distintas claves de lectura para pensar este objeto, iluminan aspectos sustantivos y menos explorados, al tiempo que offician de puntapié para saldar los sesgos que contienen los estudios arriba mencionados, promoviendo una comprensión del mundo laboral infantil más ajustada a las realidades de cada contexto socio-cultural, en especial la de los países del Sur. Cabe aclarar que este recorrido propuesto es producto de un trabajo de asociación propio que recupera un conjunto de autores, que entendemos han hecho aportes sustantivos al área de estudios sobre niñez en general y niñez trabajadora en particular.

El capítulo sigue un orden de presentación que estructura los argumentos en cuatro apartados. En el primero, se plantean los potenciales aportes que una perspectiva histórica y culturalmente situada sobre la historia de la niñez tiene para la comprensión del trabajo infantil. En el segundo, se recuperan los desarrollos de la nueva sociología económica (ZELIZER, 2009), enfocada en una perspectiva relacional, y atenta a cómo las personas utilizan las actividades económicas para crear y negociar lazos importantes. Esta perspectiva ofrece una vía prácticamente no explorada en el estudio del trabajo infantil, que pone el acento en el papel de la moralidad. En el tercero, se reseñan un conjunto de

estudios empíricos que plantean líneas de indagación novedosas porque o bien ponen el foco de atención sobre tipos de participación infantil escasamente analizadas, o bien presentan perspectivas metodológicas no desarrolladas por los estudiosos del tema. Por último, el cuarto apartado recupera una serie de preguntas sobre la dimensión normativa del trabajo infantil y el proceso de implementación de normas internacionales vinculadas con su prohibición, que escapa a las miradas convencionales y plantea una mirada prometedora para comprender los procesos de traducción de las mismas en contextos locales.

Entendemos que cada uno de los aspectos que se problematizan en este capítulo contribuirá a replantear la agenda de estudios sobre niñez trabajadora, desde una perspectiva menos normativa y más orientada a desplegar medios conceptuales que identifiquen contextualmente dinámicas morales (HITLIN; VAISEY, 2010) ajustadas a las realidades de los países del Sur.

LAS INFANCIAS Y LAS(OS) NIÑOS(AS) TRABAJADORES A LA LUZ DE UNA MIRADA DE LA HISTORIA COLONIAL

Desde que salió a la luz el trabajo de Ariés (1987), existe un importante consenso acerca del carácter socialmente construido de la noción de infancia. Sin embargo, la visión que este autor popularizó y que rápidamente fue aceptada entre los estudiosos de lo infantil fue construida con base en lo sucedido con los(as) niños(as) residentes en el continente europeo. La infancia acerca de la que nos informó Ariés era una única infancia, blanca y occidental, en cuya descripción no aparecían distinciones de las experiencias culturales reales vividas por los(as) niños(as) a nivel mundial. La popularización de la tesis sobre la invención moderna del sentimiento de infancia, en la que el(la) niño(a) se ve representado como inocente, necesitado de protección y ajeno a prácticas como las del trabajo, si bien se extendió rápidamente en sociedades occidentales, requiere de una revisión para el caso latinoamericano.

Algunas investigaciones han documentado la complejidad detrás de los procesos socio-históricos que asignaron un nuevo lugar al(la) niño(a) y lo corrieron – entre otras cosas –, del mundo del trabajo. Zelizer (1985) mostró las características de este proceso en Estados Unidos, en donde – no exento de tensiones –, la exclusión de los(as) niños(as) del mercado de trabajo evidenció no solo disputas económicas y legales, sino fundamentalmente morales: se pasó de una visión “útil” de la infancia, donde los(as) niños(as) eran valorados por su contribución a las finanzas familiares, a una visión inútil pero “invaluable” donde cada niño(a) se convirtió en un objeto sagrado y sentimental de cuidado. En esta nueva perspectiva, se debía mantener alejados a los(as) niños(as) del profano mundo del trabajo para cuidarlos en el ámbito doméstico, priorizando la educación y el juego.

En Europa, recordemos que ya en su célebre libro *El Capital*, Marx (1994) denunciaba la existencia del trabajo infantil en los albores de la sociedad capitalista, época en la cual los(as) niños(as) proletarios eran explotados en prolongadas jornadas laborales. El empleo de niños(as) en las factorías era para él un claro ejemplo del succionamiento de trabajo por parte del capital. Las pujas entre la clase capitalista y la clase obrera en torno a la legislación por la limitación de las horas de trabajo, por la prohibición del trabajo nocturno, por la edad mínima de admisión al empleo, dan cuenta de un sinnúmero de avances y retrocesos que se dieron en aquellos años respecto a la situación de los trabajadores en general y de los(as) niños(as) obreros en particular, pero fundamentalmente lo que revelaba Marx era el traspaso de cualquier límite moral por parte del capital, al punto de superexplotar a los(as) niños(as) sacándolos del hogar y sometiéndolos a las peores condiciones de trabajo.

Cunningham (1991) muestra el caso de Inglaterra, es recién en el siglo XX que empieza a considerarse que los(as) niños(as) de todas las clases sociales deben tener derecho a una experiencia de infancia universalmente accesible. Con anterioridad, los(as) niños(as) pertenecientes a las clases trabajadoras, es decir, “los hijos de los pobres” veían transcurrir su infancia como un tiempo de adaptación a los hábitos del trabajo, que si bien incluía cierta escolaridad, la misma estaba supeditada a preparar al(la) niño(a) para la vida laboral. Hasta ese momento, las representaciones socialmente construidas sobre esos(as) niños(as) incitaban dos miradas encontradas: miedo y simpatía, en el primer caso, en tanto que se los presentaba como desordenados y sucios, expresando una amenaza para el futuro de la sociedad, pero a la vez, en el segundo caso, también eran presentados con cierta “simpatía” en tanto expresión de la negación de la niñez. Las primeras críticas hacia el trabajo infantil se concentraron en los perjuicios físicos y fueron elaborados por parte de los médicos, quienes planteaban que la ejecución intensa de trabajo físico era perjudicial para cuerpos en etapa de desarrollo, que requerían pasar más tiempo al aire libre y realizando actividades físicas. ¿Si a los(as) niños(as) se los pone a trabajar a temprana edad, qué sucederá con su capacidad corporal, que debe ser conservada? Operó así – según el autor – un argumento utilitario sobre la necesidad de controlar e ir erradicando el trabajo infantil, invadido por un matiz sentimental.

Si así empieza a gestarse en países del norte global, la difundida idea de que el trabajo infantil es contraproducente – para el(la) niño(a) y el futuro de una sociedad – ¿qué sucedió en América Latina? Pedraza Gómez (2007) sostiene que la noción moderna de infancia según la cual los(as) niños(as) deben ser objeto de protección se formuló sobre la base de una revisión de la historia europea, y que para América Latina lo que se necesita es justamente desarrollar una revisión del concepto de niñez ya no desde una matriz europea, sino atendiendo a dos aspectos: 1) al contexto del sistema mundo y 2) una perspectiva

poscolonial. La autora plantea que la evolución de esta visión de la infancia es parte de un proceso más amplio particularmente descripto para las sociedades europeas, que tiene como resultado la adhesión a los derechos humanos, encontrando su versión específica en la CIND, la cual expresa y garantiza un conjunto de derechos con independencia de las estructuras familiares en que estos(as) niños(as) se insertan, las condiciones laborales de sus familias, las oportunidades educativas que se les ofrecen, las diferencias entre las clases sociales y las políticas públicas de distintos países. La adhesión a la CIDN da cuenta del acuerdo oficial sobre la mirada de infancia, por cierto esencialista, de allí que la autora haga un llamado a poner en el centro una concepción antropológica de la niñez, del trabajo, de la educación, es decir, una concepción contextualizada ya que esa mirada de infancia que sostiene la CIDN solo se puede realizar en tanto se cumplan determinadas condiciones laborales, educativas, sociales, que lejos están de ser universales. Por eso, resulta importante incorporar una reflexión sobre la niñez en el contexto del sistema-mundo colonial, el cual descansa en un ejercicio del poder basado en ideas eurocentristas.

Tal como señala la autora, la raza y la división del trabajo quedaron asociadas y los(as) niños(as) resultaron atrapados en ese patrón de poder, convirtiéndose en objeto de explotación. Mientras que en Europa los(as) niños(as) recibieron una creciente atención, en América Latina entraron en los circuitos de la esclavitud. Mientras que en el siglo XIX en Europa se empieza a discutir la erradicación del trabajo infantil, en América Latina no ocurre lo mismo, en donde la condición poscolonial orientó la producción económica hacia formas extractivas, monocultivos, producción artesanal e industrial muy poco dinámicas. Al no generalizarse las relaciones salariales – ámbito desde el cual es más sencillo erradicar el trabajo infantil –, al no extenderse fácilmente la educación, el trabajo de los(as) niños(as) aparece como una opción razonable. Considerar todo este contexto, hace posible pensar acerca de las condiciones de posibilidad de la idea de infancia en el tercer mundo, y sobre todo en los sectores pobres, campesinos e indígenas. Asimismo a estas formas de organización económica en América Latina, le pertenecen elementos característicos propios: los(as) niños(as) participan del trabajo familiar, el aprendizaje no se reduce al espacio escolar, por ende el camino a la adultez es diferente.

En línea con el planteo anterior, Rabello de Castro (2002) cuestiona la ficción universalizante de la infancia que encierra la CIDN, la cual reifica el concepto de niñez, a través de prácticas históricas y culturalmente situadas, como, por ejemplo, que ser niño(a) es ir a la escuela, es jugar, es no tener responsabilidades, es no trabajar y así sucesivamente. Pese a que el derecho positivo occidental haya recientemente manifestado la preocupación por el(la) niño(a), visto como un sujeto de derechos, resulta problemática también su racionalidad universalizante. Los países signatarios de esta convención adhirieron a una

visión de niño(a) y de sociedad, pasando por alto las situaciones culturales particulares que hacen de la infancia y de los valores a ella atribuidos algo diferente de lo que quiere la visión de los países centrales. Para la autora, la infancia universalizada en las prácticas socioculturales que le dieron un estatuto de la inocencia y la fragilidad no sería más que una narrativa, una ficción por donde la racionalidad occidental moderna construyó, a través de marcos etarios rígidos y universales, el acceso a la “edad de la razón”, o, a la plena ciudadanía, dentro de una sociedad que se ha querido igualitaria y libre.

De este modo, las advertencias de ambas autoras latinoamericanas ponen de manifiesto la necesidad de historizar las especificidades del devenir de la niñez en América Latina – esto se puede hacer extensivo a otros lares que no sean América del Norte y Europa – dado que constituye un área de vacancia, puesto que la mayor parte de las investigaciones del campo de la niñez trabajadora, recuperan centralmente los aportes de historiadores que pertenecen a diferentes escuelas, pero que analizan la cuestión desde Europa: Aries y demás miembros de la escuela llamada “historia de las mentalidades”, Donzelot (2005) y De Mause (1982), por citar las referencias más legitimadas en este campo. Entendemos que este llamado que hacen Pedraza Gómez (2007) y Rabello de Castro (2002), es un muy buen puntapié para comenzar a entender los fenómenos que atañen a la niñez en el contexto particular de América Latina, y así comprender mejor qué se espera de los(as) niños(as) y por qué persiste el trabajo infantil.

EL TRABAJO DE LOS(AS) NIÑOS(AS) COMO TRABAJO RELACIONAL: CONTRIBUCIONES ECONÓMICAS, LAZOS Y MORALIDAD

Como oportunamente señaló Llobet (2012) resulta llamativo que la perspectiva iniciada por Zelizer (1985, 2002, 2009) esté prácticamente ausente en los estudios sobre trabajo infantil. A excepción de la investigación de Jijón (2020) en Bolivia y Ecuador con organizaciones de niños(as) trabajadores(as), o el ensayo de Lanuza y Bandelj (2015) sobre la pertinencia de aplicar el enfoque para analizar el caso de los(as) niños(as) pertenecientes a familias inmigrantes que colaboran con la economía familiar, estamos en condiciones de afirmar que en los estudios sobre trabajo infantil no se ha ahondado en esta perspectiva.

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, Zelizer pone el acento en el desarrollo de una mirada relacional, atenta a cómo las personas utilizan las actividades económicas para crear y negociar lazos importantes. Así, las contribuciones económicas de los(as) niños(as) no son resultados naturales de los imperativos culturales, ni únicamente consideraciones estratégicas de la relación costos-beneficios, por el contrario, se negocian en interacciones cotidianas entre niños(as), hermanos y padres, por eso es allí en donde se debe poner el foco de atención.

Los(as) niños(as) tienen un significativo papel en la producción en el hogar, y negocian permanentemente las combinaciones precisas de significados, medios y transacciones. Sin embargo, y esto es de sumo interés, “el significado, la organización y la retribución del trabajo infantil varían de una forma sistemática de un escenario a otro”. (ZELIZER, 2009, p. 268) Veamos algunos ejemplos que brinda la autora para comprender cómo funciona esta idea: a) las formas de trabajo infantil permitidas y prohibidas varían según la relación social a la que se vinculen: muchos padres piden a sus hijos que hagan tareas de jardinería pero si un docente le pide a un alumno que lo haga, puede perder su trabajo; b) dentro de cada relación social, los participantes y las terceras partes promueven combinaciones adecuadas de significados, medios monetarios y transacciones económicas, que incluyen las transacciones que llamamos trabajo o producción. Por ejemplo, en una gran cantidad de hogares de occidente, es razonable que los padres vinculen una asignación al trabajo de sus hijos en el hogar, pero no podrían contratar a niños(as) de otros hogares para realizar esas tareas por la misma retribución.

Siguiendo a la autora, estas asunciones no hacen más que llamar la atención acerca de la necesidad de poner en contexto al trabajo infantil, ya que ello puede ayudarnos a pensar en qué esfuerzos son apropiados o no para los(as) niños(as). El mismo esfuerzo califica como aceptable o no dependiendo de si produce beneficios para los participantes de la interacción que dicho esfuerzo involucra, para quién los produce y qué efectos tiene en los(as) propios(as) niños(as). En consecuencia, cualquier posición moral o política que imponga clasificaciones absolutas sobre los esfuerzos del trabajo infantil, omite distinciones cruciales, por ejemplo entre ayudar a los padres en un comercio y hacer lo mismo pero para terceros. Que el mismo esfuerzo sea perjudicial o no depende entonces del contexto en que se produce, y eso es algo que necesariamente debe tomarse en cuenta a la hora de emprender estudios sobre la participación de los(as) niños(as) en el mundo del trabajo.

Por lo dicho anteriormente es que todo estudio sobre el trabajo infantil debe considerarse en función del contexto en el que sucede, volcar la mirada hacia la red de relaciones en que los esfuerzos infantiles tienen lugar, nos ayudará a comprender mejor aquello que ocurre. (LLOBET, 2012)

Así se permite examinar otro asunto: la pertinencia de poner el foco en actividades infantiles en que no venimos poniéndolo. Las investigaciones empíricas sobre trabajo infantil se concentran en el análisis de ciertas modalidades de inserción, en detrimento de otras, que deberíamos explorar más sistemáticamente si – tal como señala Zelizer – nos deshacemos de dos doctrinas que suelen acompañar el estudio del trabajo infantil, lo comprenderemos mejor ya que ampliaremos el espectro de situaciones laborales en que se ven envueltos los(as) niños(as). Tales doctrinas son las de los mundos hostiles y la de del

trabajo mercantilizado. En relación con el primer punto Zelizer (2009) pone en cuestión la tan extendida idea de que la existencia social está separada en dos esferas, una ligada al interés personal y a la racionalidad y otra, a la solidaridad y el afecto, que al mezclarse, originarían una contaminación moral. En su visión sobre lo infantil, este supuesto de los mundos hostiles, hace que se tema tanto por el hecho de que los(as) niños(as) se expongan a la lógica del mercado y destruyan su infancia virtuosa, como que actores económicos poco confiables – o sea los(as) niños(as) – se introduzcan en el mundo de los negocios. La autora plantea que para una buena parte de los especialistas en ciencias sociales

Existe una franca brecha entre las relaciones sociales de intimidad y las transacciones económicas. Por una parte, descubrimos una esfera de sentimientos y solidaridad; por otra, una esfera de cálculos y eficiencia. Abandonadas a sí mismas [...] cada una de estas esferas funciona de manera automática y satisfactoria. Pero las dos siguen siendo hostiles entre sí. El contacto entre ambas trae aparejada una contaminación moral [...]. La intimidad solo prospera, según esta teoría, si la gente erige barreras efectivas a su alrededor. Así surge la visión de las esferas separadas como mundos peligrosamente hostiles entre sí, dominios que deben permanecer apartados [...] En la versión normativa, la perspectiva de los mundos hostiles, fija rígidos límites morales entre los dominios de los negocios y la intimidad. (ZELIZER, 2009, p. 45-46)

En relación con el segundo punto, la doctrina del trabajo mercantilizado, sostiene que solamente el trabajo que tiene una compensación monetaria es el genuino. Desde esta forma de entender el trabajo, las actividades domésticas, las tareas de cuidado, el trabajo familiar, y la mayor parte de los “esfuerzos” que hacen los(as) niños(as), no serían conceptualizados como trabajo. Algo que sin duda las ciencias sociales deben revisar.

Sin embargo, y pese a los señalamientos anteriores, en los últimos años se han producido en América Latina investigaciones en ámbitos rurales y urbanos que buscan revelar diversos matices del trabajo doméstico y de cuidados del que los(as) niños(as) participan activamente, aunque si bien no lo hacen desde la matriz analítica propuesta por Zelizer, sí consiguen justamente revelar esas participaciones y trabajos infantiles invisibilizados en un sinnúmero de investigaciones. En Brasil, Medaets (2018) estudia a las comunidades de Baixo Tapajós. En México, Vizcarra Bordi y Marin Guadarrama (2006) analiza la participación infantil en las economías de subsistencia mazahua. En Argentina, Remorini et al (2019) posan la atención en la participación infantil en distintas rutinas domésticas de pobladores de los Valles Calchaquíes. En otro estudio, en un barrio periférico de la ciudad de La Plata Hernández (2019) reflexiona sobre las formas en que niños(as) participan del cuidado, desde una perspectiva situacional y relacional. Su investigación permite advertir acerca de las maneras en que los(as) niños(as) participan activamente de las relaciones de

cuidado y cómo, en ocasiones, eso implicaba cuidar de otros. Tales investigaciones justamente apuntan a volver visible la amplia gama de tareas que en el ámbito de los hogares niños(as) desenvuelven en lo cotidiano, desmitificando la idea de que en el hogar los(as) niños(as) solo juegan o disfrutan del ocio.

VOLVIENDO VISIBLE LO INVISIBLE: FORMAS NO TRADICIONALES DE PENSAR Y ABORDAR EL TRABAJO INFANTIL

En este tercer apartado interesa recuperar algunas investigaciones que por el tipo de casos que analizan o por la perspectiva metodológica que utilizan resultan potencialmente significativos para los estudiosos de la infancia trabajadora, en tanto que plantean aproximaciones originales al tema.

Como en otros estudios ya hemos señalado, dado que la mayor parte de situaciones comúnmente entendidas o definidas como trabajo infantil se presentan en hogares y/o familias de sectores pobres las investigaciones empíricas tienden a concentrarse en el análisis de formas típicas en que niños(as) de tales sectores participan en diversas actividades de la economía informal urbana o del sector rural. (RAUSKY, 2009) Tal atención ha llevado a desconocer u omitir otras formas y tipos de participación infantil en actividades que pueden calificarse como laborales pero que no han sido tematizadas como tales, y de las que además no solo participan niños(as) de clases bajas o sectores pobres, sino también quienes pertenecen a otras clases sociales. Estamos pensando aquí en el caso de los niños(as) en el mundo artístico – trabajo en programas de televisión, publicidad, cine, teatro, en el ámbito deportivo, en el mundo del modelaje y en el comercio. La existencia de tales experiencias habilita tanto su exploración como casos de estudios específicos: “los(as) niños(as) actores” “los(as) niños(as) youtubers” etc., como así también la exploración en torno a las especificidades que la intersección clase social, edad y trabajo infantil plantea al estudio de estos casos. Incluso, los estudiosos del fenómeno podrían desarrollar investigaciones que analicen comparativamente – en función de las diferencias de clase, y otros clivajes – la constitución diferencial de tales experiencias.

En relación con este punto, resulta innovadoras las investigaciones de Tomaz (2016, 2017a, 2017b) en Brasil sobre el vínculo de la infancia con los medios de comunicación, a través del estudio de los(as) niños(as) *youtubers*. Si bien sus estudios no se interrogan en particular por dicha participación en tanto trabajo infantil sino que sus preguntas son más amplias y se orientan a revelar cómo los(as) niños(as) van ganando espacio como protagonistas e interlocutores de la cultura, y cómo dichas participaciones desafían ciertas ideas de infancia, al poner el foco de atención en ellos, se abren una serie de interrogantes acerca

de cómo la participación en plataformas digitales puede pensarse en tanto experiencias novedosas de trabajo infantil. En efecto, señala que

Es muy difícil abordar esta cuestión sin preguntarse: ‘¿Lo que esos niños están haciendo es trabajar?’ Le pregunté a una de las niñas que participaron en la investigación: ‘Juliana, ¿tú crees que tu site es un trabajo?’. Ella dijo que, de cierta forma, es un trabajo porque implica una cierta responsabilidad. Esa es una pregunta particularmente penosa, porque en nuestro país hay muchos niños trabajando en los semáforos, como obreros. Todos esos niños están trabajando en el país, aunque ellos tengan el derecho de no trabajar. ¿De qué forma ellos podrían producir sin ser explotados en función de eso? (TOMAZ, 2017b, p. 45)

Otro de los interrogantes que su estudio habilita es el del vínculo de estos(as) niños(as) con empresas de productos destinados al consumo infantil. En el caso de los youtubers que alcanzaron cierta fama y popularidad, tales empresas les obsequian diferentes productos que ellos acaban publicitando en sus intervenciones en el medio ¿debe esto ser regularizado? ¿Es trabajo? ¿Puede pensarse como una forma encubierta de explotación?

Pensando en otros espacios, pero con preguntas similares, Liebel (2013) convoca a pensar de manera amplia la noción de explotación. Como bien se sabe la CIDN estipula que los(as) niños(as) tienen el derecho a ser protegidos contra la explotación económica, asimilando habitualmente que trabajo y explotación son prácticamente lo mismo. Ahora bien, según el autor, las relaciones de explotación no se limitan exclusivamente a las relaciones de trabajo, para citar ejemplos de ello retoma la investigación de Naomi Klein en su libro *No Logo* en la que analiza cómo grandes empresas privadas utilizan la creatividad de los jóvenes que asisten a la escuela para que contribuyan en el diseño de sus productos. Por ejemplo, en Estados Unidos la empresa Nike encargó a los(as) niños(as) de un colegio secundario que documenten los lugares en los que le gusta pasar más el tiempo, para luego utilizar esa información en la mejora de sus productos. Las empresas privadas se entrometen en las escuelas públicas proponiendo una idea engañosa en torno a los “hermanamientos de aprendizajes”. Tales experiencias no contribuyen en la emancipación, como se pretende hacer creer, sino que se trata de mecanismos que las empresas encuentran fundamentalmente para ahorrar dinero. De este modo, esto no hace más que dejar en evidencia que la explotación laboral de niños(as) no se restringe exclusivamente a la esfera laboral tradicional, y que se vuelve muy difícil una delimitación exacta entre lo que es o no trabajo. Las tareas descritas por Liebel con base en las investigaciones de Klein, tienen un gran valor económico y sin embargo no se conciben como aportes laborales por parte de los(as) niños(as).

Si las consideraciones de autores como Tomaz y Liebel ayudan a ampliar la mirada de quienes analizan el trabajo infantil y a llamar la atención sobre casos de estudio apenas explorados, la investigación “Young Lives” conducida por Boyden presenta un interés tanto por sus hallazgos como por la perspectiva metodológica empleada.

“Young Lives” aborda diferentes dimensiones que permiten caracterizar las condiciones de vida de niños(as) de distintos países del Sur – pobreza y desigualdad, salud y nutrición, educación, género y juventud, protección infantil y habilidades y trabajo – y para hacerlo, no toma un punto en el tiempo, sino que sigue las trayectorias por 15 años. Uno de los puntos más destacables resulta del carácter longitudinal del estudio, que permite ver en una línea larga de tiempo cómo se van construyendo las trayectorias de esos(as) niños(as), qué factores inciden en los procesos que hacen a la producción de sus biografías, entre ellos el trabajo a edades tempranas, y cómo esta práctica se conjuga con el resto de las dimensiones relevantes. Frente a la mayor parte de estudios sobre el trabajo infantil que lo abordan sincrónicamente, aparece un primer desafío que es su abordaje diacrónico, de allí el aporte de este estudio a los estudios sobre niñez trabajadora.

A su vez, los resultados de la investigación confirman muchas de las interpretaciones que especialistas en la materia, con investigaciones empíricas en distintos países del sur vienen planteando. A saber:

- ▶ Que durante el período en que se desarrolló el estudio el trabajo de los niños fue disminuyendo, y que las situaciones más complicadas se encuentran entre los hogares más pobres, que requieren para la sobrevivencia de grandes esfuerzos por parte de los niños, en particular los rurales.
- ▶ Que una buena proporción de niños compatibilizan la escuela y el trabajo. En todo caso la situación se torna más problemática a medida que aumentan en edad y asisten a la educación secundaria, donde efectivamente el trabajo puede competir con la escolarización.
- ▶ Que la mayoría de los niños suele participar de trabajos no pagos en el seno familiar, lo cual da cuenta de la interdependencia generacional. Sin embargo se alerta que para algunos niños la carga de trabajo es muy importante, con lo cual esto contradice lo que creen las políticas en relación a que es mejor el trabajo no pago, con familiares, etc.
- ▶ Que hay diferencias de género significativas en relación con el tipo de actividades en que los niños y niñas se involucran. Las mujeres en el ámbito doméstico y los varones en actividades rurales o pagas. Sin embargo, estos estereotipos se consolidan a medida

que aumentan en edad, y en todo caso, durante la infancia, lo que va configurando quiénes y qué tareas hacen es el orden de nacimiento de los hijos.

- ▶ Que el trabajo de los niños obedece a una compleja interrelación entre factores socio-económicos y culturales. (MORROW; BOYDEN, 2018)

Todos estos hallazgos muy sintéticamente consignados aquí también se encuentran en otros estudios desplegados por ejemplo en el contexto de América Latina. En Argentina, las investigaciones de Frasco Zuker (2016b), Rausky (2009; 2011; 2015) y Schiavoni (2003), en México, el trabajo de Leyra (2005, 2012), en Brasil, el estudio de Sarti (2000), por citar algunos ejemplos, arriban a conclusiones que guardan similitud a las de dicho estudio, que confirman algunas tendencias que se reproducen en distintos países del Sur.

LAS TRADUCCIONES LOCALES DE LAS NORMAS INTERNACIONALES SOBRE EL TRABAJO INFANTIL: LAS DISPUTAS EN EL SUR

En la discusión que en el campo de los estudios sobre derechos humanos se viene desarrollando, algunas voces ponen en cuestión el modo en que tales derechos universales son traducidos, interpretados y garantizados en contextos como los del Sur. (PUPAVAC, 2001) En el caso específico del trabajo infantil, algunos actores comenzaron a desafiar las ideas y la autoridad de la Unión Europea y la OIT en dicha materia, abriéndose paso a dos posiciones. De un lado, los actores que vienen planteando que no necesariamente la idea misma de trabajo infantil supone intrínsecamente un abuso de los derechos humanos y que prohibirlo y fijar edades mínimas de admisión al empleo no redundan en garantizar los mejores intereses para los(as) niños(as). De otro lado, quienes si bien no cuestionan la eliminación del trabajo de los(as) niños(as) como objetivo global, sí rechazan que sea la Unión Europea el actor que lidere cualquier iniciativa al respecto del trabajo infantil, reclamando un liderazgo propio en estos procesos. (GRUGEL, 2016)

En este complejo panorama, resulta clave avanzar en una agenda de estudios que incorpore los aspectos normativos y las tensiones que el derecho internacional supone para países del Sur. Resulta curioso que en los análisis sobre trabajo infantil abundan investigaciones económicas interesadas en vincularlo con economías domésticas, capitalistas y no capitalistas, y cadenas de producción, o estudios socio-antropológicos que dan cuenta fundamentalmente de los modos en que se integra a las lógicas reproductivas de las familias, siendo muy escasos los estudios que lo piensen desde una perspectiva de derechos, en los términos en que arriba se expone. (FONTANA; GRUGEL, 2017)

De esos pocos estudios que procuran tematizar y hacen dialogar el fenómeno en el contexto del derecho internacional, algunos basan sus análisis en perspectivas micro que

procuran demostrar cómo niños(as) trabajadores – organizados o no – desarrollan una distancia y rechazo a las prescripciones internacionales que procuran abolir el trabajo infantil (BAGALOPALAN, 2019; JACQUEMIN, 2006; JIJÓN, 2020), mientras que otros focalizan su atención en una mirada “desde arriba” donde analizan cómo diferentes Estados pueden desarrollar y negociar diferentes interpretaciones de los convenios internacionales en materia de trabajo infantil. (FONTANA; GRUGEL, 2017) A continuación, nos detendremos en esta última línea de indagación.

¿Cómo diferentes Estados interpretan y traducen los convenios internacionales en materia de trabajo infantil? ¿Qué sucede si los gobiernos aceptan el principio de los derechos internacionales, pero no están de acuerdo con su codificación? ¿Qué se hace? ¿Se tomarán medidas para implementar el acuerdo internacional tal como está formulado? o por el contrario ¿promoverán interpretaciones alternativas? Los casos analizados por las autoras dan cuenta justamente de la adopción de estas dos lógicas: el caso Boliviano, desde donde se interpreta que los Derechos Humanos deben prevalecer por sobre las prescripciones de la OIT y el caso Argentino, cuyas políticas superan las recomendaciones de la OIT. Lo que este análisis pone en evidencia es que ambos Estados responden diferencialmente en materia de derechos a los acuerdos internacionales a los que suscriben. Las políticas de cumplimiento implican algo más que la inclusión de tratados internacionales en leyes nacionales, o el respeto por los derechos humanos, sino que su adhesión supone también revisar los modos de traducir y negociar sociopolíticamente las interpretaciones. Aunque el cumplimiento se ha entendido como el alineamiento de leyes nacionales a acuerdos internacionales, en la práctica, se puede acordar o tener una mirada afín al respecto de los principios generales que expresan estos derechos, pero diferir en el modo en que deben interpretarse, tal es el caso de los países analizados.

Argentina donde se detectó un alto consenso de diferentes actores para erradicar el trabajo infantil, desarrolló un “sobrecumplimiento” de las normas, puesto que la OIT estipula que la edad mínima de admisión al empleo son los 14 años y en este país lo extendieron a los 16. Del otro lado, Bolivia refleja un “cumplimiento desviado”, en la medida en que llevó la edad mínima de admisión al empleo a los diez años, no sin antes suscitarse intensos debates al respecto, por un período que duró casi seis años. En dichos debates, el rol de las organizaciones que defienden el derecho de los(as) niños(as) a trabajar – como Niños y Niñas Adolescentes Trabajadores del Sur (NATs), o Save The Children – ha sido muy importante en el proceso.

Este trabajo resulta un aporte significativo al campo de estudios, ya que no se centra en una simple descripción de normas y acuerdos que permiten regular el trabajo infantil, como así tampoco piensa en tales normas como ideales morales superadores, ajenos a las

relaciones sociales en contextos situados, sino que brinda un salto teórico ubicando la cuestión en los diversos modos en que éstas se pueden interpretar políticamente, los debates que suscitan en la arena pública, etc. De esta manera, este estudio termina habilitando la pregunta en torno a qué sucede en otros contextos con los acuerdos internacionales basados en el trabajo de los(as) niños(as), en qué medida la interpretación de acuerdos y normas tensiona o no las miradas sobre la niñez y lo que es apropiado o no para ésta, representado una potente vía de exploración, apenas trabajada.

COMENTARIOS FINALES

En este capítulo nos propusimos revisar un conjunto de investigaciones teóricas y empíricas que al ofrecer distintas claves de lectura para pensar el trabajo infantil vuelven posibles nuevas preguntas y la profundización de algunos abordajes del fenómeno en cuestión, que hasta hoy han sido apenas explorados. La relevancia de esta revisión deviene de los aportes que puede hacer para un estudio del trabajo infantil más ajustado a las particularidades y preocupaciones ético-políticas que demanda el conocimiento de las realidades de las infancias de los países del Sur.

Al redefinir una agenda de investigación que permita revisar los aspectos pendientes a incorporar en el área de estudios sobre niñez trabajadora se impone cada vez con más fuerza que quienes investigan de manera sistemática el fenómeno puedan correr el velo y dejar de emprender sus estudios desde una perspectiva norte- céntrica que asocia inevitablemente el trabajo infantil a un mal en sí mismo, que debe erradicarse. Las experiencias de trabajo de los(as) niños(as) son múltiples y variadas, y para comprenderlas y poder caracterizarlas necesitamos valernos de perspectivas menos normativas y más orientadas a desplegar medios conceptuales ajustados a las características del Sur.

Para cerrar el capítulo esta agenda debe incluir:

- ▶ La necesidad de pensar el trabajo infantil y el devenir de la infancia en función de las especificidades de la historia latinoamericana, atendiendo al contexto del sistema mundo y una perspectiva poscolonial.
- ▶ La pertinencia de que todo punto de partida en el estudio del trabajo de los(as) niños(as) reconozca el papel de la moralidad en el mismo.
- ▶ El llamado a deshacerse de dos miradas obstaculizadoras en su estudio: la que presupone la existencia de dos mundos hostiles y la que entiende el trabajo como sinónimo de trabajo mercantilizado.

- ▶ La necesidad de volver la atención sobre experiencias de trabajo infantil poco tematizadas, como las de los(as) niños(as) *youtubers*, artistas, etc.
- ▶ La relevancia de incorporar análisis longitudinales del fenómeno, poniendo de manifiesto la riqueza de los estudios diacrónicos.
- ▶ El aporte y la necesidad de multiplicar estudios que analicen la recepción de normativas internacionales sobre trabajo infantil: modos de codificar e interpretar esos acuerdos de manera local, que por cierto son diferentes, y plantean entonces distintos encuadres.

Consideramos que el camino de los estudios sobre el trabajo infantil debe salirse de una perspectiva esencialista de su objeto de indagación y debe velar por la complejidad de los procesos históricos y políticos que lo contienen. Por eso propusimos un recorrido por algunos trabajos capaces de resituar su estudio como un producto histórico particular, anclado en un contexto determinado y atravesado por relaciones de poder e intereses de distinto tipo, cuyas consecuencias micro y macrosociales son diversas.

Así los contenidos de la discusión académica y del campo de intervención en torno al trabajo infantil – motorizado a nivel de los Estados-nación por UNICEF y OIT –, deben abandonar lecturas de esta realidad ajenas a las prácticas sociales e históricas, y por ende incapaces de realizar un análisis crítico. El trabajo infantil no es naturalmente bueno o malo, lo que es, lo que significa y las consecuencias que conlleva dependen de cómo se desenvuelve conforme las relaciones sociales en los contextos en que se sitúa, al tiempo que el trabajo infantil también debe visualizarse y analizarse en espacios en que apenas las ciencias sociales los divisa: el mundo doméstico, el de los(as) niños(as) de clase medias y/o media-alta; el de los ámbitos escolares que se asocian con empresas que utilizan a los(as) niños(as) para mejorar sus productos y maximizar sus rentas, entre tantos otros.

REFERENCIAS

ARIÉS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

BAGALOPALAN, S. 'Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India'. *Childhood*, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.

CUNNINGHAM, H. Los hijos de los pobres. In: UNICEF. *Derecho a tener Derecho*. Venezuela: UNICEF. 1991. t. 3.

DONZELOT, J. *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008.

DE MAUSS, L. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza. 1982.

FONTANA, L.; GRUGEL, J. Deviant and Over-Compliance: The Domestic Politics of Child Labor in Bolivia and Argentina. *Human Rights Quarterly*, [Cincinnati], v. 39, n. 3, p. 631-656, 2017.

FRASCO ZUKER, L. Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [Manizales], v. 14, n. 3, p. 1205-1216, 2016a.

FRASCO ZUKER, L. El valor social del trabajo infantil. Reflexiones a partir de una etnografía en Misiones. JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 9., 2016, Ensenada, Argentina. *Actas publicadas* [...]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, 2016.

GUSFIELD, J. *La cultura de los problemas públicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

GRUGEL, J. Speaking out about child labour: Normative entrenchment in an uncertain regime. In: BARBE, E.; COSTA, O.; KISSICK, R. (ed.). *The EU in No-One's World: policy responses in an unsettled multilateral system*. Londres: Palgrave, 2016.

HERNÁNDEZ, M. C Experiencias de niñez en la pobreza: una cartografía de cuidados. *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, [Buenos Aires], v. 40, n. 2, p. 93-111, 2019.

HITLIN, S.; VAISEY, S. *Handbook of sociology of Morality*. Nueva York: Springer, 2010.

JACQUEMIN, M. 'Can the Language of Rights Get Hold of the Complex Realities of Child Domestic Work? The Case of Young Domestic Workers in Abidjan, Ivory Coast'. *Childhood*: Sage Publications, London, v. 13, n. 3, p. 389-406, 2006.

JIJÓN, I. The priceless child talks back: How working children respond to global norms against child labor. *Childhood*: Sage Publications, London, v. 27, n. 1 p. 63-77, 2019.

LANUZA Y.; BANDELJ, N. The productive role of children in immigrant families. *Teorija in Praksa*, [Ljubljana], v. 52, n. 3, p. 415-433, 2015.

LEYRA FATOU, B. El trabajo infantil en México: Reflexiones de una antropóloga. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, v. 40, p. 1-6, 2005.

LEYRA FATOU, B. *Las niñas trabajadoras: El caso de México*. Madrid: IUDC-ICEI, Los libros de la Catarata, 2012.

LIEBEL, M. *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant, 2003.

LIEBEL, M. *Niñez y justicia social: repensando sus derechos*. Chile: Pehuen, 2013.

LLOBET, V. Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, n. 52, p. 311-328, 2012.

MARX, K. *El capital*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

MEDAETS, C. Crianças na economia familiar do Baixo-Tapajós (Pará): ajudar, aprender, se acostumar. *Civitas*, [Porto Alegre], v. 18, n. 2, p. 397-410, 2018.

- MORROW, V.; BOYDEN, J. *Responding to children's work: Evidence from the Young Lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam, Summative Report*. Oxford: Oxford University, 2018.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Child labour: a textbook for University Students*. Ginebra: OIT, 2004.
- PEDRAZA GÓMEZ, Z. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológica. *Nómadas*, [Bogotá], n. 26, p. 80-90, 2007.
- PUPAVAC, V. Misanthropy without borders: the international children's rights regime. *Disasters*, [Malden], v. 25, n. 2, p. 95-112, 2001.
- RAUSKY, M. E. Perspectivas sobre el trabajo infantil en Argentina: un análisis de las investigaciones desarrolladas en el campo de las ciencias sociales. *Revista Estudios regionales y mercados de trabajo*, [Buenos Aires], v. 5, p. 177-200, 2009.
- RAUSKY, M. E. La calle y los niños: estrategias laborales en espacios públicos. *Avá. Revista de Antropología*, [Misiones], n. 19, p. 1-28, 2011.
- RAUSKY, M. E. Los niños y niñas que trabajan: relaciones de género y generacionales. In: EGUÍA A.; ORTALE, S.; PIOVANI, J. I. (coord.). *Género, trabajo y políticas sociales: Apuntes teórico-metodológicos y estudios de caso en el Gran La Plata*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- RABELLO DE CASTRO, L. A infancia e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em estudo*, [Belo Horizonte], v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.
- REMORINI, C.; TEVEZ, L.; PALERMO, M. L.; JACOB, A.; DESPERES, P. Acerca de la participación de niños y niñas en actividades de subsistencia: Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina). *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, [Buenos Aires], v. 40, n. 2, p. 293-312, 2019.
- SARTI, C. O trabalho de crianças e jovens como experiência simbólica. CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO, 3., 2000, Buenos Aires.
- SCHIAVONI, L. Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales de la provincia de Misiones. In: WAINERMAN, C. (comp.). *Familia, trabajo y género: un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: UNICEF-FCE, 2003.
- TOMAZ, R. Criança pode cantar e dançar funk? – as repercussões dos vídeos de MC Melody e as disputas no campo da infância. *Estudios Semióticos*, [São Paulo], v. 12, n. 2, p. 90-97, 2016.
- TOMAZ, R. YouTube, infância e subjetividades: o caso Julia Silva. *ECCOM*, [San Pablo], v. 8, n. 16, p. 43-54, 2017a.
- TOMAZ, R. La sociabilidad automatizada de los niños brasileños en las redes sociales. Entrevista de Amanda Antunes con Renata Tomaz. *Desidade: Revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y la juventud*, [Rio de Janeiro], n. 17, p. 35-46, 2017b.
- UNICEF. *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Buenos Aires: UNICEF, 2006.

UNICEF. *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Buenos Aires: UNICEF, 2004.

VIZCARRA BORDI, I.; MARIN GUADARRAMA, N. Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia*, [México], v. 13, n. 40, p. 39-67, 2006.

ZELIZER, V. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books, 1985.

ZELIZER, V. Kids & Commerce. *Childhood*, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 375-396, 2002.

ZELIZER, V. *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

LAS REGULACIONES DEL CUIDADO Y LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

UN DEBATE SITUADO

VALERIA LLOBET

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 que transcurre mientras terminamos de escribir los capítulos de este libro, pone de relieve de manera palmaria lo que la literatura y el activismo feminista y socialista ha venido colocando en la agenda pública desde hace al menos una década: la reproducción social, los cuidados y la protección, están en crisis. Crisis que se manifiesta en la insuficiencia de las protecciones sociales, el aumento de la precariedad y la incertidumbre, y la relegación del trabajo de cuidado – ya sea doméstico como profesional – al ámbito de las tareas peor pagas, más invisibilizadas y menos protegidas. Así, es casi una ecuación el que a mayor peso de los cuidados en las tareas cotidianas de una persona, mayor probabilidad tendrá esta de ser pobre. Al mismo tiempo es una interesante paradoja que el cuidado de niños y niñas, su protección y la garantía de sus derechos, haya configurado una de las plataformas políticas más consensuadas y más aceptadas como un código moral que daba cuenta tanto del desarrollo de los países como de su “civilización”. Tal relevancia se expresó en el lugar que los derechos de la niñez adquirieron en objetivos mundiales, fondos de cooperación internacional, y demás criterios que objetivan los acuerdos internacionales desde inicios de la década de 1990.

En este capítulo, intentaré un ejercicio analítico que, informado por dos conjuntos de desarrollos teóricos que en general corren por carriles paralelos – los estudios feministas sobre el cuidado y los estudios sobre el gobierno y administración de la infancia – aborde la relación entre la institucionalización de los derechos de la niñez y los sentidos sobre

el cuidado que la misma sostiene. A partir del análisis de las previsiones administrativas para la toma de medidas de protección de derechos, los motivos, tipos de medidas y las provisiones materiales para llevarlas adelante, me preguntaré cuáles son los supuestos sobre el cuidado que subyacen a tales medidas de protección.

Este ejercicio busca abordar desde una renovada luz un debate que ha recorrido tempranamente la academia latinoamericana, esto es, el carácter fallido de los derechos de la niñez para lidiar con las desigualdades estructurales que son una constante de la región. Luego de un período inicial de optimismo sobre la potencia de los derechos como motores de la transformación social y la justicia, los balances de la primera década de vigencia de la Convención Internacional de Derechos de la Niñez mostraban los primeros signos de duda. Dos décadas atrás se comenzó a plantear que la conjunción histórica entre reformas del estado post-consenso de Washington y la incorporación y transversalización de enfoques de derechos implicaba una pérdida de capacidad emancipatoria y transformadora de estos últimos. (LLOBET, 2014) Fue señalado también en los debates clásicos de políticas sociales que la reforma del estado de bienestar en la dirección de la privatización e individuación de la protección y la mutación del sujeto de bienestar tenía consecuencias en el aumento de la pobreza (ANDRENACCI, 2012; CLEMENTE, 2011; MERKLEN, 2005; SOLDANO, 2010) y en el surgimiento de la “pobreza infantil” como problema relevante. (MINUJIN; CAPUANO; LLOBET, 2013)

Una de las críticas más radicales señaló que el discurso de los derechos de los niños ha sido un vehículo eficaz para ímpetus civilizatorios en los países del Sur global”, imponiendo desde los países centrales y los organismos de ayuda internacional una idea de “niño universal” que sirve para la moralización, higienización y normalización de familias y prácticas de crianza consideradas inadecuadas y arcaicas. A la vez, infantiliza a adultos y países subdesarrollados (PUPAVAC, 2001; VALENTIN; LOTTE, 2009; GADDA, 2008; BURMAN, 1996),¹ por ejemplo, para el caso de Brasil autoras como Patrice Schuch señalan que la gestión de la infancia se da en el entrecruzamiento de los derechos de la niñez con agendas del desarrollo y modernización y, en simultáneo, con estrategias civilizatorias y de subjetivación neoliberal:

1 Por ello, y como señalara Fonseca (2015), el discurso de derechos es cabalmente descrito desde el punto de vista de la polivalencia táctica, esto es, como un discurso que adopta valores y sentidos específicos de acuerdo a los actores que lo movilizan y las contiendas en que se embarcan (Foucault, 1996). En tal sentido, utilizamos la noción de “discurso de derechos” en el sentido foucaultiano en tanto “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (FOUCAULT, 1996)

[...] possa ser vista a partir de dois processos correlatos: de um lado, a ênfase na retórica dos direitos como instrumentos para a “modernização”, desenvolvimento social e consolidação da democracia; de outro lado, a tentativa de criação de “sensibilidades modernas” e de novos tipos de pessoa, nos quais os valores da individualidade, autonomia e auto-responsabilidade são enfatizados. (SCHUCH, 2012, p. 10)

Así, desde este punto de vista, la institucionalización de los derechos de niños(as) y mujeres ha sido un vehículo para la “modernización” social y cultural, y la disputa política de los distintos actores involucrados ha yuxtapuesto las aspiraciones emancipatorias con tales objetivos neocoloniales sobre el Sur.²

No obstante, tales argumentos fallan en recoger la inscripción de los derechos en las experiencias cotidianas de colectivos y actores constituidos en la interseccionalidad de desigualdades que configura el contexto latinoamericano. El campo de derechos es una arena de disputas, en la que diferentes agendas morales son puestas en juego y sobre las que las(os) usuarios de sistemas de protección podrían ejercer impacto. (FONSECA, 2011; LUGONES, 2009; SCHUCH, 2009) Los derechos de niños y niñas son un nodo ambiguo que tanto incrementa la regulación de las poblaciones de sectores populares como permite la incorporación de sus demandas mediante un lenguaje de derechos y es, de tal modo, una vía de ampliación de los sentidos de justicia. (FRASER, 2005)³

El argumento que quiero explorar en este capítulo es que tal ambigüedad de los derechos excede a la figura del niño, para incluir a las mujeres que son sus madres o cuidadoras. Ello dado que la moralización y maternalización de las nociones de cuidados que se asocian a la protección de derechos de la niñez reprivatizan el cuidado y con ello contribuyen a la reproducción de jerarquías y desigualdades pero, sobre todo, restan capacidad a las personas para conectar sus problemas con una retórica de derechos. El espacio de maniobra (HANEY, 2006) ofrecido por los sistemas de protección de la niñez es crucial para que los grupos subalternos puedan conectar necesidades e intereses y desarrollar un discurso de derechos de la niñez efectivo. (BALAGOPALAN, 2019; FONSECA, 2011) Tal efectividad implica dimensiones materiales, afectivas y morales profundamente imbricadas, que además de contribuir a la reproducción de los órdenes familiares y de género, se encuentran en el

-
- 2 Así, conceptos centrales a las estrategias del desarrollo, tales como “empoderamiento” y “autonomía” tienen también eficacia civilizatoria e individualista. En efecto, interpretan las culturas locales de modo estático, en las que emergen la “mujer del tercer mundo” y el “niño pobre”, y en los que las mujeres “nativas” – adultas y niñas – son retratadas como homogéneamente oprimidas y sexualmente irresponsables. (MOHANTY, 1988)
 - 3 Las primeras perspectivas señalan cómo la lógica neoliberal reproduce y legitima exclusiones y jerarquías sociales pre-existentes. A la vez, desde la segunda perspectiva, los derechos aportan lenguajes y vías de legitimación y de politización de necesidades a sectores previamente excluidos de la ciudadanía, o portadores de “ciudadanías subordinadas”. (FRASER, 1989)

cruce entre regímenes de cuidado y de reproducción social estratificados y privatizados. En tal sentido, exploro de un modo relativamente desplazado la clásica pregunta por la relación entre derechos y condiciones de existencia, al retomar la pregunta por los derechos desde el punto de vista de los cuidados y las relaciones de género.

La estructura del capítulo parte de recuperar las líneas centrales del debate sobre las interacciones entre derechos de la niñez y derechos de las mujeres en la protección social y el apoyo a la reproducción social para seguidamente presentar el sistema de protección de derechos de la niñez y los dilemas concretos que presenta en el tratamiento de las situaciones derivadas de la violencia de género.

MUJERES, NIÑOS Y CUIDADOS, O LA CENTRALIDAD DE LA INFANCIA Y LA VIGILANCIA DE LAS MADRES

El análisis de las relaciones entre políticas sociales, generación y género, ha señalado con claridad las consecuencias negativas que tienden a presentar las políticas de protección social sobre los derechos y autonomía de las mujeres, una vez colocada “la infancia” como el sujeto central de la protección. En efecto, a partir de la segunda mitad de la década de 1990, el giro hacia el “capital humano” y la “inversión social” colocó a niños y niñas como los sujetos centrales del bienestar social y a las mujeres como instrumentos centrales en su protección. (MOLYNEUX, 2001, 2007; PAUTASSI, 2004, 2010) Partiendo del maternalismo conservador y el familiarismo de los arreglos del bienestar en Argentina, estos estudios mostraron el detrimento de la autonomía de las mujeres y la condena a las tareas reproductivas no remuneradas y socialmente invisibilizadas de la mano de la extensión de las Transferencias Condicionadas de Ingresos como vía de acceso a la protección social (MARTÍNEZ FRANZONI, 2005; MOLYNEUX, 2001; PAUTASSI; ZIBECCHI, 2010) y como eje de la reforma de los regímenes de bienestar. A su vez, han mostrado las limitaciones de la comprensión del universalismo inscrito en la definición de la Asignación Universal por Hijo (AUH) como programa universal. (ARCIDIÁCONO; CARMONA BARRENECHEA; STRASCHNOY, 2011)

La infantilización de la protección social ha tenido como consecuencia la creación de nuevos problemas, tales como el aumento de la vigilancia y regulación de las madres y la invisibilización de las demandas que no se conectan expresa y directamente con las necesidades y derechos de niños y niñas (BORDA CARULLA, 2018; LISTER, 2006; ROSEN, 2019; TABBUSH, 2010). Esa literatura permite visibilizar el carácter altamente “responsabilizador” de la nueva protección social, así como muestran el peso y relevancia del trabajo no remunerado de las mujeres. (MOLYNEUX, 2007; ROSEN, 2019) Las transferencias condicionadas y las dinámicas que promueven refuerzan el ideal dominante que trata a

las madres como responsables por el bienestar infantil. Asignan valor social diferencial a las mujeres basándose en sus comportamientos maternos, y crean o refuerzan conflictos entre ellas en base a sus performances maternas. (LLOBET; MILANICH, 2018)

Aún así, algunos estudios han señalado cómo las agendas de protección de la infancia permitieron que grupos de mujeres organizadas local o comunitariamente politizaran y legitimaran demandas. La provisión comunitaria de cuidados a niños y niñas pequeños mediante la organización de guarderías y jardines comunitarios fue una vía de ampliación de derechos para mujeres de sectores populares. (FRANCO; LLOBET, 2020; FOURNIER, 2017) De hecho, esta conjunción compleja entre maternalismo y ampliación de derechos ha sido una marca presente desde muy temprano en el desarrollo de las organizaciones de mujeres y a la vez, en el desarrollo de la protección de la infancia. (GUY, 1998a, 1998b; LLOBET, 2020) Para algunas autoras latinoamericanas, esta tensión se traslada al propio debate feminista sobre el cuidado, en tanto

[...] la especificidad del estudio de los cuidados en América Latina se imbrica con las diversas formas simbólicas que adquiere la figura de la madre en la historia de esta región, las cuales, si bien han configurado una ideología maternalista vinculada con la subordinación femenina, también han estado presentes para legitimar ciertas luchas reivindicativas de las mujeres, por lo que el estudio sobre los cuidados implica desentrañar estos componentes ideológicos que conlleva la maternidad. (FLORES ÁNGELES; TENA GUERRERO, 2014, p. 28)

En la normativa argentina actual tanto de protección integral de derechos de la niñez como en la reforma del Código Civil de 2015, tales tensiones encuentran expresión. Por un lado la apelación a la familia como actor y escenario central de acceso y protección de derechos de niños y niñas recepta los ecos psicologizados de los debates sobre la crianza. (SANTILLÁN, 2011; COSSE, 2006) y los rasgos teleológicos de las afirmaciones sobre la primera infancia y el papel de “los primeros mil días” en el desarrollo. Por otro, en los arreglos de protección social y en las matrices de decisión judicial (EQUIPO LATINO AMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO, 2017), el cuidado adecuado de los niños se visualiza como un deber principal de las madres. Las consecuencias de tal cuidado se extienden largamente más allá de los primeros años de vida, supuestamente afectando el desarrollo del individuo de manera irreversible, y limitando así las posibilidades de desarrollo de los países. (PAUTASSI; ZIBECCHI, 2010)

Todavía, las preocupaciones de género no están totalmente ausentes de estas políticas. La crianza compartida, la promoción de vínculos amorosos entre padres e hijos, la superación de estereotipos de género y la crianza libre de violencia son contenidos presentes

en los procesos formativos incluidos en los programas sociales y en las políticas para la primera infancia. A su vez, han sido activismos feministas los que permitieron visibilizar y problematizar las violencias hacia la niñez, tanto desde inicios del siglo XX como a partir de introducir temáticas como el embarazo infantil forzado (CLADEM, 2016) o la relación de niños y niñas con las violencias de género.

No obstante esta incidencia de las agendas y los activismos feministas, estas incorporaciones se han hecho privilegiando al “niño” como el foco de las preocupaciones por el desarrollo y el “capital humano” (LISTER, 2004). Así, los derechos de las mujeres se incorporan en un lugar subsidiario respecto de la primacía de los derechos de niños y niñas, considerados “el fin del diálogo” (BARNA, 2014; REYNOLDS; NIEUWENHUYIS; HANSON, 2006), esto es, como el criterio individual, central y no ponderable en los conflictos entre sujetos de derechos. En parte, como se ha reclamado largamente, ello también se debe a que la agenda feminista ha tendido a visualizar a la niñez dentro de la categoría “cuidados” (LLOBET; MILANICH, 2018), desestimando o minimizando las dimensiones etarias de las relaciones de género.

En efecto, los derechos de la niñez tienden a ser institucionalizados e interpretados como herramientas para la intervención del estado en el ámbito familiar, presuponiendo una contradicción central entre niños y niñas y sus madres y padres. Si bien la extracción de las relaciones familiares del ámbito idealizado del “hogar familiar” ha sido parte de las demandas feministas que reclamaron revisar la extensión del abuso sexual y el papel de la parentela masculina en él, tal demanda ha tenido también consecuencias negativas hacia las mujeres, en un movimiento que fuera ya advertido por Gordon (2008) para Estados Unidos. El discurso de los derechos de la niñez parte de afirmar la igualdad abstracta de niños y niñas, afirmando como punto de llegada un “niño-sujeto-de-derechos” que también es tomado como punto de partida. (LLOBET, 2006) El “niño universal” (FONSECA; CARDARELLO, 2005; RABELLO DE CASTRO, 2019) construido por la retórica de derechos no sólo reproduce dinámicas neocoloniales globales, sino que al desentenderse de las condiciones materiales de existencia, crea las condiciones para reeditar las desigualdades y exclusiones como fallas de los hogares, en particular de las madres. En efecto, las políticas enfocadas en la infancia han tendido a ser punitivas hacia las familias (ROSEN, 2018), y las políticas de protección de derechos se basan en esa moralización de las relaciones derivada de la maternalización de las políticas.

Las consecuencias de esta moralización pueden ser vistas no sólo como perjudiciales hacia las mujeres, sino también como centrales en la pérdida de capacidad transformadora de los derechos de los niños, a partir de tal abstracción e individualización de niños y niñas de sus condiciones de existencia. Desde un punto de vista histórico, la infancia moderna

y las experiencias infantiles son profundamente afectadas por circunstancias tales como el estatus, clase, riqueza y pobreza. Ello implica que la “infancia ideal” no es igualmente accesible para diferentes sectores, en tanto el privilegio de acceder a la infancia se relaciona con la posición de los sujetos en clave de raza, clase, riqueza y género. Pero, además, desde el siglo XIX se desarrolló un patrón, incluso un paradigma, que crecientemente definió, construyó, y reguló las vidas de los niños en occidente. (FASS, 2013) Articulado en los sistemas de creencias dominantes no sólo como ideal de infancia y de cuidados sino también como desarrollo humano apropiado, consolida la configuración de ideas e instituciones normativas y las únicas apropiadas para la infancia (FASS, 2013) al par que su sentimentalización (FASS, 2011; ZELIZER, 1992) y su emergencia como víctima privilegiada e inocente.

La infancia aparece así como un recurso moral que legitima legislación y prácticas judiciales reaccionarias (BERLANT, 1997) o al menos controversiales, permite el reemplazo de los debates sobre la desigualdad y la injusticia por una retórica del humanitarismo global (FASSIN, 2016) y se articula en colectivos como “Con mis hijos no” para viabilizar políticamente posiciones conservadoras. (ROUSSEAU, 2018) La colocación de tal “niño universal” como el centro del futuro y del orden social implica una “reducción de la política a aspiraciones de un futuro idéntico al presente”. (EDELMAN, 2004, p. 11)⁴ A su vez, la lógica contemporánea de los derechos de la niñez no solo corre el riesgo de reproducir las jerarquías propias de los proyectos de gobierno anteriores, sino que “irónicamente sirve para legitimar nuevas exclusiones dentro de articulaciones neoliberales que mobilizan hábilmente la futuridad marcada en el niño”. (BALAGOPALAN, 2019, p. 305-306)⁵

Este carácter de lo infantil puede ser analizado como un “reservorio estratégico” (LLOBET, 2018) que permite un triple desplazamiento. Por un lado, resulta un *voucher* para la legitimación pública de demandas, posiciones y actores que organizan el orden social en torno a la regulación y la vigilancia de las mujeres mediante su maternalización, tales como los agentes del sistema de protección de la infancia y del poder judicial.

En segundo lugar, constituye un traductor moral de los intereses y valores económicos del capitalismo en clave de las tareas reproductivas como tareas extraídas del campo económico y arrojadas al terreno -supuestamente- estrictamente emocional de la crianza y el cuidado. En efecto, Zelizer (1992) ha mostrado cómo la domesticación y maternalización de las mujeres se concretó de la mano de la sacralización de la infancia a inicios del siglo XX, proceso que implicó la consolidación del valor cultural de la infancia como económicamente irrelevante pero emocionalmente invaluable. Esta transformación

4 Trad. ppia. de “*diminution of politics to the quest for a future which is self-identical to the present*”.

5 Trad. ppia. de “*ironically serve to legitimize new exclusions within more neoliberal articulations that skilfully mobilize the futurity indexed in the child*”

contribuye a la naturalización del mito de los “mundos hostiles” (ZELIZER, 2009), de modo que el policiamiento de las fronteras entre lo afectivo y lo económico, el rechazo a su mutua imbricación como “contaminación”, resulta un eje central al cuidado y protección de la niñez a la vez que la construcción de la dependencia económica de las mujeres como moralmente apropiada.

En tercer lugar, la administración de la infancia y sus familias permite construir autoridades sociales –parentales y estatales – (VIANNA, 2005) basadas en la reconstrucción permanente de las jerarquías y clasificaciones etarias y de género. Si bien este núcleo conecta centralmente con la producción de sujetos infantiles en “ciudadanos” sujetos a una autoridad estatal y económica y a la vez, con el control de las familias “erradas” (VIANNA, 2002), quiero señalar también la productividad que la gestión de la infancia tiene respecto de la estatalidad. En efecto, estados débiles y burocracias poco institucionalizadas (O’DONNELL, 2004, 1993; OSLAK; O’DONNELL, 1978) con un alcance territorial más tentativo e imaginado que real (BOHOSLAVSKY, 2014) han hallado en el despliegue del poder tutelar (DE SOUZA LIMA, 2002; VIANNA, 2002) una clave de constitución que acepta gestionar las poblaciones segregadas mediante la negociación de las mejores situaciones posibles (VIANNA, 2002; VILLALTA, 2010) y culturalmente adecuadas. (LLOBET; GONZÁLEZ DE PRADA, 2019)

Explorar adecuadamente este argumento teórico excede las posibilidades de este capítulo. Lo que aquí quisiera enfocar es la conexión entre los sentidos y prácticas de protección de los Sistemas de Protección de Derechos – la forma de institucionalización de los derechos de la niñez en el estado argentino – y las jerarquías morales y sociales emergentes. La suposición que subyace a los Sistemas de Protección de Derechos es que “*alguien cuida* y que ese cuidado debe ser realizado *de manera gratuita y sin protección social*”. (FOURNIER, 2017) De tal forma, los supuestos sobre el cuidado y sobre la maternidad y la infancia que se expresan en las arquitecturas de necesidades, en las modalidades de las medidas integrales y especiales de protección de derechos – desde los motivos de la medida hasta sus consecuencias – expresan las sensibilidades y moralidades de clase y de género que convergen con formas de invisibilización de las necesidades de cuidado y de reproducción social. (FONSECA, 2002)

LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN DE DERECHOS: MORALIDADES, CRISIS DEL CUIDADO Y PROTECCIÓN ESTRATIFICADA

La institucionalización de los derechos de niños y niñas en Argentina se dio en cuatro etapas. La primera, durante el gobierno neoliberal del presidente Menem, que consistió en la suscripción de la Convención de Derechos de Niños (CDN) y su incorporación a la

Constitución Nacional mediante el artículo 75 sancionado durante la reforma constitucional de 1994. La segunda, que se articuló alrededor de la sanción de la ley nacional de Protección Integral de Derechos 26061, en el año 2005, implicó la derogación del régimen tutelar de inicios del siglo XX, la limitación de los fueros judiciales, la transformación de la institucionalidad nacional y la creación de un consejo federal para armonizar la recepción a nivel del territorio nacional. La tercera, el relanzamiento y transformación en 2009 de las Transferencias Condicionadas de Ingresos (TCI) iniciadas en 2002, en torno a la AUH, presentada como la reinterpretación posible de las demandas por un ingreso ciudadano para la infancia y la sanción de la Ley 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil, que culminó con el lanzamiento de programas como el Plan Nacional de Primera Infancia en 2016, de dependencia de las autoridades de niñez nacionales y destinado a organizar y cualificar la oferta de cuidados para niños menores de cinco años en todo el país. La cuarta, la incorporación de principios de autonomía, voz y capacidad infantiles junto con la derogación de la figura de la patria potestad reemplazada por la de “responsabilidad parental” en la reforma del Código Civil y Comercial en 2015.

El Sistema de Protección Integral de Derechos creado en 2005 por la Ley de Protección Integral⁶ constituye el núcleo institucional básico, con los organismos de aplicación de la ley y sus agencias territoriales, denominadas servicios descentralizados, servicios locales o defensorías, y una zona ampliada que conecta con áreas como salud y educación. Los instrumentos centrales creados por dicha ley son las medidas de protección de derechos, tanto de “protección integral” (art. 33) que apuntan a la restitución de derechos en sentido amplio y orientadas al fortalecimiento del núcleo familiar, y las medidas de “protección especial” (art. 39) que proceden sólo luego del fracaso de las medidas integrales e implican el retiro por un plazo máximo de seis meses del niño del hogar dada una evaluación de riesgo grave e inminente.⁷

Es posible estimar un total nacional de niños(as) y adolescentes con medidas de protección integral de derechos de al menos 60.000 casos anuales, aunque no hay datos

6 La ley de Protección Integral establece la jurisdicción de la CDN en los actos judiciales y las decisiones administrativas respecto de las personas menores de edad (art. 2), define el “principio de interés superior” como “la satisfacción máxima, integral y simultánea de derechos y garantías” (art. 3), estipula el abordaje de las políticas públicas (art. 4) y define el abordaje de las responsabilidades estatales así como las de la familia y la comunidad en la provisión de la protección y los derechos (art. 5 a 7). La ley también limitó las atribuciones tutelares del poder judicial, restringiendo prerrogativas y fortaleciendo a las agencias administrativas. Para una ampliación del proceso de institucionalización del enfoque de derechos, véase: Villalta y LLobet (2019) La construcción del sistema de protección de derechos a nivel nacional, en LLobet y Villalta (eds) *De la Desjudicialización a la refundación de los derechos. Transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)*, Buenos Aires, Teseo.

7 Luego del lapso de seis meses la medida excepcional expira, y de acuerdo con el nuevo Código Civil y Comercial el/ la niño(a) es, o bien revinculado con su familia – incluyendo la familia extensa mediante una guarda legal –, o bien declarado “en situación de adoptabilidad”.

concluyentes debido a dificultades para el registro administrativo y el seguimiento de los casos a nivel nacional. Tal estimación surge de los datos de la provincia de Buenos Aires – que concentra poco más de la mitad de las intervenciones de protección del país – para el año 2017, que cifran en 35487 la cantidad total de niños abordados en ese año (SIDOLI, 2018) y de Córdoba, que estima un total de 10991 demandas de intervención en 2018,⁸ con 413 medidas excepcionales sobre 409 niños(as). (SECRETARÍA DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA, 2019) Por su parte, hay alrededor de 10.000 niños y niñas definidos como “sin cuidados parentales”, esto es, personas menores de 18 años separadas de sus núcleos familiares a partir de la intervención del estado mediante tales “medidas de protección especial de derechos”. (UNICEF; SENNAF, 2018)

Al menos la mitad de las medidas especiales se toma por “violencia y maltrato” (52,6%), seguido de “abandono” (22,8%) y “abuso sexual” (19%). (UNICEF; SENNAF, 2018) En el caso de la provincia de Buenos Aires el 47,7% del total de medidas excepcionales en 2017 fueron calificadas como maltrato físico o psicológico, el 17,20% negligencia, el 10,58% ausencia del adulto responsable, el 11,67% abuso sexual, un 5,13% razones de salud, y un 4,98% falta de acceso a servicios básicos. (SIDOLI, 2018) En la provincia de Córdoba, el 37,52% de las medidas excepcionales se tomó bajo la categoría de “violencia”, un 28,68% fue calificada como “negligencia”, el 19,25% como “ausencia de adulto responsable” y en el 11% de los casos, se tomó la medida debido a una denuncia de abuso. (SECRETARÍA DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA, 2019)

Respecto de estas clasificaciones, vale la pena resaltar que la mitad o más de las intervenciones se realizan sobre la base de una categoría ambigua e inespecífica. Las medidas excepcionales motivadas por hechos de violencia que hayan conllevado una denuncia penal sobre los perpetradores no han podido ser recabadas, y en general los informantes entrevistados en el sistema de protección señalan que o bien no cuentan con esa información o bien las denuncias penales no se han realizado. De hecho, es poco menos del quinto de los casos el que ingresa por delitos como el abuso sexual. Por su parte un 67,6% de los(as) niños(as) sobre los que pesó una medida de protección excepcional egresan del sistema con medidas de revinculación familiar (UNICEF; SENNAF, 2018) lo que nos permite pensar que la causa de la medida no consistió – o no debiera haber consistido – en un delito cometido por las(os) adultos del grupo familiar al que luego lo reintegraron.

Ahora bien, ¿cuáles son las medidas de protección integral más usualmente tomadas para garantizar los derechos de niños y niñas y evitar la separación del niño del hogar y su núcleo familiar? Esto es, ¿de qué maneras el sistema prevé efectivizar el cuidado y la

8 Las demandas de intervención no se corresponden con cantidad de niños.

protección de la niñez? En 2014 el 62,50% de las medidas tomadas a nivel nacional comprendieron el “cuidado de la niña, niño y adolescente en su propio hogar, orientando y apoyando a los padres, representantes legales o responsables en el cumplimiento de sus obligaciones”, el 20,83% es la “inclusión de niños/as y familias en programas de fortalecimiento familiar”, 8,33% de las medidas consistió en Asistencia Económica, el 4,17% en tratamiento médico, psicológico o psiquiátrico del niño/a o cuidadores, y el mismo porcentaje de asistencia a la embarazada. La solicitud de becas de estudio, de becas para jardines maternos o infantiles, e inclusión en programas de apoyo escolar no fue una medida tomada en ningún caso (0%). (UNICEF; SENNAF, 2015) En 2017, el 58% de las medidas son el cuidado del niño en el hogar, el 31% es la inclusión en programas de fortalecimiento, y el 11% la provisión de tratamiento de salud al niño(a) o sus cuidadores. En ese año, la asistencia económica, la asistencia a la embarazada, y las becas de ingreso a jardines o de estudio, no fueron medidas de protección elegidas, alcanzando así el 0% en cada caso.

Los estudios de corte etnográfico sobre la protección de derechos muestran que la mayoría de las medidas tomadas como “apoyo a los padres/cuidadores para que cumplan sus obligaciones” se traducen en negociaciones para construir la confiabilidad (BARNA, 2015) y la responsabilidad (SANTILLÁN, 2009) de las y los adultos, desde el punto de vista de los agentes del sistema. En efecto, el acuerdo moral de los agentes con los comportamientos y actitudes de las y los cuidadores y la “legibilidad” y racionalidad de estos últimos a los ojos de los primeros, aparecen como dimensiones centrales para la toma de decisiones respecto de la necesidad o no de la medida excepcional. Así si el adulto deja de ser “confiable”, esto es, si no aparece como alguien que respetará los acuerdos de cuidado construidos en las oficinas de protección, ello conducirá a la toma de una medida excepcional.

Como han mostrado Barna (2015) y Magstris (2016) entre otros, estos acuerdos movilizan antes que ponderaciones sobre los recursos económicos, problemas y posibilidades de quienes cuidan, criterios normativos sobre lo que es apropiado que niños y niñas hagan, vivencien o padezcan. Estas evaluaciones morales conducen a las definiciones sobre la adultez y la responsabilidad de los cuidadores, como ha mostrado por ejemplo Santillán (2011), y desde allí, a la decisión sobre la incompetencia del adulto responsable en el cuidado de las y los niños y la toma de la medida excepcional generalmente bajo la clasificación de “negligencia” o “ausencia de adulto responsable”.

A su vez, el tipo de tarea y recursos para su desarrollo con que cuentan las y los operadores del sistema de protección los coloca en la contradicción de reconocer que el mayor problema al que se enfrentan es la condición de pobreza estructural de las familias. No es menor la cuota de sufrimiento de las y los trabajadores así como el despliegue de estrategias que buscan la construcción de cercanía afectiva y moral, a la vez que el compromiso

político con lo que no dudan en muchos casos en nombrar como injusticia. De hecho, la cercanía, la territorialidad y el compromiso militante han sido valores promovidos por las gestiones que se embanderaron con la protección de los derechos, promoviendo, a su vez, el “militar el estado” (PERELMITER, 2012) como forma de saldar problemas sociales. El dilema al que se enfrentan las(os) trabajadoras es que para ello carecen de herramientas claras de política pública.

Ello se debe por un lado a la arquitectura de los organismos de aplicación del sistema de protección, cuyo lugar de bisagra entre el poder judicial y las áreas de política pública es heredero de la primera fase de institucionalización de la CDN en Argentina, orientada a la reforma y reemplazo del “sistema tutelar”, lo que limita las definiciones, competencias y capacidades de protección de derechos. Por otro, se deriva de las ideologías maternalistas y familistas de la protección, traducidas en regímenes de cuidado (FAUR, 2014) y reproducción que dificultan las posibilidades de las familias – especialmente las madres – de sectores populares para la articulación de sus necesidades.

La ausencia o restricción de las medidas de apoyo económico y de medidas que posibiliten el ingreso de niños y niñas a guarderías, jardines y/o espacios de apoyo escolar muestran dos aristas más respecto de las ideologías sobre el cuidado que organizan las medidas de protección. Por un lado, las familias con niños y la población infantil están sobrerrepresentados, y cada vez más, en los estratos bajos y más vulnerables, al igual que los hogares ampliados de jefatura femenina, esto es, hogares multigeneracionales con jefatura de la abuela o la madre (ULLMAN; MALDONADO VALERA; RICO, 2014), o “familias ocultas”, que alcanzan entre el 20 y el 32% de las y los niños de América Latina. Esto ha sido comprendido bajo el nombre de “desbalance etéreo del bienestar” en tanto la pobreza en América Latina afecta con mayor intensidad a niños(as) y adolescentes y a las mujeres. A su vez, el total de beneficiarios de la AUH alcanzaba, a octubre de 2019, a 3.968.963, lo que representa un 82% de los hogares con niños menores de 18 años del decil de menores ingresos, y un 98% de las titulares son mujeres. (TELECHEA, 2021)

Ahora bien, hacia mediados de 2017 la Administración Nacional de Seguridad Social – agencia a cargo de la implementación y monitoreo de la AUH – ofreció una línea de créditos destinada a sus destinatarias, que fue tomada por el 92% de las destinatarias hacia fines de 2019 (DIARIO UNO, 2020) mostrando el agudo proceso de empobrecimiento vivenciado por tales hogares destinatarios. Si bien es un dato que no es sistemáticamente relevado, la mayoría de las y los niños sobre los que se toman medidas de protección de derechos son destinatarios de la AUH o deberían serlo debido a la situación socioeconómica y laboral de sus madres y padres. En ese marco, ¿qué es lo que determina que el apoyo económico sea una medida desechada para apoyar a las familias de origen de niños y niñas? Más aún

cuando es una medida que sí se adopta en los casos en que se tome una medida especial en acogimiento familiar, esto es, cuando la familia con la que el niño residirá durante los seis meses a un año en que puede extenderse la medida excepcional sea una “familia ajena”, no el núcleo primario o extenso. (UNICEF; SENNAF, 2018)

Una de las razones principales es que tal apoyo económico no está formalmente previsto como parte de las medidas de protección. Los organismos de protección tienden a carecer de recursos propios, y articulan con programas y servicios que, a partir de la premisa de la “corresponsabilidad” en la protección de derechos, deberán posibilitar el acceso a los mismos. Los programas de “Fortalecimiento Familiar” en general tienden a articular los recursos para la implementación de la medida de protección integral, y en muchas circunstancias se trata meramente de la nomenclatura de las acciones llevadas adelante por el propio organismo de protección una vez tomada una medida de protección, o bien de programas de seguimiento y desarrollo de talleres e intervenciones pedagógicas hacia las familias sin recursos materiales propios para gestionar las dificultades de las familias.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la Dirección General de Desarrollo Familiar plantea desarrollar programas que tomen a la familia como un “agente primario de prevención”, y el programa “Fortalecimiento de Vínculos” es un conjunto de cuatro subprogramas que “tienen como objetivo garantizar a cada niña, niño y adolescente las condiciones para desarrollarse en un entorno familiar y comunitario adecuado que permita el goce efectivo de sus derechos.” (MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO Y HÁBITAT, [20??]). Por su lado, promocionó, en 2017, la realización de una implementación piloto del programa “Familias Fuertes” en Barrio Rodrigo Bueno, bajo el modelo del programa “*Strengthening Families*” desarrollado en Estados Unidos y consistente en un ciclo de siete sesiones para promover la comunicación y el aprecio entre los miembros de la familia, y que inicia con sesiones orientadas a “Tener metas y sueños” y “Apoyar las metas y sueños”. (CRONISTA COMERCIAL, 2019)

En la provincia de Córdoba, la Dirección de Fortalecimiento Familiar desarrolla el “Programa de Acogimiento Familiar” y “acciones de Fortalecimiento Familiar de los grupos familiares que atraviesan situaciones problemáticas que afectan las posibilidades de brindar un espacio familiar adecuado para el desarrollo de los niños/as y adolescentes que en ellos residen.” (DIRECCIÓN DE FORTALECIMIENTO FAMILIAR, [20--¿]) En el caso de Chaco, los programas de fortalecimiento se ejecutan en 47 Centros de Integración y Fortalecimiento Familiar, que brindan asistencia directa a niños menores a cinco años. Por su parte, la provincia de Formosa, a través de la Dirección de Fortalecimiento Familiar, “asiste a las familias desde distintas aéreas como ser las psicosociales, donde tratan de reforzar los vínculos, a través de reuniones donde son visitados por las trabajadoras sociales en sus propios domicilios o en las mismas oficinas de la dirección.” (GOBIERNO PCIA. DE FORMOSA, [20--¿])

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la Subsecretaría de Fortalecimiento Familiar y Comunitario despliega programas y acciones orientados a resolver las problemáticas alimentarias, de insuficiencia de ingreso familiar y de emergencia socio-habitacional para las familias en vulnerabilidad social extrema. Además de las direcciones, secretarías y subsecretarías destinadas al “fortalecimiento familiar”, organizaciones no gubernamentales (ONGs) de envergadura, como Aldeas Infantiles, Ieladeinu, Fundación Emmanuel, desarrollan estas mismas líneas de programas. Aldeas Infantiles ofrece espacios de cuidado y “acompañamiento a familias en contexto”. Ieladeinu ofrece “Operadores Familiares” quienes, en articulación con los organismos de protección y luego de la intervención judicial de control de legalidad de las medidas excepcionales, articula e implementa las estrategias de intervención. Fundación Emmanuel incorpora a las familias en espacios de orientación para “acompañar el crecimiento de sus hijos”, así como ofrece un programa de acogimiento familiar – al igual que Ieladeinu.

LAS PEDAGOGÍAS MORALES DEL DINERO

Así, la mayoría de las intervenciones del sistema de protección consisten en acciones pedagógicas y de vigilancia y supervisión sobre las familias, al tiempo que éstas han comenzado a endeudarse para el acceso a consumos básicos como la alimentación. Por su parte, la toma de medidas excepcionales ha sido acompañada cada vez más fuertemente de un debate sobre el destino de la AUH. En efecto, al igual que pesaba sobre las mujeres encarceladas, las y los agentes de protección comenzaron a plantear – y en muchos casos efectivizar – que la prestación “debería irse con el chico” y ser así destinada a la abuela o a la persona en la que recaiga la guarda provisoria en los casos en que la medida excepcional se tome en la familia ampliada. Las interpretaciones sobre a quién corresponde el dinero de la prestación social acompañaron su implementación desde el inicio: “el dinero es de los chicos” es la interpretación más extendida entre los agentes de los organismos locales y los funcionarios judiciales. Así, el uso del dinero es informalmente considerado un *proxy* de la competencia materna para el cuidado y la protección de los niños por parte de los agentes públicos – escolares, de organismos de protección, centros juveniles o infantiles.

En efecto, la evaluación informal y cotidiana de la competencia moral de las madres en función del uso que dan al dinero de la asignación, forma parte de las conversaciones usuales en los barrios: una madre que destina dinero para su arreglo personal en vez de usarlo exclusivamente para las y los hijos, será una madre bajo sospecha. Esta evaluación moral no es realizada sólo por las y los funcionarios y agentes públicos. Todo lo contrario, forma parte de la construcción de jerarquías sociales en los espacios cotidianos. Así, tal debate moral sobre el destino y uso del dinero es parte de los conflictos familiares en las

unidades extensas e intergeneracionales que componen la mayoría de los hogares pobres, como por parte de las mujeres perceptoras en los barrios, contribuyendo a la segmentación y jerarquización de las mujeres en función de cuánto se acercan o no al ideal de altruismo maternal y a los valores de prudencia y sensatez en el gasto propios de sectores medios y/o de la construcción del “ahorro” como un valor moral y un marcador de la valía del grupo familiar. (LLOBET; MILANICH, 2018)

En no pocos casos las denuncias y el pedido de intervención es realizado por abuelas que se ven dificultadas en el control de sus hijas jóvenes y al cuidado de sus nietos y nietas de manera informal y esporádica. La búsqueda de una autoridad complementaria (VIANNA, 2005) que permita el ordenamiento de la cotidianidad y la economía familiares, y en algunos casos también de los vínculos, es una de las razones por las que las abuelas o las tías procuran la intervención de los organismos de protección, y la mayoría de las medidas son tomadas en general apelando al cuidado provisto por las abuelas. Así, los pedidos de guarda formal por parte de abuelas requieren la toma de una medida excepcional y pueden derivar en el cambio de titularidad de la AUH, en una formalización y judicialización de una práctica extendida de crianza en América Latina, la crianza por parte de la abuela y en familia ampliada. (LEINAWEVER, 2012)

El dinero y el apoyo material directo puede pensarse como un requisito para el desarrollo de programas de acogimiento pero no es considerado relevante ni necesario en los programas de fortalecimiento familiar mediante los que se efectivizan las medidas de protección integral, incluso si éstos proveen de alimentos como complemento y/o “incentivo” e incluso si para las y los trabajadores de los sistemas de protección la evidencia de la pobreza de las familias no sólo es palmaria sino una fuente de frustración con los alcances de la propia tarea. (BARNA, 2015; LLOBET, 2009; MAGISTRIS, 2016) A la vez, la incorporación de actores como las ONGs no es problematizado como un desplazamiento presupuestario ni una dilución del carácter de derecho del apoyo familiar.

Ahora bien, tampoco emerge dentro del sistema la visibilización de escenarios no familiares como estrategias válidas para la provisión de cuidados: la solicitud de becas para guarderías y jardines no figura entre las intervenciones realizadas ni en 2014 ni en 2017. Alrededor del 10% de las medidas excepcionales son tomadas sobre niños y niñas menores de cinco años. En este grupo etario, sólo cuatro de cada 100 niños/as del quintil de menores ingresos accede a una institución de crianza, enseñanza y cuidado. (STEINGERG; CARDINI; GUEVARA, 2019) Al par que la falta de oferta de estos servicios de cuidado, dado que “existen patrones de segregación espacial que acompañan los procesos de estratificación por ingresos” (MARZONETTO, 2016, p. 14), tal privatización y familización de hecho del cuidado y del descuido reflejan la tentación maternalista que organiza la protección de la

infancia. En última instancia, es más económico y más asible comprender la vulneración de derechos como consecuencia de los (malos) comportamientos maternos, incluso reconociendo la pobreza de las madres.

El tratamiento del cuidado como un problema moral muestra las formas dominantes de codificación e interpretación de las experiencias cotidianas de la desigualdad y las jerarquías sociales. Éstas ingresan al ámbito de la protección de la infancia como hechos morales y no como procesos también y centralmente materiales y políticos. Ello en parte es debido a la propia institucionalización de la CDN, uno de cuyos principios fundamentales consistió en evitar la tutela de las familias por sus condiciones de vida: así, las críticas al modelo anterior de protección de la infancia apelaban precisamente a la “desjudicialización de la pobreza” como un *leit motiv*. Reencontrarse a las familias pobres como población destinataria exclusiva de las medidas de protección coloca a las y los agentes en un atolladero político cuya resolución parece inclinarse por la responsabilización de las madres mediante tal moralización.

Pero el estado no impone meramente una moral completamente externa a los sectores populares, ni impone un maternalismo extranjero o un ordenamiento moral alterno. El cuidado es moralizado por las y los actores sociales, es una razón de peso para la reorganización, profundización y ruptura de lazos familiares, permite el establecimiento de jerarquías sociales entre mujeres, refuerza o modifica el ejercicio y el sitio de la autoridad doméstica. (LLOBET; MILANICH, 2018; LLOBET, 2019) Lo que es o puede ser modificado por la intervención, por lo que la misma provee y excluye, es la capacidad de las y los adultos de colocar en la balanza sus propias valoraciones, intereses y necesidades en tanto proveedores de cuidado como necesidades válidas. En esta moralización del cuidado, género y clase configuran dos dimensiones sumamente complejas. En lo que sigue, revisaré sus interacciones en la toma de medidas especiales de protección vinculadas con situaciones de violencia.

LAS INTERPRETACIONES INSTITUCIONALES Y LA VIOLENCIA

La mitad de las medidas excepcionales se toman a partir de clasificar el caso como “violencia y malos tratos”. Claudia Fonseca ha mostrado cómo, en el caso de la Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), la sanción del Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conllevó el cambio de categorías clasificatorias, para dar cuenta de la demanda de una protección de derechos de los niños que dejara atrás las prácticas tutelares, esto es, que superara la “judicialización de la pobreza”, como mencioné antes. Una forma eficaz de esta “transformación de las prácticas” era visualizada por los actores como el dejar atrás categorías como “menor abandonado” y “madre negligente”. Su reemplazo encontró la

categoría “maltrato” como un operador de gran utilidad. A la vez, expulsó múltiples otras “violencias” al campo exterior de la intervención, cuando se trata de violencias estructurales, o bien al campo de la medicalización cuando se reconstruyen como problemas de comportamiento, en un proceso general de despolitización de los problemas sociales que los descontextualiza y recontextualiza.

Maltrato, en tanto categoría clasificatoria, tiene una relación compleja con la realidad. Tanto crea la realidad que nombra, como reordena procesos que debemos asumir como preexistentes. En otras palabras, el “maltrato” como categoría estatal crea el “maltrato” como problema de intervención, y visibiliza y reordena prácticas de crianza. Este proceso fue estudiado en Argentina por Grinberg (2010) quien muestra la sintonía del maltrato con las moralidades construidas alrededor de lo infantil. Por supuesto, estas moralidades y las categorías que las viabilizan son selectivas en cuanto a la clase social. Así, para los agentes institucionales será más sencillo visibilizar como maltrato o violencia esa densa trama de sensibilidades y sentidos que se concretan en las prácticas de crianza de las familias de sectores populares, pero será mucho más circunscripto y definido lo que nombren como “maltrato” en las familias de sectores medios. Esto es, se trata de categorías selectivas que se comprenden mejor en la intersección con las regulaciones de género y de clase. El maltrato es una categoría polimorfa que supone un continuo difícil de refinar alrededor del maltrato y las miserias cotidianas, y, por lo tanto, tiende a ser permeable a moralizaciones y psicologizaciones de las prácticas de crianza, especialmente la regulación de los comportamientos maternos.

Por su parte, la violencia de género como categoría de intervención es propia de otras oficinas, destinadas exclusivamente a adultos, y no se la vincula con las formas de violencia que puntúan el orden familiar. (LLOBET, 2010) Esto es, las oficinas de protección no suelen considerar que la categoría “maltrato infantil” pueda tener relación con la “violencia de género”. Asimismo, como se ha mostrado respecto del aborto no punible para niñas y adolescentes, la violencia de género “adultiza” a las mujeres, en el sentido en que tiende a eliminarse la edad como un eje de consideración en su tratamiento. Es muy ilustrativa de este proceso de dicotomización la tendencia frecuente a una ausencia de relación entre las oficinas de protección de la niñez y las oficinas de género en los municipios del conurbano bonaerense donde he realizado trabajo de campo desde hace más de una década. Esta disociación se refleja además en las lecturas políticas de los actores: dos autoridades de infancia diferentes señalaron, tanto en ocasión de una actividad pública sobre violencia hacia la niñez como en reuniones interactorales, por un lado, que “la madre es la mayoría de las veces la violenta” y, por otro, que la lectura generizada sobre las violencias hacia la niñez era una lectura con la que no acordaban. En muchos intercambios, reuniones y

comentarios al pasar, la visibilización de las violencias hacia las mujeres y las niñas colocada por el movimiento Ni Una Menos era rechazado como improcedente para pensar a las niñas. De alguna manera, el hecho de que muchas víctimas de feminicidios hayan sido adolescentes no hallaba eco en las autoridades de infancia, que recortaban como propia de otros actores burocráticos su asistencia.

La Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de la Nación señala que, dentro del total de 10.723 casos atendidos en 2017, 4370 eran menores de 18 años. El 71% (3151 casos) de las consultas se dio por violencia en vínculos filiales, siendo el padre el denunciado. (OFICINA DE VIOLENCIA DE GÉNERO, 2018) En el 66% de los casos de violencia de género registrados en la línea 144 de Violencia de Género ocurrieron en la Provincia de Buenos Aires y en 7/10 hay presencia de niños y niñas. A su vez, durante el mismo año, el 60% de las denuncias en la Línea 102 de protección de derechos de la PBA fue por “maltrato infantil”. (SIDOLI, 2018)

No obstante, los agentes de protección parecen tender a identificar como ejecutora de la violencia a la madre, en un cierto continuo interpretativo entre maltrato/falta de cuidado y violencia. Así, para el Equipo Latino Americano de Justicia y Género (ELA), en especial los agentes judiciales tienen una mirada discriminatoria hacia las mujeres y siguen el precedente que estableció la Corte Suprema en el caso “R., R.M. y otros s.p.ss.aa homicidio calificado”⁹ del 20 de agosto de 2014, en el que se sentenció a cadena perpetua a la mujer por el “homicidio por omisión” de su hija, a la vez que se acepta y usa en distintos tribunales el denominado “Síndrome de Alienación Parental” (EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO, 2017), asumiendo que las mujeres manipulan a sus hijos para aprovechar la sensibilidad hacia las situaciones de violencia en su favor, acusando falsamente y “por despecho” a sus exmaridos.

En el mismo sentido, los sistemas de protección raramente problematizan la violencia de género y el femicidio como un problema de su competencia. Las estadísticas de femicidio elaboradas desde 2015 por la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación indican que se registra desde 2014 un incremento sostenido, desde 224 mujeres asesinadas a 292 en 2017, de los cuales alrededor de un quinto es de mujeres menores de 20 años (EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO, 2017), sin incluir en esta estadística a las y los hijos de las mujeres asesinadas.

Estos datos muestran las tensiones interpretativas respecto a las interacciones entre género, edad y violencia en los sistemas de protección, y convalidan la eficacia persistente aunque contestada de una gestión de la maternidad que moviliza el “interés superior del niño” como parámetro. Las disputas por las interpretaciones de derechos se dan alrededor

9 s.p.ss.aa significa “sobre presuntos autores”

de la construcción de categorías de “maltrato” y “violencia de género” como categorías diferenciales que remiten a órdenes de problemas diferentes y que requieren de intervenciones institucionales diferenciadas. A la vez, organizan el campo institucional de manera que los diferentes actores se ubiquen en torno a distintos organismos.

Ahora bien, la visibilización y politización de la violencia contra las mujeres es una demanda sustantiva del movimiento feminista, y representó un logro relevante que permitió el desarrollo de políticas de protección y de legitimación de demandas. De la mano de estas estrategias que develaron la estructura patriarcal de la familia, la propia violencia contra niños y niñas pudo también ser politizada y extraída del fondo moralista y filantrópico que se conmovía de igual manera con el dolor de los niños o con las formas de disciplina anticuadas.

No obstante, la predominancia de interpretaciones de la CDN que ubican a las familias, y especialmente a las madres, como las principales vulneradoras de derechos de la niñez conspira contra una institucionalización complementaria de ambas agendas. En su construcción opositiva, parece que radicara una parte importante del poder de control y regulación que conduce a la selección clasista y generizada de las “victimarias”. Las ideas sobre la maternidad que conducen a la penalización o la sospecha sobre las mujeres son legitimadas mediante el recurso al interés superior del niño y la priorización de sus necesidades, aunque esa misma institucionalización es objeto de disputas. Como señalara una autoridad local de infancia, cuando los juzgados de familia buscan “defender a la familia” en lugar de priorizar el “interés superior del niño”, cometen un error de interpretación, en tanto es “el niño” el verdadero sujeto de derechos. A la vez, para múltiples actores del sistema de protección, las demandas de visibilización de la violencia de género y su conexión con el maltrato hacia niños y niñas debe ponerse en tensión con el hecho de que “hay mucha madre maltratadora”, en una relativización de los patrones de género de las violencias.

Complementariamente, las mujeres sobre las que pesan estas medidas especiales de protección que implican la sospecha sobre su lugar de cómplices o autoras de la violación de los hijos, suelen ser aquellas mismas que no cuentan con vacantes en espacios de cuidado para sus hijos más pequeños, que carecen de empleo formal y que tienden a vivir como “familias ocultas” en unidades domésticas donde no son las principales proveedoras ni decisoras – como surge de los estudios demográficos y la Encuesta Permanente de Hogares. Ello construye una situación de virtual condena a mujeres y niños a la convivencia dependiente en situaciones de violencia que luego serán utilizadas para separar a los segundos de las primeras.

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se procuró enfocar en las prácticas y lógicas de cuidado expresadas en los Sistemas de Protección de Derechos. Se analizaron las modalidades de las medidas integrales y especiales de protección de derechos a la luz de las sensibilidades y moralidades de clase y género para comprender la manera en que se relacionan la moralización del cuidado y la reproducción social.

La interacción entre la maternalización y familiarización de los cuidados se da en un contexto de un aumento de la pobreza que pone en riesgo las propias posibilidades de reproducción social de los sectores populares endeudados con organismos de protección social como último recurso. La centralidad de la protección a la niñez como discurso legitimador de políticas y de problemas sociales y organizador de la protección social a través de la AUH, se despliega así en un complejo escenario en el que las dificultades cotidianas de las familias para desplegar los cuidados son escasamente contemplados, y los lenguajes disponibles para expresar sus necesidades son familiarizados y moralizados en torno a la figura del “niño víctima”, en las definiciones del hambre como problema social, o del “niño del futuro” en la construcción biologicista del cerebro infantil como la “bala de plata” para el desarrollo en las políticas de infancia. (FONSECA, 2011; PAZ LANDEIRA, 2018) Esto es, las desigualdades ingresan al ámbito de la protección de la infancia como hechos morales y no como procesos materiales y políticos. El cuidado es moralizado por los actores sociales, es una razón de peso para la reorganización y ruptura de lazos familiares, permite el establecimiento de jerarquías sociales entre mujeres, y refuerza o modifica el ejercicio y el sitio de la autoridad doméstica.

Las posibilidades de las mujeres de sectores populares de conectar sus diferentes necesidades tanto en torno a los requerimientos para la crianza y el cuidado como en torno a las protecciones frente a la violencia de género parecen haber sido posibilitadas y a la vez limitadas por la institucionalización de los derechos de niños y niñas. Posibilitadas, en tanto la emergencia de la “madre pobre” como sujeto de la protección social fue legitimada a partir de su conexión con los derechos de niños y niñas. Limitadas, en tanto pesa sobre ellas un conjunto de demandas morales que las hace foco de vigilancia y punición. Pero a la vez, la institucionalización de los derechos de la niñez ha sido ambivalente respecto de niños y niñas. Por un lado, transforma las relaciones de autoridad generacionales y de género en la familia, visibilizando y legitimando la autonomía y la voz infantiles, pero en el mismo movimiento, individualiza y abstrae a niños y niñas de las tramas relacionales y materiales en las que son constituidos.

En este capítulo procuré mostrar cómo los sistemas de protección de derechos de la niñez reproducen ese tipo de distribución y externalización/familiarización del cuidado, sin

desafiar las dificultades para su realización a partir de movilizar sentidos morales sobre la maternidad y el cuidado. En tal sentido, los derechos de la niñez sacrifican su capacidad emancipatoria en el altar del altruismo maternal reinventado por las dinámicas globales y neoliberales contemporáneas. Al hacerlo, contribuyen mediante la moralización de los cuidados, a su privatización. Creo que esta lectura puede permitir abrir preguntas sobre el papel de la moral en el policiamiento de las fronteras entre lo económico y lo afectivo (ZELIZER, 1992, 2009) a la vez que ilumina cómo se constituye en un lenguaje específico para la administrativización de las necesidades en el capitalismo tardío. (FRASER, 1989, 2005)

REFERENCIAS

- ANDRENACCI, L. *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, 2002.
- ARCIDIÁCONO, P.; CARMONA BARRENECHEA, V.; STRASCHNOY, M. Transformaciones en la Política Social Argentina, el caso de la Asignación Universal por Hijo. *Leviathan – Cadernos de Pesquisa Política*, [São Paulo], n. 3, p. 281-315, 2011.
- ARGENTINA. Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. Programa Fortalecimiento de Vínculos. *Buenos Aires Ciudad*, [20--]. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ninezyadolescencia/adolescencia/fortalecimiento-de-vinculos>. Acceso en: 2 marzo 2020.
- ARGENTINA. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. *Reporte de gestioin año 2018*. Buenos Aires, 2019.
- BALAGOPALAN, S. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*, Londres, v. 26, n. 3, p. 304-320, 2019.
- BARNA, A. *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a 'restituir derechos de niños' en dispositivos estatales en el marco de las Leyes de Protección Integral*. 2015. Tesis (Doctoral en Antropología) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.
- BERLANT, L. *The Queen of America Goes to Washington City: Essays on Sex and Citizenship*, Duke University Press, Durham, 1997.
- BOHOSLAVSKY E. El Estado argentino y sus políticas públicas (1880-1943): Algunas discusiones historiográficas. *Sociedad y Economía*, [s. l.], n. 26, p. 17-40, 2014.
- BORDA CARULLA, S. When the rights of the children prevail over the rights of their caretakers: A case study in the community homes of Bogotá, Colombia. In: ROSEN, R.; TWAMLEY, K. (ed.). *Feminism and the Politics of Childhood Friends or Foes?* London: UCL Press, 2018.

BURMAN, E. Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation *Childhood* 3, p. 45-66. 1996.

CLADEM. COMITÉ DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LA MUJERES. *Niñas madres*. [s. l.], 2016. Disponible en: <https://cladem.org/wp-content/uploads/2018/11/niñas-madres-resumen-ejecutivo.pdf>. Acceso en: 2 marzo 2020.

CLEMENTE, A. Notas sobre las tensiones en el cambio de paradigma de las políticas de asistencia directa. *Revista Debate Público*, Buenos Aires, Año 1, n. 1, abr. 2011.

COSSE, I. *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Andrés, 2006.

CRONISTA COMERCIAL. Llega un plan para fortalecer la familia. *Especiales*, 2021. Disponible en: <https://www.cronista.com/especiales/Llega-un-plan-para-fortalecer-la-familia-20170908-0017.html>. Acceso en: 26 fev. 2020.

DE SOUZA LIMA, A. Sobre Gestar e Gerir a desigualdade pontos de investigação e diálogo, Introducción. In: DE SOUZA LIMA, A. (org.). *Gestar e gerir estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ. 2002. p. 11-22

DIRECCIÓN DE FORTALECIMIENTO FAMILIAR, CÓRDOBA, [20--]. Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/direccion-de-fortalecimiento-familiar/>. Acceso en: 2 marzo 2020.

DIARIO UNO. [20--]. Disponible en: <https://www.unoentrerios.com.ar/la-provincia/titulares-auh-mas-pobres-y-mas-endeudados-n2534176.html>. Acceso en: 2 marzo 2020.

EQUIPO LATINO AMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO (ELA); FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO Y LA INVESTIGACIÓN DE LA MUJER (FEIM). *La situación de las niñas y adolescentes en Argentina. Comité de los Derechos del Niño*. Quinto y Sexto Informe Periódico de la Argentina 78° Período de Sesiones. 2017.

EDELMAN, L. *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham, NC: 2004, Duke University Press.

FASS, P. A historical Context for the United Nations Convention on the Rights of the Child. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 633, p. 17-29, 2011.

FASS, P. Is there a Story in the History of Childhood? In: FASS, P. (ed.). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. New York: Rutledge, 2013.

FASSIN, D. *La razón humanitaria*. Buenos Aires: Prometeo, 2016.

FAUR, E. *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores, 2014.

FLORES ÁNGELES, R.; TENA GUERRERO, O. Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, Quito, n. 50, p. 27-42, 2014.

FONSECA, C. A fabricação estatal da indiferença parental: agruras da reintegração familiar. *Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, n. 43, jul./dez. 2015, p. 19-35.

FONSECA, C. Inequality near and far: adoption as seen from the Brazilian favelas. *Law & Society Review*, [Rio Grande do Sul], v. 36, n. 2, p. 101-134, 2002.

FONSECA, C. As novas tecnologias legais na produção da vida familiar: antropologia direito e subjetividades. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 8-23, jan./abr. 2011.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Derechos de los más y menos humanos. In: TISCORNIA, S.; PITA, M. (ed.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. Estudios de antropología jurídica. Buenos Aires: Antropofagia, 2005. p. 9-41.

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Madrid: La Piqueta, 1996.

FOURNIER, M. La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense ¿Una forma de subsidio de ‘abajo hacia arriba’? *Trabajo y Sociedad*, [s. l.], n. 28, p. 83-108, Verano, 2017.

FRANCO, S.; LLOBET, V. Los Centros de Desarrollo Infantil y los procesos de institucionalización del cuidado de la infancia en la provincia de Buenos Aires. In: RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. (ed.) *Marchas Y Contramarchas En Las Políticas Locales de Género. Dinámicas Territoriales Y Ciudadanía de Las Mujeres En América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 59-86.

FRASER, N. Reframing Justice in a Globalizing World. *New Left Review*, [London], n. 36, nov./dec. 2005.

FRASER, N. *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FRASER, N. Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, [London], n. 100, jul./ago. 2016. p. 99-117.

GADDA, A. *Rights, Foucault and Power: A Critical Analysis of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The University of Edinburgh, 2008. (New Directions in Sociological Research Working Paper Series).

GORDON, L. The perils of Innocence, or what’s wrong with putting children first. *Journal of the History of Childhood and Youth*, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 331-350, 2008. Available in: Doi: 10.1353/hcy.0.0021. Acceso en: 2 marzo 2020.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. Tareas de Fortalecimiento familiar en diferentes barrios. *Subsecretaría de Comunicación Social*, 2014. Disponible en: https://www.formosa.gob.ar/noticia/16967/113/tareas_de_fortalecimiento_familiar_en_diferentes_barrios. Acceso en: 2 marzo 2020.

GRINBERG, J. De ‘malos tratos’, ‘abusos sexuales’ y ‘negligencias’. Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. In: VILLALTA, C. (comp.). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Unqui, 2010.

- GUY, D. The Politics of Pan American Cooperation: Maternalist Feminism and the Child Rights Movement, 1913–1960. *Gender & History*, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 449-469, nov. 1998a.
- GUY, D. The Pan American Child Congresses, 1916 to 1942: Pan Americanism, Child Reform, And The Welfare State In Latin America. *Journal of Family History*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 272-291, jul. 1998b.
- HANEY, L. *Inventing the needy: gender and the politics of welfare in Hungary*. Berkeley: U California Press, 2002.
- LEINAWEVER, J. El desplazamiento infantil: Las implicaciones sociales de la circulación infantil en los Andes. *Scripta Nova*, [s. l.], v. 16, n. 395, 2012.
- LISTER, R. Investing in the Citizen-Workers of the Future: New Labour's 'Third Way' in Welfare Reform. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION, Boston, 2002. Available in: <http://www.fas.umontreal.ca/POL/cohesionsociale>. Access on: 3 july 2007.
- LISTER, R. Children (but not women) first: New Labour, child welfare and gender. *Critical Social Policy*, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 315-335, 2006. Available in: Doi: 10.1177/0261018306062588. Access on: 3 july. 2007.
- LLOBET, V. ¿Retratos De Niño? Políticas Sociales Y Derechos De Niñas/os En Situación De Calle. En: CARLI, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2006, cap. 5.
- LLOBET, V. Procesos de ampliación, redefinición y restricción de derechos de las mujeres en el campo de la protección de la infancia en Argentina. JORNADAS DE ESTUDIOS DE INFANCIA, 5., Buenos Aires, 2018.
- LLOBET, V. Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, n. 28, v. 3, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n365412>. Acceso en: 2 marzo 2020.
- LLOBET, V. Reflexiones sobre un malentendido. La producción de las necesidades infantiles y la institucionalización de los derechos de los niños/as. *Revista Psicología em Estudo*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 369-380, 2014. Available in: Doi: 10.1590/1413-73722222501.
- LLOBET, V.; GONZÁLEZ DE PRADA, I. La construcción de las 'autoridades de protección de la niñez' en los Estados provinciales. El caso de Jujuy. In: LLOBET, V.; VILLALTA, C. (ed.). *De la desjudicialización a la refundación de los derechos: transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)*. Buenos Aires: Teseo, 2019.
- LLOBET, V.; MILANICH, N. Stratified Maternity in the Barrio: Mothers and Children in Argentine Social Programs. In: ROSEN, R.; TWAMLEY, K. (ed.). *Feminism and the Politics of Childhood: Friends or Foes?*, Londres: UCL Press, 2018.
- LLOBET, V.; VILLALTA, C. Resignificando la protección: Los sistemas de protección de derechos de niño/as en Argentina. *Revista Latinoamericana de Cs Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, n. 13, 2015.

- LLOBET, V. *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.
- LLOBET, V. Género y Políticas Sociales para la Infancia y la Adolescencia: ¿Una relación ausente? In: ORTALE, S. (comp.). *Política Social en América Latina y Género: Configuraciones/Reconfiguraciones en la participación de las mujeres*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- LUGONES, M. *Obrando en autos, obrando en vidas. Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Preventivos de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI*. Rio de Janeiro: LACED, 2012.
- MAGISTRIS, G. *El gobierno de la infancia en la era de los derechos: Prácticas locales de protección y restitución de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en dos municipios del conurbano bonaerense*. 2016. Tesis (Doctoral em Ciencias Sociales) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.
- MARTÍNEZ FRANZONI, J. Regímenes de bienestar e América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, [s. l.], v. 4, n. 2, 2005.
- MARZONETTO, G. *Educación Inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados*, Buenos Aires: Cippec, 2016. (Documento de Trabajo Número 95).
- MERKLEN, D. *Pobres ciudadanos: Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla, 2005.
- MINUJIN, A.; CAPUANO, A.; LLOBET, V. El Desafío De La Pobreza Infantil: Hacia Una Reconceptualización Y Medicion Multidimensional. *Revista Voces en el Fénix*, Buenos Aires, v. 23, p. 86-93, 2013.
- MOHANTY, C. Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. *Feminist Review*, [s. l.], n. 30, p. 117-163, 1998.
- MOLYNEUX, M. Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas. In: *Debate Feminista* (Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género) v. 12, n. 23, p. 3-66, 2001.
- MOLYNEUX, M. Change and Continuity in Social Protection in Latin America - Mothers at the Service of the State? In: GENDER AND DEVELOPMENT PROGRAMME, Geneva, United Nations Research Institute for Social Development, 2007. (Paper, n. 1)
- O'DONNELL, G. Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva Sociedad*, [Buenos Aires], n. 128, p. 64, 1993.
- O'DONNELL, G. *Acerca del Estado en América Latina Contemporánea: Diez Tesis Para Discusión*. La Democracia en América Latina. Contribuciones para el Debate. Buenos Aires: PNUD – Aguilar, 2004.
- OLIVA, A. *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en argentina*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2007.

- OSLAK, O.; O'DONELL, G. *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*. Estudios CEDES: Buenos Aires, 1978.
- OFICINA DE VIOLENCIA DOMÉSTICA DE LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA de la Nación (OVD) Informe 2018. Disponible em: <http://old.csjn.gov.ar/docus/documentos/verdoc.jsp?ID=104528>. Acceso em: 2 marzo 2020.
- PAUTASSI, L. *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007. (Serie Mujer y Desarrollo, n. 87).
- PAUTASSI, L.; ZIBECCHI, C. La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. CEPAL, 2010.
- PAUTASSI, L. Políticas sociales para la infancia en América Latina: un balance urgente. *Revista Administración Pública Y Sociedad*. NRo. 2. p. 6-23, 2016.
- PAZ LANDEIRA, F. Normatividades afectivo-emocionales en la gestión cotidiana de las políticas de protección de la infancia. CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, Barcelona, España, 23/26 maio 2018.
- PERELMITER, L. La constitución de una autoridad plebeya. El ministerio 'de la pobreza' en la Argentina reciente. Dossier. Hacia una socio-historia del gabinete nacional. *Revista PolHis* año 5, n. 9, Primer Semestre. 2012. p. 309-318.
- PUPAVAC, V. Misanthropy Without Borders: The International Children's Rights Regime. *Disasters*, London, v. 25, n. 2, p. 95-112, 2001.
- RABELLO DE CASTRO, L. Why Global? Children and Childhood from a Decolonial Perspective. *Childhood*, Thousand Oaks, p. 1-15, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0907568219885379>. Acceso en: 2 mar. 2020.
- REYNOLDS, P.; NIEUWENHUIJS, O.; HANSON, K. Refractions of Children's Rights in development practice: A View From Anthropology. *Childhood*, Thousand Oaks, v. 13, n. 3, p. 291-302, 2006.
- ROSEN, R. Poverty and Family Troubles: Mothers, Children, and Neoliberal 'Antipoverty' Initiatives. *Journal of Family Issues*, London, p. 1-24, 2018. Disponible em: DOI: 10.1177/0192513X1809745. Acceso en: 2 mar. 2020.
- ROSEN, R.; CRAFTER, S.; MEETOO, V. An absent presence: separated child migrants' caring practices and the fortified neoliberal state. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, [s. l.], 2019. Disponible em: DOI: 10.1080/1369183X.2019.1608167. Acceso en: 2 mar. 2020.
- ROUSSEAU, S. *La derecha religiosa en el Perú: Nuevas modalidades de acción colectiva en base al discurso de la 'ideología de género'*. Barcelona: LASA, 2019.
- ROZAS PAGAZA, M. *La cuestión social y el campo problemático en Trabajo Social*. In: *Revista Escenarios*, Buenos Aires, n. 2, Buenos Aires: 2001.

SANTILLÁN, L. Antropología de la crianza: la producción social de 'un padre responsable' en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Etnográfica*, [Buenos Aires], v. 13, n. 2, p. 265-289, 2009.

SANTILLAN, L. El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires. In: COSSE, I.; LLOBET, V.; VILLALTA, C.; ZAPIOLA, M. C. (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, 2011. p. 287-310.

SCHUCH, P. Justiça, cultura e subjetividade: tecnologias jurídicas e a formação de novas sensibilidades sociais no Brasil. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, v. 16, n. 395, v. 15, 2012.

SCHUCH, P. *Práticas de justiça*. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SIDOLI, G. *Desafíos para la erradicación del maltrato hacia niños niñas y adolescentes*. 2018. Trabajo presentado na Mesa sobre Violencia y Malos Tratos Hacia Niños y Niñas, Universidad de San Martín, San Martín, 2018.

SOLDANO, D. Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1990-2004). In: KESSLER, G.; SVAMPA, M.; GONZÁLEZ BOMBAL, I. (coord.). *Reconfiguraciones del mundo popular: el conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo, 2010. p. 369-427.

STEINBERG, C.; CARDINI, A.; GUEVARA, J. *Mapa de la Educación Inicial en la Argentina: síntesis de resultados*. Buenos Aires: UNICEF, 2019.

TABBUSH, C. Latin American women's protection after adjustment: a feminist critique of conditional cash transfers in Chile and Argentina. *Oxford Development Studies*, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 437-459, 2010. Disponível em: Doi: 10.1080/13600818.2010.525327. Acesso em: 2 mar. 2020.

TELECHEA, R. Diez años de la Asignación Universal por Hijo. *Página 12*, 2021. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/232386-diez-anos-de-la-asignacion-universal-por-hijo>. Acesso en: 26 fev. 2021.

ULLMAN, H.; MALDONADO VALERA, C.; RICO, M. *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010*. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. CEPAL-UNICEF, Buenos Aires, 2014. (Serie Políticas Sociales, n. 193)

UNICEF. Programas sobre Acogimiento Familiar, Buenos Aires, 2019.

UNICEF; SENNAF Situación de Niñas, Niños y Adolescentes sin Cuidados Parentales en la República Argentina. *Relevamiento Nacional*, Buenos Aires, 2015.

UNICEF y SENNAF Situación de Niñas, Niños y Adolescentes sin Cuidados Parentales en la República Argentina. *Relevamiento Nacional*, Buenos Aires, 2018.

VALENTIN, K.; MEINERT, L. The adult North and the Young South. Reflections on the civilizing mission of children's rights. *Anthropology Today*, Londres, v. 25, n. 3, jun. 2009.

VALVERDE MOSQUERA, F. *Apuntes sobre enfoque de derechos*. ACHNU, 2008.

VIANNA, A. Direitos, moralidades e desigualdades: considerações a partir de processos de guarda de crianças. In: LIMA, R. K. de. *Antropologia e Direitos Humanos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Niterói, 2005. p. 13-68.

VIANNA, A. Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares da gestão contemporânea da infância. In: LIMA, A. de S. (org.). *Gestar e gerir estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. cap. 10, p. 271-312.

VILLALTA, C. La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, Buenos Aires, v. 1, n. 2, 2010. p. 81-99.

VILLALTA, C.; LLOBET, V. Resignificando la protección: nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l], v. 13, n. 1, p. 167-180, 2015.

ZELIZER, V. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social value of Children*. Princeton: Princeton University Press, 1992.

ZELIZER, V. *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA É UM VALOR PARA OS ADULTOS?

PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO EM CONTEXTOS URBANOS NO BRASIL

SUZANA SANTOS LIBARDI

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem se somar ao esforço de pensarmos a infância a partir de um ponto de vista “do Sul”. Para isso, adotamos especificamente a proteção da infância como um elemento analisador das relações intergeracionais no Brasil e também analisador da dinâmica internacional Norte-Sul quanto ao tratamento dado às gerações mais novas. Apresentamos resultados de pesquisa empírica em que exploramos a proteção como um valor para as gerações mais velhas, em contextos urbanos no Brasil; levando os adultos a pensarem especificamente a proteção de crianças em situação de rua. Simultaneamente, retomamos os termos estabelecidos pela política internacional de proteção para problematizar o sentido desta diante da realidade brasileira contemporânea.

Por política internacional de proteção estamos nos referindo a um conjunto de normativas, documentos orientadores, medidas legais, ações de intervenção, entre outros meios, que um amplo conjunto de governos nacionais e/ou organismos internacionais adota como fundamento ou como ferramenta para operacionalizar, em variados territórios, o regime de proteção integral da criança. Nesse sentido, a legislação internacional mais reconhecida relativa aos direitos de crianças é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) que é tomada como documento orientador formal das políticas dos países signatários para com crianças, sendo, portanto, de grande relevância para se pensar a política internacional de proteção. O uso de tal documento é feito nesta oportunidade com vistas a problematizá-lo frente à realidade de contextos urbanos de

grandes cidades no Brasil, especificamente, a partir da mirada dos adultos sobre o dever de proteção - o qual tem na convenção um importante marco legal.

A CNUDC foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1989, após vários anos de debates e disputas entre governos nacionais e organismos internacionais. Segundo Freeman (2011), os cinco pontos que tiveram mais dificuldade para obter consenso ao longo do processo de elaboração e aprovação da CNUDC foram: a liberdade de pensamento e de religião das crianças; a questão da adoção de crianças; a questão dos direitos da criança que ainda não nasceu; o envolvimento de crianças em práticas tradicionais que causam injúria a elas; a questão da obrigação da criança para com seus pais. No Brasil, Rosemberg e Mariano (2010) também fizeram uma análise densa do processo de elaboração do texto da convenção, durante as sessões de debate, ressaltando inclusive os movimentos políticos de representantes dos países e organizações participantes. Segundo as autoras, “Os Estados tiveram uma participação diferenciada conforme as regiões geopolíticas, com predomínio dos países ocidentais industrializados e reduzida participação dos países africanos”. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 707) Não apenas a presença foi distinta, houve também grande disputa sobre quais direitos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010) países ocidentais ou orientais, e países do Norte ou do Sul, pelezaram por formalizar.

Um exemplo registrado na literatura concerne à participação de países africanos e suas intenções de que constasse no texto da convenção a responsabilidade dos pais para com as crianças, mas também das crianças para com suas famílias. Em África:

[...] a infância não é percebida e conceituada em termos de idade, mas em termos de obrigações intergeracionais de suporte e reciprocidade. Nesse sentido, uma ‘criança’ africana é frequentemente a ‘criança’ em relação aos seus pais que esperam e são tradicionalmente intitulados de todas as formas de suporte em tempos de necessidade e na idade da velhice. (NCUBE, 1998, p. 18, tradução nossa)

Com base nisso, Freeman (2011) relata que o Senegal demandou o reconhecimento de que as crianças devem ter obrigação para com seus pais: respeitá-los e cuidar deles quando houver necessidade – o que foi apoiado por representantes da Alemanha e Irlanda; tendo como contrários Austrália, Estados Unidos e a International Labour Organization, cada um alegando contra-argumentos específicos. Como encaminhamento da demanda apresentada, obteve-se na CNUDC o Artigo 29(c), o qual diz que a criança será educada para aprender a respeitar seus pais e sua identidade cultural. Denota-se daí a diferença entre a redação final, a demanda original e a noção de criança que a subjaz.

Sobre o Brasil, à época da redação final da CNUDC, já havia aqui forte mobilização dos movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças, que iam na mesma linha da

noção de direitos obtida na redação final; o que deu legitimidade à participação do país no debate externo. Além disso, o Brasil enquanto um país que se pensa bastante ocidentalizado, rapidamente ratificou a convenção, tendo formalizado-a nacionalmente em decreto datado de setembro de 1990 (BRASIL, 1990a). Pouco antes, em julho do mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990b) se concretizou como legislação nacional própria sobre os direitos das crianças – e adolescentes – muito condizentes com o estabelecido pela convenção.

Considerando os direitos que a convenção abarca, a CNUDC reflete a Doutrina de Proteção Integral e formaliza a retórica dos direitos da criança. Em termos legais, desde a década de 1990, as crianças passaram de objeto de preocupação do sistema tutelar e menorista, do passado, para serem tidas como sujeitos detentores de direitos. (ARANTES, 2009; LIBARDI; CASTRO, 2017) Os direitos da criança formalizados na CNUDC compreendem direitos de proteção e direitos de participação, entre tantos outros direitos, que visam prover a vida, o bem-estar e a liberdade para a criança. Os direitos de proteção se remetem mais à responsabilidade da família e do Estado para com as crianças no sentido de prover determinadas condições para crescerem bem no meio onde vivem. No que tange aos direitos de proteção, houve menos dificuldade na obtenção de um consenso, para a CNUDC, sobre o que seja esse direito em si e quais os responsáveis por provê-lo, mas isso não significa, necessariamente, que tais direitos gerem menos debate quando na tomada de decisões sobre a vida de crianças em diferentes contextos culturais, que concebem práticas protetivas de diferentes maneiras. Ao contrário dos direitos de participação, os de proteção não têm como obstáculos a pouca idade e a imaturidade atribuída às crianças; uma vez que elas aparecem como justificativas para a garantia desses direitos específicos.

A proteção é regulamentada na convenção em diversos momentos do texto (BRASIL, 1990a) – artigos 2(2), 16(2), 17(e), 19(1), 32(1), 33, 34, 36, entre outros. Um primeiro aspecto a ser destacado é que ela aparece justamente como proteção da criança, e não uma noção de proteção que aborde as crianças dentro de um coletivo, o grupo da infância. Trata-se, então, de perceber que a ideia de proteção, na regulamentação de alcance mais universal, aparece desde aí direcionada a uma abordagem individualista que família e/ou Estado devem ter para com a geração mais nova. Essa avaliação permite compreender o porquê de até hoje haver dificuldade de pensar em proteção para a ampla e diversa categoria da infância.

A proteção é regulamentada na convenção como sendo provida primeiramente pelos pais da criança – Artigos 3(2), 18(1), 20 e 27(2) (BRASIL, 1990a) – e, na ausência ou impossibilidade destes, a proteção deve ficar a cargo do Estado. O Artigo 27(2) formaliza que a responsabilidade primordial é dos pais e o Artigo 18(1) formaliza que ambos os pais dividem igualmente as obrigações para com a criança. O Artigo 3(2), por sua vez, delega ao Estado

o papel de fazer com que os pais, tutores ou outras pessoas responsáveis, assumam sua responsabilidade para com a criança por meio do uso de mecanismos legais específicos para esse fim.

Nos quatro artigos supracitados, proteger¹ é prover as condições necessárias à criança em termos de sua educação e do seu desenvolvimento, porque se reconhece “[...] o direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.” (BRASIL, 1990a, p. 8) É ausente no documento uma definição do que seja um “bom desenvolvimento”, porém é possível concluir que o desenvolvimento ao qual se refere é de conformidade aos padrões de normalidade associados a um ideal de crescimento infantil. Por essa razão, uma das críticas à CNUDC adverte que a mesma tem sido usada amplamente por países ricos altamente industrializados para difundir uma visão ocidental – racionalista e heteronormativa (BURMAN, 1996) – para as infâncias de outros contextos.

Se assim usados, os direitos podem ser potencialmente geradores de práticas disciplinares, que têm, ao longo do tempo, aumentado o poder dos governos ou organismos internacionais sobre crianças e seus cuidadores – tanto em países do Norte (PARTON; THORPE; WATTAM, 1997), quanto em países do Sul. (ESTRADA-JIMÉNEZ et al., 2015) Nesse sentido, a política internacional de proteção pode adquirir contornos de controle sobre as infâncias do mundo, ao invés de atender aos problemas reconhecidos como mais urgentes a partir das necessidades locais, e mais ainda, a partir da forma como as demandas relativas às crianças são enfrentadas dentro da cultura. Sem o respeito à autonomia e à diversidade cultural, a proteção pode aparentar como um direito positivo exportado pelo ocidente às nações dependentes economicamente.

Para além da normativa legal da proteção, realizamos um estudo sobre como esse valor ou norma de ordem macrossocial se manifesta na vida das crianças, tomando-o em sua relação com as trocas intergeracionais. Essa abordagem da proteção se apresenta como relevante para a realidade brasileira, e para outros países da América Latina, porque sabemos que em nosso contexto o Estado geralmente não aplica o estabelecido por lei, rigorosamente, para todos os cidadãos. Enquanto países que se constituíram permeados por enormes desigualdades econômicas e sociais entre sua população, as conquistas legais em geral não vêm sendo usufruídas igualmente por diferentes estratos da sociedade. No Brasil, por exemplo, isso significa que a proteção foi privatizada como prática garantida no espaço doméstico para as crianças de classes médias e altas (LIBARDI; CASTRO, 2017), ao passo que as menos favorecidas esperam pela atenção do Estado. Adultos e governantes

1 Em outros artigos há menção à noção de proteção como proteção contra violências, abusos, exploração etc.

maneja diferentemente sua responsabilidade para com a infância em geral. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as relações entre a geração dos adultos e a das crianças na realidade brasileira e como elas são impactadas pela ideia de proteção.

Considerando que os contextos onde as crianças vivem são múltiplos e são diversas as suas experiências, há engendramento de várias infâncias. Dentre as infâncias brasileiras – escolarizadas (PRETTO; LAGO; AREND, 2015), moradoras de favelas (PÉREZ; JARDIM, 2015), do campo (CARVALHO; SILVA, 2018; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013), sertanejas (SOUSA, 2014), indígenas (COHN, 2000; NASCIMENTO et al., 2011), negras (FAZZI, 2004), de terreiro (CAPUTO, 2012), quilombolas (SOUZA, 2015), ribeirinhas (ANDRADE; PACHECO, 2016), entre outras –, este trabalho foca nas crianças em situação de rua. Formulamos, então, a seguinte pergunta de pesquisa: a proteção da infância é um valor para os adultos, quando pensamos especificamente as crianças em situação de rua?

Há uma gama de pesquisadoras e pesquisadores (PINHEIRO, 2006; RIZZINI, 2011) que vêm, desde a segunda metade do século passado, dedicando-se ao conhecimento desta infância e acompanhando as formas pelas quais o Estado e a sociedade lidam historicamente com ela. No final do século XIX e início do século XX, quando o país vivia os impactos da Abolição e o começo da República, as crianças em situação de rua – também as crianças negras e de periferia – eram percebidas pela imagem da criança e do adolescente como objetos de controle e disciplinamento social (PINHEIRO, 2006), ou seja, como objetos de investimento do Estado, e não mais apenas dos setores privados filantrópicos, que até então concentravam serviços voltados para essa população.

Mais à frente, a imagem da criança e do adolescente como objetos de repressão social (PINHEIRO, 2006), ou seja, a imagem do “delinquente”, passa também a ser associada aos grupos marginalizados que não se inseriram ou não obtinham sucesso na escolarização obrigatória, e/ou como aprendizes no mercado de trabalho. Enquanto objeto de repressão social, o adolescente e a criança pobres experimentam ações executadas fundamentalmente pelo Estado brasileiro, que intervém no comportamento “delinquente” devido à “ameaça” que estes representam para a ordem social vigente. Mais recentemente na história, a imagem da criança como sujeito de direitos é formalizada no país, como dito acima, mas encontra na realidade inúmeras barreiras para vigorar à população de rua. Algumas dessas barreiras foram sinalizadas pela pesquisa de campo apresentada mais à frente.

A infância de crianças em situação de rua pode também ser pensada dentro do grande quadro das infâncias do globo. Há crianças em situação de rua em várias partes do planeta, nos mais diversos contextos e em diferentes momentos da história. Todavia, corriqueiramente, os estudos sobre essas crianças – da mesma forma que estudos sobre a pobreza, de modo geral – são mais associados ao Sul global, ou seja, a países identificados

geopoliticamente por sua economia periférica e que vivem o fenômeno da globalização mais enquanto modelo de dominação do que de ascensão ou enriquecimento. Sobre isso, é importante ressaltar que, no caso da história do Brasil, o surgimento e o aumento da pobreza não podem ser desassociados do papel das elites junto aos governos, internamente, bem como do colonialismo sobre nossa economia. Com isso queremos dizer que a questão da pobreza e da miséria no Brasil não é uma questão exclusivamente interna, pois está associada também à relação Norte-Sul internacionalmente.

No que diz respeito ao estudo da infância pobre,² especificamente, podemos pensá-la para olhar criticamente os estudos da infância e as relações Norte-Sul. Alguns pesquisadores e pesquisadoras têm adotado o conceito de infância global para se referir aos traços que seriam mais facilmente reconhecidos como traços comuns às crianças em geral. A partir de tal presunção, de características básicas supostamente universalizantes (BURMAN, 1996), decorre toda uma discussão sobre o lugar da infância nas sociedades. Em cima disso, por um lado, avaliamos que uma infância global também não existe como realidade concreta, porque apesar de um lugar geracional da infância ser amplamente compartilhado em diferentes sociedades, não podemos afirmar que o mesmo é vivido igualmente. Do ponto de vista da realidade brasileira, porém, suspeitamos da ideia de infância global, visto que nem internamente podemos reconhecer apenas uma infância do Brasil.

Avaliamos também que a chamada infância global, apesar de não existir concretamente, e sim como invenção conceitual, operou enquanto modelo que colonizou o discurso internacional sobre o que seria a infância como tempo de vida; e como deveria-se cuidar, gerir e governá-la, por exemplo. Esta é uma invenção do Norte e do mundo ocidental que impregnou um sentido de normatividade à infância “global”; a qual pode ser percebida historicamente a exemplo das legislações internacionais de direito da criança, tal qual a CNUDC. Por isso, a nosso ver a crítica à infância global reside na crítica a um modelo que vigora ainda como referência para percepção sobre o que e como deve ser, mundo afora, a infância enquanto fase de vida. Por mais que saibamos, igualmente, da não homogeneidade das infâncias do Sul, o uso do termo serve para problematizarmos o modelo – exportado globalmente – com o qual se relaciona dialeticamente e para trazer à tona outras experiências de infâncias, socialmente referenciadas, que se destoam do modelo normativo do Norte. As crianças em situação de rua são um desses grupos sociais.

2 Infância pobre foi usado para se referir às crianças em situação de rua, porque, para além das razões pessoais e familiares que levam crianças a passar mais tempo/morar nas ruas, queremos destacar a falta de poder econômico de famílias pobres ou de baixa renda para proporcionar no espaço doméstico os recursos básicos para crianças ou outros membros mais velhos. Além disso, as políticas públicas que atendem crianças em situação de rua, quando não as abordam por meio da polícia ou segurança pública, focam nas famílias de baixa renda.

A GERAÇÃO DOS ADULTOS FALA SOBRE PROTEÇÃO

O presente trabalho foi construído a partir de pesquisa realizada anteriormente (LIBARDI, 2016),³ tendo como objeto de estudo a proteção da infância; considerando a proteção enquanto um fator que pauta de maneira relevante o trato das infâncias hoje no Brasil. A problemática da proteção da infância foi abordada em sua relação com as trocas intergeracionais, pelo entendimento de que o imperativo da proteção impacta diretamente a forma como adultos e crianças se relacionam – ou a forma como se julga que eles devem se relacionar. Realizamos uma pesquisa empírica com alguns sujeitos da geração adulta; a geração que historicamente vem definindo o trato das infâncias e é supostamente garantidora da proteção da criança, juntamente com o Estado e a sociedade. A pesquisa contou com atividades de campo que possibilitaram uma reflexão – sobre o valor – da proteção da infância desde o ponto de vista dos adultos, no contexto urbano brasileiro.

A proteção se concretiza de maneiras diferentes para cada criança/infância. Entre as infâncias brasileiras, realizamos o recorte específico de pensar a proteção para o caso das crianças em situação de rua no contemporâneo. Abordamos a problemática da proteção na relação adulto-criança em um cenário urbano, refletindo sobre a proteção da infância em um contexto mais árido e menos previsível do espaço urbano: a rua. Tratou-se de pensar aquelas crianças que vivem uma infância “desviante” e marginalizada; marcada por raça e classe social, no intuito de contemplar nos estudos da infância marcadores sociais que são, na história do nosso país, seminais para a construção não apenas de diferentes infâncias, mas, principalmente, pelo estabelecimento de desigualdades entre elas.

O trabalho de campo se concretizou como um convite para os participantes pensarem conjuntamente, em atividade de grupo, o imperativo de proteção da infância – que muitas vezes parece tão naturalizado na legislação concernente ao tema – e explorarem alguns elementos relacionados a essa problemática. Participaram 43 adultos, residentes em duas cidades da região Sudeste – Niterói no Rio de Janeiro e Ouro Preto em Minas Gerais – que tinham entre 18 e 57 anos de idade, sendo a maioria jovens adultos com até 30 anos de idade. Uma parte dos participantes trabalhava com crianças no âmbito educacional, outra parte não. Assim, a pesquisa se aproximaria mais de uma investigação sobre o que os adultos, de maneira geral, têm a dizer sobre proteção da infância; ao invés de refletir apenas o posicionamento de pessoas adultas que pelo seu vínculo de trabalho, por exemplo, estão previamente envolvidas com o tema.

3 Quando a autora integrava o grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os participantes foram divididos em três grupos, estes que não são entendidos aqui enquanto uma totalidade (PICHON-RIVIÈRE, 2005), mas sim como um conjunto de pessoas heterogêneas que foram reunidas em torno de algo em comum – no caso, a participação na pesquisa. Realizamos duas reuniões com cada grupo, denominadas oficinas, as quais foram oportunidades de eles pensarem juntos sobre proteção, na medida em que não focamos nas perspectivas individuais dos participantes sobre o assunto, mas sim no que os grupos foram construindo como consensos e dissensos relativos à ideia de proteção da infância.

Para a organização e condução das reuniões, pautamo-nos na técnica dos grupos operativos, especialmente a partir das experiências de Pichon-Rivière na América Latina. O termo oficina foi escolhido por se referir a um local no qual se produz algo, de forma pequena, com feitura quase artesanal, porque depende do trabalho dedicado dos sujeitos. Além disso, os grupos operativos são conhecidos por serem grupos que têm uma tarefa concreta a realizar e o termo oficina também evoca esse caráter. Nesse sentido, destacou-se a contribuição dos participantes na fabricação do “produto” das oficinas e ao mesmo tempo ressaltou-se o caráter informal da atividade; justamente a atmosfera que se pretendeu construir nos encontros.

Cada reunião grupal contou com um roteiro de atividades. Utilizamos casos fictícios que narravam histórias curtas, envolvendo personagens adultos e crianças em situação de rua. As histórias não têm final escrito, justamente para gerar uma conversa sobre os encaminhamentos a serem dados pelos adultos participantes. Em alguns momentos da narrativa, a personagem criança está presente no espaço público, sozinha ou não, brincando, vendendo algo e/ou pedindo ajuda. Em outras cenas, ela é colocada/se coloca em situação de risco, perigo e/ou violência; figurando como autor e/ou vítima de tais situações. Com esse recurso metodológico, tentou-se conhecer: até que ponto a proteção da infância opera como imperativo considerando o caso das crianças em situação de rua ou as infâncias marginalizadas; como os participantes da pesquisa veem a vulnerabilidade da criança em questão e que ações os personagens adultos adotam – ou não – para proteger a personagem criança. O método provocou os participantes a debater a proteção a partir de sua posição geracional.

Todas as reuniões tiveram o áudio da discussão gravado com autorização de todos os participantes. Esse material foi transcrito ao longo da realização do campo e subsidiou a elaboração de relatórios. O estudo do material produzido no trabalho de campo – os relatórios – permitiu selecionar as passagens com informações mais relevantes para a pesquisa, estas serão apresentadas a seguir.

A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA É UM VALOR PARA OS ADULTOS?

Os adultos participantes da pesquisa debateram nas reuniões um caso fictício – ver Apêndice – envolvendo uma criança em situação de rua. O menino de rua ao qual se refere a história fictícia é uma personagem livremente inspirada nas crianças que estão em situação de rua nas grandes cidades do Brasil: ele aparenta morar na rua, vive acompanhado por outras crianças que estão na mesma situação que ele, comete pequenos furtos, sofre violência policial, e algumas vezes está na companhia de uma mulher que parece ser sua mãe. Ele não é muito supervisionado por ela e consta na história que ele está sendo espancado por dois adultos – civis comuns. A situação-problema é narrada a partir da perspectiva de Natália, uma adulta que encontra diariamente com o menino no espaço da cidade e observa seus movimentos. Na história transparece o incômodo de Natália, porque ela foi testemunha de um dos delitos cometidos pelo menino e também da violência à qual ele está sendo submetido. Natália está profundamente mobilizada com a situação e se pergunta se deve fazer alguma coisa para ajudá-lo.

Sabemos que, de acordo com a legislação brasileira, a responsabilidade sobre o menino pesa primeiramente sobre os pais e depois sobre o Estado – que na história presentifica-se via polícia, apenas. Todavia, para além disso, o foco da pesquisa trouxe a demanda de atenção para o olhar adulto. Como saída, os participantes da pesquisa reforçaram o Estado como o maior responsável pela presença constante da criança na rua e afirmaram que eles mesmos, no lugar da personagem Natália, deveriam se omitir de envolvimento em casos como este. A omissão diante da violência foi justificada pelo medo de represália e alguns participantes assumiram sentimento de impotência diante do problema. “*Porque sei lá, cê vai pular pra cima daqueles cara [que estão espancando o menino], aí esses caras armam alguma coisa pro cê. Armar, sei lá. E aí tem que deixar esses homens de lado*”, explicou Maria,⁴ uma das participantes; usando o medo como justificativa para a omissão de Natália diante da violência que o menino está sofrendo. “*A sociedade hoje tá assim. O pessoal tá com medo!*”, disse Joana.

Além dos riscos e do medo destacados acima na fala transcrita, houve todo um esforço de mostrar as dificuldades e consequências negativas de a personagem adulta se envolver com os problemas do “pivete” da história. “*Eu acho que assim, qualquer medida que a Natália tomasse não ia solucionar o problema. Essa foi a conclusão que eu cheguei. Eu acho! No sentido de solucionar mesmo*”, disse Fabíola, defendendo a impossibilidade de ações adotadas

4 Todos os participantes da pesquisa foram identificados com nomes fictícios. O uso de nomes fictícios foi autorizado pelos participantes da pesquisa com vistas a preservar suas identidades.

pela personagem resolverem as adversidades enfrentadas pelo menino em sua vida na rua, isto também foi tido pelos participantes como justificativa para a isenção total diante do ocorrido.

Por outro lado, houve quem confirmasse que o garoto também tem sua parcela de culpa:

Eu não sei se um adulto teria que proteger uma criança e se arriscando ao mesmo tempo. Se colocando em risco por uma criança que tá ali, que você nem sabe a procedência. [...] Um menino de rua, que ela desconhece, que ela vê todo dia fazendo as coisa... não cabe à ela, não compete à ela querer educar aquele menino (Alice, participante da pesquisa).

Ela [a criança] já devia ter alguma coisa assim mal intencionada, né? E aí juntando isso assim com o fato de ela não ter assim um acolhimento [...] (David, participante da pesquisa).

Tais participantes alertam que a criança em situação de rua sofre de abandono, mas também tem sua parcela de responsabilidade pelo que faz, isto indicou que os participantes, ao tratarem da criança em situação de rua, trouxeram a ação e a origem da própria criança como elementos relevantes para a cena.

“Nesse caso aqui, do pivete, que não tem nem nome, a família não tem, a mãe é um descaso pelos filhos. Ele também não tá num colégio”, disse David. A escolarização foi percebida como um fator relevante para os adultos reconhecerem um valor na criança, como se com isso ela demonstrasse boa conduta ou algo nesse sentido. Isso ocorre porque, frequentando a escola, a criança se encaixa mais no modelo ideal de infância. Já no caso do menino em situação de rua, não havia tal conhecimento e, por mais que houvesse ali a mãe, as expectativas sobre ela foram tão baixas que eles não a viram como parceira para proteger a criança.

Uma perspectiva de marginalização das mães e famílias pobres e/ou em situação de rua se expressou também no trecho de fala transcrito a seguir:

A culpa é da mãe mesmo! Se esses meninos tivessem uma casa, tivessem um lar, talvez tivessem mais protegidos. Mas aí vai pra rua, vai ficar no mundo da rua, começa a roubar mesmo. Então depende do adulto. O adulto é quem tem que proteger a criança mesmo. Mas essa mulher aí da história [a suposta mãe], ela tá pensando nela, ela não tá pensando nas crianças. Porque ela poderia procurar ajuda também, às vezes tem, talvez ela possa ter um cantinho pra morar, mas ficar na rua não protege (Gabriela, participante da pesquisa).

A fala denota que a socialização de crianças em espaços privados, eminentemente o lar, foi tida como mais adequada para proteger a criança, pois evita os perigos do espaço público. A casa é, então, o espaço de proteção, por isso o menino em situação de rua é visto como desprotegido. Esta forma de ver a proteção parece incompatível com essas crianças, quando talvez elas podem não estar usufruindo da forma legal e idealizada de proteção. A

figura adulta da mãe – e não dos pais – foi vista aqui com obrigação de proteger a criança, sendo sua a maior responsabilidade – o que denota desigualdade de gênero, persistente em nossa sociedade, que cobra muito mais das mulheres do que dos homens o cuidado para com as crianças. Então, considerando a realidade da criança em questão, a mãe foi mal vista, porque ela não estaria defendendo os interesses do menino, não estava cuidando dele adequadamente, mas apenas “pensando nela” – embora isso não tenha sido definido exatamente.

Percebemos que os adultos participantes da pesquisa se esquivaram de agir em prol da criança e culparam principalmente a mãe. Uma das participantes sinalizou o abandono colocado no cotidiano para as crianças em situação de rua: *“Na realidade ninguém quer fazer nada pela criança. Pensam que ‘os pais não fazem, eu também não faço’. Então... complicado”*, disse Beatriz, expondo a responsabilidade adulta com a criança a partir apenas da relação muito específica de filiação e a postura de indiferença dos adultos, enquanto geração, com a infância de forma geral.

Além de ignorar os acontecimentos envolvendo o menino em situação de rua, outra opção indicada pelos participantes seria chamar a polícia para apartar o espancamento que o menino está sofrendo na história. Entre as possibilidades visualizadas pelos participantes, chamar a polícia foi indicada ao menos uma vez em todos os três grupos envolvidos na pesquisa. Se dirigir à polícia e falar: *“Tá rolando confusão em tal lugar’. Pelo menos a polícia chegava e parava”*, disse David, apresentando a polícia como autoridade que iria supostamente resolver o problema do espancamento, impedindo que o menino fosse mais violentado. Seguindo essa opção, eles não agiriam com as próprias mãos e se poupariam de correr riscos na tentativa de ajudar o garoto.

Apesar da opção de chamar a polícia ser recorrente, ela não se dá sem problemas, porque não há em nossa realidade garantias de que ela agirá em cumprimento da legislação concernente às crianças e adolescentes. Visto o histórico de denúncias e flagrantes de abuso de poder das polícias no Brasil, suas condutas inspiram desconfiança para com crianças negras e pobres, hoje especialmente nas periferias de grandes centros urbanos, ou seja, chamar a polícia na realidade significa punir, majoritariamente. Além disso, é importante perceber que as consequências de chamar a polícia não foram encaradas com o mesmo rigor usado anteriormente pelos participantes, quando da análise deles sobre as intervenções que poderiam executar diretamente. Na ocasião, os participantes colocaram exigências para agir diretamente – foram tão rigorosos que se imobilizaram. Contraditoriamente, quando eles repassaram o caso para a autoridade policial, abandonaram o rigor e o critério relativos às consequências desse ato sobre a criança.

Seguido da polícia, o Conselho Tutelar foi a segunda instituição estatal mais lembrada. Uma participante se mostrou convencida da denúncia ao Conselho Tutelar como entidade apropriada para resolver o caso:

Vai pro Conselho Tutelar, acho. E tipo assim, em cidade menor você sempre conhece alguém do conselho, que tipo assim pega, ou trabalha nesses lares assim. Alguém que mexe com projeto social, que pode ter um jeito de arrumar, sei lá, alguma solução (Luciana, participante da pesquisa).

O conselho foi evocado sem qualquer questionamento sobre a destituição do poder materno – ou dos pais – sobre a criança. Nas situações onde a mãe da criança foi citada na pesquisa, ela nunca foi convocada a se comprometer com o menino em si – ao contrário, se fosse, demonstraria certo reconhecimento de que ela seria ainda a responsável pela criança. A nosso ver, a forma como os adultos citaram a mãe do menino sinalizou que eles já a veem como uma figura adulta falida perante a criança. Fora essa imagem negativa, a mãe não foi mencionada por nenhum outro participante, sendo completamente ignorada por um dos grupos. Tais posicionamentos refletem profundamente a desumanização a que estão submetidas as milhares de mulheres-mães pobres do país, as quais foram representadas metaforicamente pela personagem da mãe do menino.

Como conclusão, percebemos que os participantes da pesquisa primeiramente ignoraram a problemática envolvendo a criança em situação de rua e depois indicaram instituições como a polícia e o Conselho Tutelar para, supostamente, resolver a questão. Os adultos envolvidos se preocuparam mais com a personagem adulta Natália – falaram mais dela e das dificuldades de ela fazer algo – do que pensaram em formas de ela promover alguma ajuda, cuidado ou proteção ao menino. Esse movimento revelou algo que foi destaque na pesquisa: quando há determinadas circunstâncias em jogo, a ideia de proteção da infância parece inócua; ela perde força frente a outros fatores que são relevantes para os adultos.

Desse modo, parece realmente que a visão geral sobre infância e proteção está condicionada ao que os pais ou o Estado podem prover para as crianças, sendo a proteção um tema que não é evocado como um dever da geração adulta como um todo. Essa posição adotada pelos participantes da pesquisa refletiu no empírico algo que já está regulamentado pela legislação brasileira: a responsabilização única da família e do Estado sobre a criança – que procede e que deve ser feita, mas essa visão limitada do cuidado, da educação, da socialização e da proteção das crianças desvaloriza a questão geracional, que poderia ser usada justamente como motor para um trato mais igualitário da infância.

A PERSPECTIVA DOS ADULTOS SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL E A POLÍTICA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO

A perspectiva dos adultos sobre crianças em situação de rua pode nos ajudar a refletir a respeito das dificuldades do direito de proteção se fazer valer para crianças nessa situação no Brasil. A forma ineficaz como é encaminhada a proteção da infância atualmente no país foi expressa na fala de uma das participantes da pesquisa: “É só no papel mesmo. Nem todo adulto protege”, disse uma das participantes, reconhecendo que a legislação brasileira não garante na prática a proteção e que os adultos, por sua vez, não estão todos comprometidos com ela. A proteção por parte do adulto parece se materializar caso a caso, a depender dos vínculos que existam entre ele e a criança e do “tipo” de infância em questão. Assim, os adultos se colocaram como sujeitos dentro da relação com a criança e compreenderam a proteção como um elemento a ser desvelado nos discursos e nas práticas, e não como um imperativo moral para a sua posição nessas trocas intergeracionais. A pesquisa, portanto, atestou o abismo enorme entre a realidade cotidiana dos meios urbanos e o dever de proteção da criança estabelecido legalmente no Brasil pelo ECA em conformidade com a CNUDC. Igualmente importante, a pesquisa indicou que o fator geracional é central para o não comprometimento geral da sociedade para com as infâncias marginalizadas.

De acordo com a presente pesquisa, e também com outras anteriores realizadas no Brasil (RIZZINI, 2011) e em outros países da América Latina (VILLALTA; LLOBET, 2015), a proteção da criança se apresenta como uma problemática, em termos de políticas públicas, especificamente para as infâncias marginalizadas, ou seja, as crianças que vivem em contextos socioeconômicos e culturais marginalizados são as que de fato representam a massa da população infantil alvo da política de proteção, nacional e internacionalmente. No contexto urbano brasileiro essas crianças têm cor, raça e endereço.

Entre a infância, as crianças pobres e negras são quem habitam majoritariamente as ruas das cidades brasileiras, assim é essa a infância mais marginalizada no Brasil hoje. Portanto, foi com essas crianças que os adultos envolvidos na pesquisa manifestaram não querer se envolver. A análise da história social da infância no Brasil mostra que as primeiras ações de proteção da infância atendiam crianças pobres e negras, porque elas já eram vistas entre os grupos socialmente vulneráveis e tinham seus direitos violados frequentemente. A emergência da noção de proteção já foi sendo construída no país em associação à infância pobre e negra. Todavia, apesar disso, a proteção dessas crianças ainda parece longe de se tornar realidade. A reação dos adultos envolvidos na pesquisa reforça a conclusão do viés classista e racializado constitutivo da emergência da noção de proteção no país. Por mais que o Estado direcione as ações protetivas para crianças pobres e negras, não conseguiu até hoje difundir no imaginário social a ideia de que tais crianças devem, sim, gozar de

proteção. Neste sentido, as conquistas na legislação brasileira e internacional dos direitos da criança não parecem ter gerado mudança na estrutura das mentalidades que ainda discriminam crianças e atribuem a elas valores distintos conforme sua classe social e raça.

Em novembro de 2019, a CNUDC completou 30 anos de formalizada. Contudo, ocorre que a noção de proteção integral não é refletida na dinâmica de tratamento das crianças na história do país em termos de um dever que oriente as intervenções para com toda uma geração. O Estado brasileiro, como dito antes, colocou-se em poucos momentos da sua história comprometido com esse dever, porque a proteção no Brasil foi sendo confundida com o controle da população de crianças negras e pobres. (PINHEIRO, 2006) Então, não se observa no país a proteção como um dever socialmente difundido e os adultos participantes da pesquisa refletiram isso.

Paralelamente, para as infâncias não marginalizadas – as crianças brancas, das classes altas ou médias, escolarizadas –, a proteção foi sendo provida no espaço privado. (LIBARDI; CASTRO, 2017) Neste contexto, avaliamos que a proteção opera mais como um valor que perpassa várias práticas cotidianas de cuidado e investimento por parte dos adultos. Tais crianças, não por acaso, aproximam-se mais da imagem de infância difundida e preservada pela CNUDC: uma infância normatizada. Todavia, a maioria das crianças do Brasil não são brancas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), nem vivem sob as condições socioeconômicas das classes altas ou médias, mas são negras e suas famílias são majoritariamente pobres ou de periferia. Isto significa que, em termos populacionais, a infância brasileira é na verdade precariamente assistida pelo Estado, ou seja, a política de proteção não se efetiva como integral.

Muitas das ações governamentais que afetam a infância decorrem do governo sobre as famílias, especialmente sobre as famílias que mais dependem dos governos. Isto é, famílias que mais recorrem à assistência governamental são as que mais têm suas crianças expostas às políticas de governo, tanto no nível nacional quanto no nível internacional. A regulação do cuidado ofertado pelas famílias pobres para suas crianças se constitui também no nível internacional como uma vigilância que autorizou intervenções policiais sobre essas populações. (PARTON; THORPE; WATTAM, 1997)

Após a promulgação da CNUDC e como consequência da ideologia dos direitos da criança, parte do poder de polícia sobre as crianças mundo afora baseia-se no discurso das necessidades específicas das crianças. (WOODHEAD, 1997) A partir daí, condutas de cuidado operam como mandatórias e colocam papéis específicos para pais perante seus filhos. Sendo o discurso da necessidade um discurso que ignora muitas vezes particularidades culturais (op.cit.), documentos internacionais de legislação dos direitos da criança tendem a ser etnocêntricos, frequentemente. Isto quer dizer que práticas culturais vistas

como atípicas ou patológicas das infâncias do Sul, por exemplo, são alvo de organismos internacionais que se baseiam, principalmente, em um paradigma supostamente global de infância. O caso das crianças em situação de rua, como tantos outros das chamadas infâncias do Sul, coloca em questão a noção de infância que subjaz a política internacional de proteção e como resposta tem obtido historicamente no Brasil o trato policialesco por parte do Estado. (ARANTES, 2009) Nesse sentido, o foco é controlar essa infância; e os participantes da pesquisa parecem ir nessa mesma linha quando descartaram da cena a mulher-mãe pobre ou quando não mediram as consequências de uma intervenção policial sobre crianças em situação de rua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, como se viu no discurso dos adultos, não é mais viável falar em proteção a partir de uma visão essencialista, em que o adulto é sempre aquele que protege e a criança é sempre aquela que é protegida. Os adultos participantes da pesquisa apontaram para a modulação que o valor da proteção sofre dependendo da criança em análise, da infância que ela representa, da relação que há ou não entre o adulto e a criança, da raça/classe social dessa criança etc. O futuro da proteção, principalmente em sua regulamentação, precisaria então contemplar o aspecto relacional que os adultos evocaram.

Ao contrário do que é estipulado pela legislação – em documentos internacionais e nacionais sobre os direitos da criança –, a proteção não foi vista pelos adultos como um conceito pronto e fixo a ser aplicado, já que ela pode aparecer ou não a depender da relação intergeracional em análise e os adultos não veem a proteção sendo aplicada para toda a infância. Algumas crianças não despertaram nos adultos atitudes protetivas, como foi o caso da criança que faz coisa errada, que o faz intencionalmente, que descumpra as regras sociais, que não frequenta a escola, que vive na rua; ou seja, as crianças que vivem uma infância marginalizada. A ação destas crianças foi relacionada à motivação – ou não – para uma ação responsável de outrem sobre ela. Além disso, a origem da própria criança – ou sua “procedência”, como dito anteriormente – também foi levada em consideração para ativar alguma empatia adulta. Isto reflete o racismo marcante da sociedade brasileira, que afeta crianças e adultos negros.

A postura dos adultos foi tentar ignorar essa infância ou convocar instituições estatais para agir; mesmo que isso possa gerar violências para a criança. A punição apareceu mais facilmente para essa criança do que a proteção. A pesquisa mostrou que os adultos estão completamente desidentificados com essa infância e por isso não houve empatia suficiente para fazê-los agir em benefício dela. Os sentimentos evocados pelos adultos foram de medo e indiferença.

Analisando a conjuntura atual, o futuro da proteção da infância tende a cada vez mais reproduzir o hiato presente entre as experiências das diferentes infâncias. As crianças que vivem mais próximas da infância idealizada são aquelas a quem se dirigem os direitos de participação e a noção de proteção provida por meio do cuidado e da educação. Enquanto isso, as crianças que vivem infâncias marginalizadas, quando há violações de direitos, são aquelas para as quais volta-se o Estado, sendo a noção de proteção mais próxima do controle, por via da institucionalização. Para essas crianças quase não se fala em direitos de participação, dessa forma, acreditamos que a participação caminha junta para se pensar o futuro da proteção. Para aquelas primeiras crianças, a proteção pode ganhar contornos mais dinâmicos e contemplar a dimensão da relação intergeracional na sua definição, envolvendo cada vez mais os adultos. Já para aquelas outras crianças, as marginalizadas, a proteção provavelmente continuará por muito tempo sendo o mesmo que é hoje: um assunto de polícia, de medidas de institucionalização; liberando os adultos de qualquer empatia geracional.

A proteção da infância, no futuro, precisaria então encontrar outros significantes para adquirir robustez perante as relações intergeracionais de adultos e crianças. O fator geracional, entre outros fatores que conclamam alguma solidariedade, poderia ser um dos significantes para mover os mais velhos em direção aos mais novos – e também os mais novos em direção aos mais velhos e aos idosos. As crianças que contam com a responsabilidade de parentes e familiares não sofrem tanto as limitações de uma solidariedade intergeracional no contemporâneo, ou seja, da ausência dessa solidariedade; uma vez que contam com o adulto a partir de vinculações mais pessoais. Há muitas outras crianças, todavia, que não contam com esse suporte. Estas se beneficiariam se o significativo geracional mobilizasse mais comprometimento por parte da sociedade em geral para com as várias infâncias. Dificilmente, a proteção terá sua definição ampliada enquanto depender de vínculos familiares para ser um valor para a relação do adulto com a criança e também para relação da criança com o adulto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S.; PACHECO, T. do S. C. Infâncias e crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara: linguagens e práticas culturais. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, p. 104-116, set./ dez., 2016.

ARANTES, E. M. de M. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia? *Psicologia Clínica*, [Rio de Janeiro], v. 21, n. 2, p. 431-450, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990a.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b.

BURMAN, E. Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation. *Childhood*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 45-66, 1996.

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

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. da. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 189-212, jan./abr. 2018.

ESTRADA-JIMÉNEZ, J. M. et. al. Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 329-341, 2015.

FAZZI, R. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREEMAN, M. Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Londres: Macmillan, 2011. p. 377-393.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA; COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LIBARDI, S. S. *A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIBARDI, S. S.; CASTRO, L. R. de. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 895-914, dez., 2017.

NASCIMENTO, A. C. et al. (org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

NCUBE, W. The African cultural fingerprint? The changing concept of Childhood. In: NCUBE, W. (ed.). *Law, Culture, Tradition and Children's rights in Eastern and Southern Africa*. Aldershot: Dartmouth, 1998. p. 11-27.

PARTON, N.; THORPE, D.; WATTAM, C. *Child Protection: risk and the moral order*. Londres: Macmillan Press, 1997.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. *Psicologia & Sociedade*, [São Paulo], v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015.

- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PINHEIRO, A. Representações sociais como eixo analítico da investigação: construindo suportes teóricos-metodológicos. In: PINHEIRO, A. *Criança e adolescentes no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006. p. 35-102.
- PRETTO, Z.; LAGO, M. C. de S.; AREND, S. de F. A escola como trabalho na vida das crianças. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 43, p. 97-112, jul./dez. 2015.
- RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-150.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.141, set./dez., p. 693-728, 2010.
- SILVA, I. de O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOUSA, E. L. de. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SOUZA, M. L. A. de. *Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- VILLALTA, C.; LLOBET, V. Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [Colômbia], v. 13, n. 1, p. 167-180, 2015.
- WOODHEAD, M. Psychology and the cultural construction of children's needs. In: JAMES, A; PROUT, A. (ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1997. p. 63-84.

APÊNDICE

Natália é casada, mãe de dois filhos e trabalha no centro da cidade do Rio de Janeiro, um lugar onde há sempre muitas pessoas passando, indo e vindo; todo o tipo de gente: executivos, camelôs, trabalhadores, desocupados, vagabundos, usuários de droga, moradores de rua. Todos os dias ela faz o mesmo caminho rumo ao trabalho e cruza com pessoas de toda qualidade.

Em seu trajeto diário pelo centro, Natália passa por um sinal onde, há algumas semanas, parece ter se instalado uma família. Antes, naquele sinal não tinha nenhum pedinte. Agora, lá estão uma mulher, um bebê e um menino maiorzinho que deve ter por volta de seus 8 anos. Alguns dias estão apenas os três, em outros há mais crianças na companhia do menino. A mulher, que Natália pensa ser a mãe, fica o dia inteiro sentada no chão pedindo dinheiro aos carros parados no sinal e aos transeuntes, algumas vezes carregando aquele bebê de um lado para o outro como quem carrega uma sacola, sem o mínimo de cuidado. O menino a acompanha de vez em quando, mas na maior parte do tempo ele fica circulando pelo centro e os colegas do trabalho de Natália se referiram a ele como pivete, dizendo que anda batendo carteira a um quarteirão dali.

Um dia, Natália viu o garoto se livrar da dura de um policial. Ele havia roubado uma moça, puxou o cordão do pescoço dela, e o policial havia corrido atrás dele, alcançando-o justamente ali no sinal. O policial puxava o menino por um braço e exigia que ele devolvesse o cordão. O moleque era “safo” e, pensando rápido, com uma das mãos viradas pra trás jogou agilmente o cordão dentro de um bueiro. Natália assistiu a tudo sem saber o que fazer. “Avisar ao policial sobre o flagrante?”, pensou. Provavelmente, bateriam muito no menino e ela não queria se sentir culpada por isso. Foi ao trabalho sem comentar nada com ninguém.

Passadas umas semanas, o pivete não teve a mesma sorte. Natália estava chegando para trabalhar de manhã bem cedinho, na rua não estava quase ninguém. Dessa vez, parece que o menino havia feito outra coisa, talvez outro roubo, Natália não sabia ao certo, mas o fato é que o menino estava praticamente sendo espancado por dois homens. Os dois homens já eram adultos, mas ainda sim jovens, fortes, bem maiores do que o menino e estavam vestidos normalmente (nem muito arrumados, nem mal arrumados). Um segurava o menino pela blusa já rasgada e outro lhe dava tapas na cara enquanto gritava alguma coisa com o garoto. O menino parecia não falar nada, mas tentava de toda forma se livrar. Foram cinco segundos que duraram uma eternidade. Tempo suficiente para Natália se perguntar: “Ficar calada mais uma vez?”, “Mas o que fazer? Só sei que esse menino não é flor que se cheire...”, “O que eu devo fazer nesta situação? Devo ajudar esse menino?”.

EL “MALTRATO INFANTIL” EN PERSPECTIVA

REFLEXIONES SOBRE LA TEMATIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS VIOLENCIAS HACIA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA ARGENTINA

JULIETA GRINBERG

INTRODUÇÃO

Las violencias hacia los niños, niñas y adolescentes al interior de las familias constituyen en la actualidad una preocupación mayor de los organismos nacionales e internacionales abocados al bienestar de la infancia. En línea con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, el ordenamiento jurídico argentino prohíbe los malos tratos¹ y estipula mecanismos de denuncia y protección frente a las situaciones que atenten contra “la integridad psíquica, física, sexual o moral” de las personas menores de edad. (Art 9, Ley n° 26.061)

En efecto, la Ley n° 26.061 de Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes – NNyA de ahora en más – de 2005² establece las instancias dónde deben comunicarse o denunciarse este tipo de situaciones, otorgando protagonismo a los organismos administrativos y limitando al mismo tiempo la intervención judicial a los casos más graves; esto es cuando fuera necesario implementar una medida de separación de los(as) NNyA de su entorno familiar. Además de estas intervenciones que son de carácter excepcional y provisorias, dicha ley prevé medidas de protección tendientes a fortalecer a las personas adultas que atraviesan dificultades en la crianza y el cuidado de sus hijos(as), a través de intervenciones diversas que

1 El Código Civil y Comercial que entro en vigencia en el año 2015, en su artículo 647, establece que: “Se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los(as) niños(as) o adolescentes. Los progenitores pueden solicitar el auxilio de los servicios de orientación a cargo de los organismos del Estado.”

2 La Ley n° 26.061 ha derogado la Ley n° 10.903 de Patronato de menores sancionada en 1919.

van desde el acompañamiento social o la indicación de seguir un tratamiento terapéutico hasta la inclusión en algún tipo de programa o prestación social – ayudas familiares, centros de cuidado infantil, etc. Vinculado a ello, y con el fin de evitar las denunciadas prácticas de criminalización de la pobreza, la normativa establece la imposibilidad de aplicar medidas de separación en aquellos casos en los que la vulneración de derechos sea consecuencia de las dificultades materiales que atraviesan las familias (Ley n° 26.061, Art. 39), previendo que, en estos casos, es la política de protección social la que debe implementarse.

De este modo, en el marco de esta nueva configuración de sentidos y prácticas relativos la protección de la infancia ya no es cuestión apartar al(la) niño(a) de sus progenitores e intervenir exclusivamente sobre él o ella; como ocurría en el marco del sistema tutelar fundado sobre la Ley n° 10.903 de Patronato de menores – en vigencia durante casi 100 años – en donde los adultos eran castigados con la suspensión o la pérdida de la patria potestad y el “menor abandonado” o “en peligro moral o material” ingresado a instituciones o encaminado hacia la adopción. Por el contrario, actualmente la apuesta es garantizar el derecho del(de las) niños(as) a vivir con su familia de origen, a partir de apuntalar a las personas adultas en la crianza y cuidado de sus hijos(as). En este contexto, el abordaje familiar se plantea como una estrategia necesaria tanto para prevenir las violencias y malos tratos como para modificar los comportamientos y modos de ser de los padres y las madres que, habiendo incurrido en dichos actos, han sido denunciados en los organismos administrativos del sistema integral de protección de derechos de NNyA.³

Este artículo se propone reflexionar sobre la tematización y tratamiento de las violencias y malos tratos hacia los NNyA en el marco de la construcción de políticas públicas basadas en el “enfoque de la protección integral de derechos”. Para ello recupera datos relevados entre junio de 2005 y enero de 2009 durante un trabajo de campo etnográfico que tuvo lugar en la Ciudad de Buenos Aires y comprendió, entre otros escenarios de la política de protección de la infancia, el organismo administrativo local de esta ciudad. En relación al período estudiado, resulta importante mencionar que la investigación transcurrió mayormente luego de la sanción de la Ley n° 26.061 de octubre de 2005, en el marco de un proceso caracterizado por la ampliación de competencias y responsabilidades asumidas por dicho organismo; proceso a partir del cual este último vio acrecentada la cantidad y la complejidad de casos a tratar.⁴

3 La Ley n° 26.061 instituye la idea de sistema integral de protección de derechos en tanto instancia integrada por entidades, organismos, programas y servicios con algún grado de injerencia en el bienestar de la infancia, estableciendo sus responsabilidades e impulsando acciones de cooperación y coordinación en pos de la realización, prevención y restitución de derechos.

4 Ello porque si bien estas instituciones existían con anterioridad a la sanción de dicha normativa, la política de protección y el dispositivo jurídico-burocrático existente hasta entonces privilegiaba la intervención judicial, acotando el caudal de casos que llegaba a los organismos del poder ejecutivo local. Sin duda, las nuevas competencias dictadas

El organismo al que hago referencia es el Consejo de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (CNNyA) – entidad rectora en materia de protección de los derechos de la infancia dependiente del poder ejecutivo local –, el cual se encuentra descentralizado en los diversos barrios de la Ciudad de Buenos Aires a través de sus Defensorías Zonales de Protección de Derechos. Estas instancias se componen de equipos interdisciplinarios conformados por abogados(as), trabajadores(as) sociales y psicólogos(as) que reciben a diario comunicaciones y denuncias de amenaza o vulneración de derechos de variada índole. Las situaciones llegan allí a través de hospitales, centros de salud, escuelas, equipos de orientación escolar, entre otros, y también por intermedio de familiares y vecinos(as) del barrio. Los y las profesionales deben evaluarlas e intervenir sobre ellas a través de la implementación de las medidas de protección de derechos. En tal sentido, dichos agentes toman decisiones sobre la permanencia o separación de los NNyA de sus familias y participan también de los procesos de adopción, solicitando al juez de familia la finalización de las medidas excepcionales. Particularmente, las Defensorías de San Marcos y Las Lilas⁵ en las que desarrollé mi trabajo de campo⁶ se sitúan al suroeste de la Ciudad de Buenos Aires, a proximidad de barrios de vivienda social y villas de emergencia, e intervienen con una población muy pobre y en gran medida de origen extranjero. Cada una de ellas, al momento de las observaciones, se componía de una decena de profesionales.

Con el propósito mencionado más arriba, en las páginas siguientes comienzo por abordar la construcción del maltrato infantil como problema social durante las últimas décadas, en el mundo occidental, y en Argentina particularmente.⁷ En tal sentido, me intereso por su emergencia en tanto categoría destinada a describir y ordenar el mundo que nos rodea y por su constitución como cuestión de agenda pública. Asimismo, me detengo sobre algunas creencias que fueron alimentando desde temprano los discursos sobre el maltrato. Luego, el trabajo se prolonga sobre la tematización y el tratamiento institucional y cotidiano de las violencias y malos tratos hacia los niños, niñas y adolescentes.⁸ A partir de identificar explicaciones frecuentes y de analizar los valores, sentimientos, prejuicios

por la Ley n° 26.061, también supuso para los agentes de las defensorías zonales, el aprendizaje de nuevas prácticas y procedimientos, así como una mayor formalización y burocratización de las intervenciones.

5 Los nombres de las defensorías, de los(as) profesionales y los barrios han sido modificados para preservar el anonimato y la confidencialidad de los datos recabados.

6 El trabajo de campo realizado en estas instituciones se prolongó durante once meses y combinó el análisis de situaciones diversas, recopiladas a través de observaciones, entrevistas, charlas informales y 35 legajos. Este estudio es parte de mi investigación doctoral, "Prendre en charge la maltraitance infantile. Une ethnographie du traitement politique et moral de l'enfance en danger en Argentine", defendida en noviembre de 2017 en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

7 Para una lectura más detallada de este proceso véase Grinberg (2015a)

8 Este apartado retoma y a la vez profundiza las reflexiones presentadas previamente en Grinberg (2010, 2015b)

y estereotipos que las informan, el artículo se interesa por la “economía moral”⁹ (FASSIN, 2009) que nutre y sirve de sostén a la gestión del maltrato infantil en la Argentina. A través de ello, el trabajo busca contribuir al estudio de las formas de producción y regulación estatal de las infancias y las familias atravesadas por la pobreza y la desigualdad social.

ACERCA DEL MALTRATO INFANTIL COMO CATEGORÍA CLASIFICATORIA: ENTRE LO GLOBAL Y LO LOCAL

Además de la retórica de la protección integral de los derechos de los NNyA, sin lugar a dudas, otro de los discursos que se encuentra ampliamente difundido en la sociedad argentina y que permea las políticas hacia la infancia y la adolescencia, es el discurso sobre el maltrato infantil. Como categoría destinada a describir y ordenar el mundo que nos rodea, este último hace su aparición en la década de 1960, en Estados Unidos. En un comienzo la noción refiere a las negligencias y violencias físicas transcurridas en el ámbito doméstico, pero pronto se expande abarcando el maltrato psicológico y el abuso sexual. En las décadas siguientes el problema del maltrato se difunde por fuera del ámbito médico y más allá de los Estados Unidos, constituyéndose en un problema de agenda pública en la mayoría de los países del mundo.

Como diversos autores lo han demostrado, desde fines del siglo XIX, los descuidos y los malos tratos físicos hacia los(as) niños(as) se transforman en objeto de sanciones morales y legales. De esta época datan las primeras leyes que establecen límites a la patria potestad y prohíben las agresiones contra la integridad física de los(as) niños(as). (VIGARELLO, 2005) No obstante, es recién en la década de 1960, con la medicalización del “maltrato infantil” que estas cuestiones adquieren mayor visibilidad en el espacio público. (HACKING, 1998, 2001; FASSIN, BOURDELAIS, 2005; NELSON, 1984; PFHOL, 1993) Utilizada en un comienzo por un grupo de pediatras norteamericanos liderados por Henry Kempe para designar los descuidos y malos tratos de carácter físico hacia niños(as) pequeños(as), en las décadas siguientes esta nueva categoría se transforma llegando a abarcar bajo el mismo contorno conceptual los malos tratos psicológicos y los abusos sexuales hacia los niños de todas las edades. (HACKING, 1988, 2001)¹⁰

9 Retomo aquí la definición de “economía moral” propuesta por Didier Fassin, quien remite este concepto a “la producción, la repartición, la circulación y la utilización de emociones y valores, normas y obligaciones en el espacio social” (Fassin, 2009:1057). Esta noción se presenta como sumamente útil, tanto a la hora de entender “cómo un conjunto de valores, de sentimientos y emociones se ha constituido como dominante, legítimo y evidente en un contexto histórico, político y social dado” como al momento de analizar el modo en que dicho conjunto “es tomado, utilizado, combatido, reapropiado, reemplazado y amenazado por diferentes grupos sociales y por los individuos que los componen” (Fassin y Eideliman, 2012:17) (Esta traducción, al igual que todas las que se presentan en el texto, son propias).

10 Como numerosos autores han señalado, es en Estados Unidos – en Denver, Colorado – en el seno de un equipo de pediatras coordinados por Kempe, que en 1961 se crea el “síndrome del niño apaleado” [*butter child syndrome*], una

En la década de 1970, este movimiento que se va estableciendo por la defensa del niño maltratado se hace eco de las denuncias realizadas por el feminismo norteamericano respecto del incesto y en consecuencia la categoría de maltrato absorbe también las violencias sexuales ocurridas al interior de la familia. No obstante, la lectura que se realiza de estas últimas se distancia de lo planteado por el feminismo, ya que al presentar al abuso sexual intrafamiliar como una patología médica y como un problema de especialistas de las ciencias psi y del trabajo social, la crítica política al orden social dominante desaparece rápidamente de la construcción del problema del maltrato infantil. (DUSSY, 2005) Resignificado de este modo, esto es, vaciado de cualquier tipo de cuestionamiento sobre el patriarcado y las relaciones sociales que él estructura entre los géneros, el problema de las violencias hacia los(as) niños(as) se instala en el espacio público constituyéndose en un tema prioritario de la agenda política, primero en Estados Unidos (HACKING, 2001; NELSON, 1984; SCHEPER-HUGUES; STEIN, 1987), y luego en el resto del mundo. (DAGUERRE, 1999; NOIRIEL, 2005; PFHOL, 1993; ROSE, 1999; SERRE, 2009)

Seguidamente, leyes, programas, instituciones y campañas de lucha contra el nuevo fenómeno son creados en los diversos escenarios nacionales. En el devenir de este proceso, el maltrato infantil se va transformando en un marco interpretativo (GOFFMAN, 1991) desde el cual no sólo aprehender la experiencia infantil, sino también intervenir y regular los comportamientos al interior de la familia.

En Argentina, como he abordado en trabajos anteriores (GRINBERG, 2015a, 2017), a partir de la década del 1970, pediatras y profesionales del mundo psi comienzan a discutir y producir conocimiento sobre el “maltrato infantil”. (BECHER DE GOLDBERG, 1985, 1986; GARCÍA, F. et al., 1982; RASCOVSKY, 1970, 1981; ROMANO, 1986; SIEDMAN DE ARMESTO et al., 1971) Influenciados por la perspectiva norteamericana, estos trabajos se preocupan por definir y clasificar sus tipos, analizar sus causas y prever sus consecuencias. El discurso que se va forjando, al igual que sucede en otras partes del mundo, presenta al maltrato como una patología individual y como una “disfuncionalidad familiar” sobre la cual es preciso intervenir a través de tratamientos psicológicos, sobre todo si se quiere evitar su reproducción. En efecto, como señala el filósofo Ian Hacking (2001), la “transmisión intergeneracional” que remite a la idea de que las personas que han sufrido violencias físicas, abusos sexuales y negligencias durante su infancia reproducen en su

nueva categoría médica a través de la cual se designan los malos tratos y las negligencias de carácter físico hacia niños(as) pequeños. Gracias a los progresos de las técnicas de rayos X, el grupo de Denver establece que es posible observar en el esqueleto de los(as) niños(as) la presencia de múltiples fracturas consolidadas en diferentes momentos de su vida. Esta evidencia, puesta en relación con los dichos de los padres, permite inferir la existencia de malos tratos y negligencias físicas, es decir de “maltrato infantil”. En 1962 el descubrimiento es publicado por la *American Medical Association* y en 1965 el maltrato infantil pasa a integrar la lista de categorías médicas del *Index Medicus* (Hacking, 2001, p. 186).

adulthood los comportamientos aprendidos en su niñez, ha impregnado desde el comienzo nuestra concepción de maltrato infantil. Sin duda, como advierte el autor, ello se explica por la idea consolidada de que la experiencia en la primera infancia estructura nuestro psiquismo y es constitutiva de la personalidad adulta.

De esta mirada dan cuenta los siguientes extractos producidos por pediatras y psicoanalistas argentinos pioneros en la temática:

[...] mientras que estudiábamos la historia de cada niño surgían en el grupo sentimientos hostiles hacia los padres [...] Estos sentimientos desaparecieron una vez que conocimos la historia personal de los padres y comprobamos que fueron, a su vez, niños maltratados aún más intensamente que sus propios hijos. (SIEDMAN DE ARMESTO, et al., 1971, p. 86)

[...] la conducta apaleadora tuvo su origen en las fases tempranas, desde el nacimiento, y está incorporada a las propias estructuras mentales del niño, futuro apaleador. (BECHER DE GOLDBERG, 1985, p. 242)

Sin duda, la “transmisión intergeneracional” ha atravesado desde el comienzo los discursos sobre el maltrato, pero lo interesante es mostrar, como veremos en el próximo apartado, que esta creencia aún permanece vivida en el presente, impregnando los discursos y orientando las prácticas de los agentes institucionales del sistema de protección integral de derechos de NNyA.

Continuando con el proceso de visibilización del maltrato infantil y su construcción como problema de intervención pública en Argentina, resulta de interés mencionar que durante la década de 1980, la cuestión llega a interesar a otros actores por fuera del campo pediátrico en nuestro país. En efecto, en la Ciudad de Buenos Aires, se forja entonces una suerte de alianza entre pediatras y actores judiciales preocupados por agilizar los mecanismos de denuncia y protección. Y es sobre todo en manos de los últimos actores que el maltrato infantil se convierte, siguiendo a Howard Becker (1985), en objeto de una “cruzada moral”¹¹ destinada a modificar su tratamiento judicial.¹² Posteriormente, durante la década de 1990, se crean en distintas áreas gubernamentales, los primeros programas e instancias

11 Siguiendo a Howard Becker, en función de las actividades que los funcionarios judiciales en cuestión despliegan con el fin de instalar normas que transformen “la organización moral de la sociedad”, ellos pueden ser calificados como “empresarios de la moral” y su emprendimiento como una “cruzada moral” (BECKER, 1985, p. 168- 169). Para este autor, “[...] la comparación de los reformadores de la moral con los cruzados es pertinente, porque el reformador típico cree tener una misión sagrada”. (BECKER 1985, p. 171)

12 Como sostengo en Grinberg (2015a), la progresiva implementación del artículo 234 del Código Procesal Civil y Comercial de la Nación como medida de protección de “niños maltratados” o en “riesgo” de estarlo, a partir de comienzos de los años 1980, es fruto de la mencionada cruzada. Como producto de ella, se dio inicio a una transferencia progresiva de estas situaciones desde los juzgados de menores del ámbito penal hacia los juzgados de familia pertenecientes al ámbito civil.

específicas destinadas a su tratamiento. Como ejemplo de ello podemos mencionar desde los Comités de Maltrato infantil o Equipos de Violencia familiar presentes en la mayoría de los hospitales de la ciudad, hasta la línea telefónica 102 destinada a atender consultas y denuncias de los(as) niños(as), entre otros. Entrados ya en el nuevo milenio, en el año 2005, como se mencionó en la introducción, Argentina se pone a tono con el compromiso asumido al ratificar la Convención de los Derechos del Niño en 1990 y sanciona finalmente la Ley n° 26.061 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta última deroga la Ley n° 10.903 de Patronato de Menores de 1919 y modifica los circuitos, procedimientos y medidas de protección frente a las situaciones de vulneración de derechos.

Así pues, mucho tiempo ha pasado desde el “descubrimiento” del maltrato infantil por parte de la comunidad científica en la década de 1960: un tratado internacional que reconoce a los(as) niños(as) como sujetos de derechos ha sido sancionado en 1990 y en Argentina, profundos cambios normativos han dejado su impronta modificando el dispositivo jurídico-burocrático de protección de la infancia y sus prácticas de intervención. No obstante, como veremos a continuación, el maltrato infantil sobrevive como categoría de intervención. En efecto, es a partir de sus distintos desdoblamientos – “el maltrato físico”, el “maltrato psicológico”, el “abuso sexual” y la “negligencia” – que los actores del sistema de protección describen, ordenan e intervienen sobre un heterogéneo y variado abanico de comportamientos que se considera atentan contra el “derecho de los(as) niños(as) a su integridad”. Ahora bien, más allá de referir a actos concretos, el maltrato infantil es discurso moral y en tal sentido se encuentra imbuido de valores, sentimientos, prejuicios y estereotipos que a mi entender vale la pena desenmascarar.

EL TRATAMIENTO INSTITUCIONAL DEL MALTRATO INFANTIL: ALGUNAS EXPLICACIONES FRECUENTES

De este modo, como en otro contexto lo fue el “abandono o peligro moral o material”, el “maltrato infantil” es actualmente el prisma a través del cual los agentes del dispositivo de protección de la infancia, clasifican y regulan el universo infantil y la economía de las relaciones familiares. Ahora bien, este prisma no sólo se nutre imágenes y creencias que permiten identificar la existencia de prejuicios y estereotipos de clase, raza y género,¹³ sino

13 Por una cuestión de espacio, en este trabajo no abordo especialmente las construcciones de género en torno a la maternidad que nutren el discurso sobre el maltrato infantil. No obstante, la figura de “mala madre”, en su faceta “cómplice” o “encubridora” (CARDI, 2007; DAICH, 2008; VERA PALOMAR, 2004) me apareció con frecuencia, tanto en situaciones de maltrato como de abuso sexual, permitiendo ilustrar también cierto silenciamiento, e incluso tolerancia, respecto de las violencias que atraviesan las mujeres mismas. Respecto de esto último, es importante mencionar que mis observaciones se dieron con anterioridad a las movilizaciones que tuvieron lugar a partir del 2015 bajo el lema “Ni una menos”, las cuales colocaron el problema de la violencia género en el espacio público de forma inaudita.

también de una serie valores normativos relativos a los(as) niños(as) – lo que es bueno o malo para ellos – y a las familias – cuál es el rol de la familia, qué es una buena familia, cuáles son las responsabilidades de las madres y padres.¹⁴ Para poder dar cuenta de ello, a continuación, propongo abordar dos creencias ampliamente difundidas al interior de las instituciones estudiadas y movilizadas a la hora de explicar las violencias físicas y sexuales.¹⁵

LA “TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL”: DE NIÑO MALTRATADO A ADULTO MALTRATADOR

Como mencionamos más arriba, la idea de que las personas reproducen en la adultez el maltrato del que fueron víctimas en su infancia ha calado profundo en nuestro modo de percibir y explicar las violencias y los malos tratos hacia los NNyA. Esta visión queda de manifiesto en el siguiente extracto de entrevista:

[...] En los casos de maltrato o de violencia me parece que la idea no es sacar al chico de la familia, (sino) tratar de buscar una terapia, por ejemplo. O separar temporalmente al chico con una abuela, hasta que la madre se recupere o pueda visualizar esto de que los límites no se ponen maltratando sino de alguna otra manera, porque quizás son familias que mamaron una cultura de maltrato, de golpiza, madres abusadas y que no saben comunicarse de otra manera. Entonces la solución no es sacarle al hijo sino enseñarles que hay otras maneras de comunicación entre padres e hijos. (Melina, Abogada, Defensoría Zonal De Las Lomas, 2007)

Como se desprende de los dichos de la profesional, la experiencia infantil de haber sido víctima de golpes o abusos sexuales, conduciría a una madre a ejercer malos tratos físicos hacia sus hijos. Ahora bien, ¿en un contexto en el que la preservación del(de la) niño(a) en su familia de origen es uno de los principios rectores y toda separación debe ser una medida de último recurso, a qué prácticas recurren los profesionales para modificar los comportamientos de los padres y las madres que maltratan?:

14 En efecto, el maltrato infantil gravita sobre determinadas nociones de niño y familia y se encuentra imbuida de valores particulares relativos a cuáles son las necesidades de los primeros, qué formas debe asumir su cuidado, qué comportamientos son esperables y saludables para él – y cuáles no –, y de qué modo las madres y los padres deben vincularse con ellos para que los mismos puedan transitar una infancia “normal”. Pero como distintos autores lo han venido señalando, estos comportamientos y modos de ser relativos a la crianza y al cuidado del (de las) niños(as), que hoy funcionan como parámetro de normalidad y bienestar, lejos de ser naturales y universales, son productos de procesos históricos de larga duración a partir de los cuales determinados valores han logrado imponerse por sobre otros (Ariès, 1960; Colángelo, 2005; Fonseca, 1998; Santillan, 2009). Como sostiene Adelaida Colángelo, “la definición de qué es la niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal” (2005, p. 4).

15 Para un análisis de la categoría de negligencias véase Fonseca y Cardarelo (2005) y Grinberg (2012).

Uno ya sabe que la violencia es cíclica, y que se aprende, para mí no se hereda, no viene en los genes, entonces en la medida en que hay presencia de la familia, intentamos, en entrevistas, ir como marcándole esto, ¿no? que así como se aprende hay que desaprenderla, porque es un modelo, entonces una vez que logran entender o comprender esto, es más fácil de revertirlo, se intentan trabajos de acá (la Defensoría zonal), [...] y si no se deriva a tratamiento (psicoterapéutico), o se deriva a tratamiento y paralelamente trabajamos con la familia [...]. (Mirta, Psicóloga, Defensoría Zonal De San Marcos, 2005)

En efecto, tal como se desprende del extracto de entrevista citado y a su vez queda de manifiesto en la reconstrucción del siguiente caso extraído de un legajo relevado en una de las defensorías zonales, ante los malos tratos de carácter físico y también psicológico, los(as) profesionales recurren muy habitualmente a la derivación de las personas adultas a tratamiento psicológico.

El caso al que me refiero remite a la situación de Andrea Álvarez, una mujer de condición muy humilde, que fue denunciada ante la defensoría zonal de Las Lomas por su ex pareja y sus hijos de 12, 10 y 6 años. Durante ese encuentro los(as) niños(as) manifestaron “que su madre los trata mal y que no quieren vivir más con ella y que quieren vivir con su papá”. A su vez, durante la entrevista mantenida entre el equipo de profesionales y la madre, ésta manifestó su intención de continuar en contacto con sus hijos y se comprometió a comenzar un tratamiento psicoterapéutico. Así quedó consignado en los informes que integran el legajo, en los que se describe que a la madre:

[...] no le resulta posible tener a sus hijos a cargo por las dificultades económicas que tiene y por no poder brindarles un lugar adecuado. Reconociendo también que la situación que vive le provoca angustia y a veces se pone nerviosa y la lleva, en algunas ocasiones, a pegar a sus hijos [...] La señora Álvarez se compromete a solicitar turno en el servicio de psicopatología del hospital Solari, a fin de iniciar tratamiento psicoterapéutico para afrontar su dificultad para el control de los impulsos. (LEGAJO , DEFENSORÍA ZONAL DE SAN MARCOS)

De este modo, cuando con el objetivo de “corregir” los comportamientos de sus hijos o bien como resultado de las propias tensiones que atraviesan, los progenitores ejercen distintos tipos de violencia y malos tratos de carácter físico o psicológico contra sus hijos, los(as) profesionales de las defensorías zonales acuden con frecuencia a la derivación a tratamiento psicológico en servicios provistos por el sistema público de salud. A través de esta práctica, se espera que las personas adultas revisen sus comportamientos y representaciones e incorporen otras maneras de marcar límites, de comunicarse con sus hijos y de canalizar sus propias frustraciones. Ahora bien, en algunos casos los y las profesionales

pueden también evocar otro tipo de causas y explicaciones e incluso combinarlas con la “transmisión intergeneracional”:

En general si uno habla con las madres y padres violentos... ellos sufrieron violencia de chicos. Creo que bueno lo importante es cortar a través de un tratamiento terapéutico, para evitar que este círculo siga, que esta historia se repita [...] Creo que también tiene mucho que ver el tema de las adicciones [...] y creo que también muchas veces esta situación, o sea sin decir que por la situación económica yo justifico la violencia, pero muchas veces creo que si uno no tiene donde vivir, no tiene que darle de comer a los hijos, no tiene trabajo, como que es mucho más fácil sacarse que si uno tiene las condiciones mínimas. (Josefina, Abogada, Defensoría Zonal De San Marcos, 2005)

A diferencia de lo observado en el caso reconstruido a través del legajo citado más arriba – en el que la situación socio-económica de la madre no resulta problematizada por los profesionales –, en estos dichos se identifica cierta sensibilidad respecto de las condiciones materiales de existencia y el sufrimiento producto de la misma. No obstante, lo cierto es que esta mirada suele esconder, al mismo tiempo, una valoración moral respecto de las clases populares, la cual sin lugar a dudas trasciende a los profesionales de los organismos de protección de la infancia. Como sostiene Meyer (2011), y se desprende también de algunos extractos de entrevistas citados más arriba, son los “bajos niveles de educación e inteligencia” – que resultan de “no haber realizado el tipo de progreso asociado típicamente con la Ilustración” – atribuidos a estos sectores, lo que los llevaría a comunicarse a través del golpe y maltratar físicamente de sus niños(as). (MEYER, 2011, p. 101)

Así pues, localizada en aquellas familias cuyos padres o madres han sido víctimas de maltrato infantil o, como señala Meyer, en aquellas familias cuyos progenitores son pobres, carentes de educación y recursos simbólicos para comunicarse de otro modo con sus hijos, la violencia física aparece claramente delimitada en los otros. Con esos otros hay que “trabajar” a través de acompañamientos sociales, pero fundamentalmente de tratamientos psicológicos, con el fin de enseñarles otras formas de criar a sus hijos.

Por otra parte, la “transmisión intergeneracional” es movilizada por los(as) profesionales para dar sentido al más “intolerable” de “los intolerables”:¹⁶ los abusos sexuales. Sin duda, en el mundo contemporáneo, de las violencias hacia los(as) niños(as), las agresiones sexuales se nos presentan como la peor cosa que se le puede hacer a un(a) niño(a).

16 Siguiendo a Didier Fassin y Patrice Bourdelais (2005), “lo intolerable” es una norma y un límite históricamente construido y por lo tanto modificable a través del tiempo. En cada sociedad “los intolerables” se organizan a partir de una escala de valores que incita a una jerarquía moral. Pero más allá de la diversidad que caracteriza a los intolerables contemporáneos, existe un común denominador a estas variadas transgresiones: todas ellas se inscriben sobre el cuerpo.

Encarnación misma del horror y la monstruosidad, no encontramos justificación posible a tales aberraciones, sobre todo si estos comportamientos tienen lugar al interior mismo de la familia. Pues más allá de las críticas vertidas por el feminismo, para nuestra sociedad, la familia continúa siendo representada como el lugar por excelencia del amor, del cuidado y la protección, sobre todo de los(as) niños(as). La incomprensión e indignación que provocan estos comportamientos aparecen sintetizadas en los dichos de Valeria, extraídos de la entrevista que le realicé:

[...] hay cosas que no se van a entender nunca, pero por más que un psicólogo me quiera explicar, es el abuso sexual o la violación de los padres biológicos, eso como que nunca lo voy a entender [...] yo pienso que hay que fortalecer con un tratamiento psicológico al pibe, para que esto no vuelva a pasar, porque le estas afectando mucho la psiquis, está en formación, en el futuro puede traer consecuencias irreparables en un pibe, entonces hay que fortalecerlo [...] Y hoy me doy cuenta que quizás, lo tengo que pensar esto, pero quizás en determinados ambientes no sé si es necesario (el tratamiento psicológico), yo siempre dije que era necesario, pero yo no soy psicóloga. Pero, en un lugar en el que la madre fue abusada, la abuela fue abusada, la tía fue abusada, y la piba es abusada, en esa familia, lo más normal es ser abusada [...] (Valeria, Abogada, Defensoría Zonal De Las Lomas, 2007)

En el extracto citado, puntualmente cuando la profesional refiere al daño psíquico y a las consecuencias irreparables que provoca el abuso sexual en una persona en formación, es posible identificar, siguiendo a George Vigarello (1998, p. 276), la representación contemporánea del(de la) niño(a) víctima de violencias sexuales. Se trata de un niño destruido, dañado en su esencia, cuya existencia misma, esto es, su futuro desarrollo afectivo o mental se encuentran en riesgo. Resulta interesante complementar esta mirada con los aportes de Meyer (2011) quien observa que si en general, las violencias sexuales se consideran actos horribles y reprobables, estas violencias nos resultan aún más gravosas e intolerables cuando están dirigidas a los(as) niños(as). Y según la autora, ello se relaciona, con nuestra misma definición de niño pues: “[...] a partir de definir a los niños como carentes de conocimiento y experiencia sexual, el discurso de la inocencia interpreta a la violencia sexual contra los niños como ‘no natural’ e ‘inmoral’ [...]”.(MEYER, 2011, p. 97)¹⁷ Desde esta óptica, agrega la autora, las violencias hacia los niños “ (...) violan a los niños de una manera metafísica y moral. Destruye su infancia, su ser como niños, a partir de afectar la esencia de la infancia, su asexualidad” (MEYER, 2011, p. 97)¹⁸

17 “By defining children as lacking sexual knowledge and experience, the discourse of innocence renders sexual violence against children ‘unnatural’ and ‘immoral’”

18 “(...) violates children in metaphysical and moral way. It ‘destroys’ their childhood, their being as child, by affecting the essence of childhood, asexuality.”

En efecto, como diversos autores lo han venido señalando (JENKS, 1986; MEYER, 2011), el ideario moderno de infancia se encuentra atravesada por el discurso de la inocencia infantil. Desde este último, los(as) niños(as) son concebidos como seres frágiles, indefensos, incompletos, maleables, vulnerables y asexuados por naturaleza. De este modo, al afectar la sexualidad del(de las) niños(as), el abuso sexual contradice por completo nuestra concepción de lo que debe ser un(a) niño(a), de cuáles han de ser sus experiencias en relación a su edad (MEYER, 2011) y aún más si estos comportamientos tienen lugar al interior de la familia, pues niega también su definición en tanto reducto del amor, la contención, la protección y el cuidado de los(as) hijos(as). (GAVARINI, 2001)

Ahora bien, además de ilustrar la consternación, la angustia y la indignación que las situaciones de abuso sexual generan en los profesionales – y que en muchos casos los llevan a actuar de modo impulsivo –, el extracto citado evoca al mismo tiempo la imagen de un comportamiento reproducido de generación en generación y de un tratamiento psicológico necesario, tanto para interrumpir dicha reproducción como para sobreponerse al trauma, aliviar los daños y sobre todo evitar futuros desarreglos. Como mencionamos en el apartado anterior, la creencia en la transmisión intergeneracional del maltrato se apoya en el supuesto de que la experiencia en la primera infancia es fundamental en la constitución del psiquismo humano, lo que muchas veces conduce en la práctica a establecer una condena sobre el futuro de los(as) niños(as) víctimas de violencias físicas y sexuales: su destino parecería estar marcado y es el de transformarse indefectiblemente en padres o madres “maltratadores(as)” o “abusadores(as)”. Es por ello que el tratamiento psicológico se presenta como una instancia necesaria para los(as) niños(as), fundamental para “cortar con la violencia” o evitar la reproducción de los comportamientos aprendidos.

No obstante, es posible observar algunas diferencias relacionadas con la práctica de derivación a tratamiento aplicada a los casos de violencias físicas y sexuales. Si frente a los malos tratos físicos relacionados con el ejercicio de castigos como método de corrección, los profesionales indican tratamientos psicológicos a los padres para que estos modifiquen sus comportamientos y revisen sus modos de ser, pero en mucho menor medida se indica a los(as) niños(as); en los casos de abuso sexual – o sospechas –, son estos últimos los que resultan objeto de esta medida y no tanto sus padres, a quienes se les destina, otro tipo de intervenciones – que pueden incluir tanto la prohibición de acercarse a sus hijos(as) como a la tramitación de una denuncia penal dependiendo del caso.

La transmisión intergeneracional en tanto explicación del maltrato circula y se reproduce en el seno de las instituciones estudiadas y a ella se apela con frecuencia para dar sentido a muchas de las situaciones que se tratan cotidianamente. Ahora bien, como veremos en el próximo apartado, existen también otro tipo de explicaciones relacionadas

con las causas del maltrato infantil cuya aceptación entre los profesionales de las defensorías zonales llega a ser también muy amplia. Estos discursos particularmente se nutren de prejuicios y estereotipos sobre los migrantes de países vecinos y coloca a “la cultura” en el centro de la escena.

LA CULTURA Y EL MALTRATO

“Con los bolivianos es muy difícil, para los bolivianos, pegar es querer”, me dijo Valeria (abogada), el primer día de mi trabajo de campo en la defensoría zonal de Las Lomas. “Como para explicarte qué hacemos acá, esto es como una sucursal del consulado boliviano, pero no es por ser racista”, fue una de las primeras cosas que me dijo Pablo (abogado) de la misma defensoría, en tono de broma, también durante uno de mis primeros días de observación en dicha institución. “Acá, la mayoría de los casos que se atienden son de extranjeros [...] de 10 casos de abuso, 11 son bolivianos”, esto se debe a “cuestiones culturales”, opinaba Alberto (psicólogo) de la defensoría zonal de San Marcos en el marco también de una conversación informal. Por su situación geográfica y proximidad a distintas villas de emergencia y asentamientos, las defensorías zonales de Las Lomas y San Marcos trabajan con población pobre y extremadamente pobre. En dichos espacios habitacionales, se da una alta concentración de migrantes provenientes de países vecinos, fundamentalmente, bolivianos, paraguayos y peruanos.¹⁹ Tal y como se desprende de las frases mencionadas más arriba, como en numerosos ámbitos de la sociedad argentina, circulan en el marco de las instituciones estudiadas diversos prejuicios y estereotipos respecto de las poblaciones migrantes.²⁰ Y estos prejuicios y estereotipos asociados a la cultura y al origen étnico atraviesan también las explicaciones sobre el maltrato infantil.

Como veremos a continuación, la creencia de que los métodos de crianza utilizados por los padres migrantes de países vecinos, particularmente provenientes de Bolivia, se sustentan en valores muy diferentes a los nuestros, es una idea ampliamente difundida al interior de las instituciones estudiadas. Numerosos profesionales sostienen que en la “cultura boliviana”, los castigos corporales, con el cinto o con el chicote, son una costumbre

19 La situación de estas familias es variada, aunque algunas de ellas han llegado hace más de una década y se encuentran ya asentadas, el arribo de muchas otras es mucho más reciente y su situación, por ende, mucho más precaria.

20 Como la literatura local en torno al tema lo ha venido señalando, si bien la migración proveniente de países limítrofes, no es un fenómeno reciente (GRIMSON, 1999; COURTIS; PACCECA, 2009), a partir de la década de 1990, desde diversos ámbitos estales comenzaron a producirse variados discursos que responsabilizaron a los migrantes de los países mencionados de los problemas económicos, laborales y sanitarios que atravesaba la Argentina. (GRIMSON, 1999; COURTIS; PACCECA, 2009; OTEIZA; NOVICK; ARAUJ, 1997) Unificados y homogenizados, “estos migrantes fueron definidos como un símbolo de ‘atraso’, ‘primitivismo’, ‘subdesarrollo’ del que este país supuestamente emergió en parte gracias a los migrantes transatlánticos que aportaron la cuota de ‘civilización’ y ‘progreso’ a la nación Argentina desde fines de siglo XX” (GAVAZZO, 2011).

fuertemente enraizada y legitimada por la costumbre. Como surge de las entrevistas mantenidas con algunos de ellos, existiría entre “nuestra cultura” y la de “ellos”, algunas diferencias insalvables respecto al ejercicio de los castigos corporales. Esto queda de manifiesto en el siguiente diálogo extraído de la entrevista a Mariana, una joven trabajadora social de la defensoría de Las Lomas:

Julieta: *viniendo ya al trabajo en la Defensoría zonal, ¿cuáles son las situaciones más frecuentes?*

Mariana: *Maltrato infantil, ya sea golpes, o sea maltrato físico por golpes o también abuso [...].*

Julieta: *¿y lo ves cómo mucho esto?*

Mariana: *[...] Me parece que también se debe a que nosotros estamos [...] mucho con la población boliviana y está el choque cultural, donde nosotros tenemos nuestra ley, un chico tiene derecho a no ser maltratado, a no ser pegado, y para ellos la educación incluye usar el chicote, o sea el pibe se porta mal y el reto, el castigo puede ser pegarle con el chicote. Entonces hay todo un choque cultural, en donde lo que para ellos no es un problema para nosotros sí. Y bueno nosotros trabajamos con una población que en su mayoría es boliviana. Ahora no lo hicimos, pero habíamos puesto, Edgardo (psicólogo) obviamente lo transformó en joda y puso “visitante/ local”, pero la idea era realmente contar cuántas consultas eran de argentinos y de..., y no por una cuestión de discriminación, [...] sino por entender esto [...] la cultura, cómo incide esto [...] Y vos los entrevistás y te dicen “un padre que ama a su hijo le tiene que pegar” o “si se porta mal yo le doy con el chicote porque así aprende” y vos le tenés que explicar que es un problema y que es un delito sobre todo, pero bueno.*

Julieta: *Y cómo se trabajan esas situaciones?*

Mariana: *Mirá nosotras, cuando pasa ya por una cuestión cultural, aludimos a esto, a insistir, insistir, insistir a que esto no tiene que ser así, en que esto es delito. Viste como que bueno la gente enseguida se asusta también, y bueno, se asustan y capaz que paran un poco, empezamos a mandar informes al colegio. Se sienten mirados y capaz que paran un toque (Mariana, Trabajadora Social, Defensoría Zonal De Las Lomas, julio de 2007).*

Detengámonos en la descripción realizada por la profesional sobre la cultura argentina y la boliviana: ambas aparecen representadas como realidades claramente diferenciadas, cerradas sobre sí mismas, y a su vez, homogéneas en su interior. Esta representación es reforzada por la idea de “choque cultural”, la cual evoca el encuentro conflictivo entre “dos culturas” que tendrían leyes, normas y modos de socialización, no sólo diferentes sino también incompatibles. Mientras que en la primera de ellas los castigos corporales están prohibidos, se postula que en la segunda estos están, no sólo son aceptados, sino también legitimados por un orden cultural. Observamos como desde esta mirada, “los otros”

y “nosotros” pertenecen a dos mundos completamente separados e irreconciliables. Pero si entre estos mundos toda “reciprocidad” parece impensable, ello es fundamentalmente porque la ruptura instituida entre ambos es ineluctablemente asimétrica. (FASSIN, 2001, p. 203)

Siguiendo a Fassin, este tipo de operaciones son propias del razonamiento culturalista ordinario el cual, sintéticamente, obedece a los principios de reificación de la cultura y de sobre determinación por lo cultural: “Según el primero, la cultura es una entidad en sí, posible de identificar y aislar, la cual el individuo hereda y transmite. Según el segundo, es en la cultura que hay que buscar el origen y la cura de los males del Otro o de sus conductas desviadas”. (FASSIN, 2000, p. 244)²¹ De este modo, el razonamiento culturalista, no sólo esencializa la cultura aislándola al mismo tiempo de la realidad social, sino que también concentra en ella la explicación a todo comportamiento humano.

Ahora bien, en general, los profesionales que adhieren a este tipo de creencia sobre el maltrato infantil – pues vale aclarar que no son todos pero si muchos –, comparten la idea de que si los bolivianos, y también los peruanos, castigan físicamente a sus hijos, no es porque ellos estén enfermos o sean “malos”, sino porque en “su cultura” esto está permitido:

Lo que pasa con la población boliviana, que también puede ser con la peruana, es que ellos tienen una cultura distinta a la nuestra. Por ejemplo, en su país la puesta de límites si va por ahí pegando, o ejerciendo un poco más de violencia que en Argentina. Entonces por ahí estos tipos de población no logra comprender que eso acá es delito, que uno si se los explica sí lo entienden; pero ellos al maltratar, al pegar con un cintito, lo ven como una forma de poner un límite, como una forma de corrección hacia los chicos, no lo ven como violencia. Pero por qué, porque en su país de origen, esto es cultural, esta forma de corregir a los golpes viene de la cultura misma. Pero bueno, cuando vienen estos casos, y uno sabe que son bolivianos, se le explica. Se les explica que este país es delito, que en este país no se les puede pegar a los chicos, y se los trata de encaminar hacia cómo poner límites y cómo corregir. Pero me parece que va más por ese lado, por una cuestión cultural, no porque el boliviano sea malo y pegue, sino porque culturalmente en su país esto es así [...] Entonces me parece que es por ese lado, que hay que un poco entender y ponerse en el lugar. (Melina, Abogada, Defensoría Zonal De Las Lomas, julio de 2007)

Una vez más el razonamiento culturalista no tarda en aparecer en escena: por un lado, puede observarse cómo la profesional coloca en la cultura la explicación última de

21 “Selon le premier, la culture est une entité en soi, qu’il est possible de repérer et d’isoler, dont l’individu hérite et qu’il transmet. Selon le second, c’est dans cette culture qu’il faut rechercher l’origine et le remède des maux de l’Autre ou de ses conduites déviantes”.

todo comportamiento individual. Por el otro, la cultura boliviana aparece representada como menos civilizada que la Argentina: los padres bolivianos deben ser educados y sus comportamientos transformados a través de una actitud pedagógica. Esto último aparece también en el siguiente extracto de entrevista:

Y los casos de maltrato, a veces pasan por la falta de conocimiento. O sea, por ejemplo tenemos mucha población boliviana, paraguaya...y los bolivianos, claro el maltrato para ellos está naturalizado [...] pero cuando se les habla, cuando se les dice que no [...], que esa no es la forma de poner límites y que esto después es un boomerang, porque después el chico es violento... criado en violencia después va a ser un chico violento, y bueno, todo esto los frena. (Norma, Abogada, Defensoría Zonal De San Marcos, Julio de 2005)

Observamos entonces cómo la identificación del maltrato con los sectores más pobres y la creación de particulares estereotipos ligados al origen étnico de los padres, señalada por Nancy Sheper-Hugues y Howard F. Stein (1987), en su texto pionero sobre el descubrimiento del maltrato infantil en Estados Unidos²² sigue operando en los discursos actuales sobre el maltrato. La ignorancia y la falta de educación normalmente asociadas con a las clases bajas –que identificamos más arriba –, parecen ser también atribuciones propias de las familias migrantes, a quienes entonces hay que enseñarles cómo deben vincularse con sus hijos(as).

Ahora bien, además de pertenecer “los bolivianos” a una “cultura” que aceptaría el castigo corporal como método de crianza utilizado para corregir los comportamientos de los(as) niños(as), algunos profesionales sostienen que en ella también el “abuso sexual” se encuentra naturalizado. Ambas cuestiones son evocadas por Dolores, trabajadora social, durante la entrevista, cuando la profesional hace referencia a las problemáticas habituales que presenta la población boliviana con la que intervienen:

Hay mucho alcohol en, en los bolivianos... hay bastante abuso, hay bastante abuso y vos después lo ves cuando vas a las casas, sabés que, por más que viste que hay algunos que están mejor económicamente que otros, ¿no?, y todos es como que duermen juntos, siempre, pero es una cuestión cultural, ¿no? duermen todos juntos y, y se dan muchos casos de abusos [...] los bolivianos duermen todos juntos hasta... arman una misma cama, no sé una cosa así

22 En este texto, los autores identifican representaciones binarias que enfrentan a aquellos malos adultos que maltratan o molestan a sus niños inocentes, con aquellos que defienden sus derechos y los salvan del calvario del maltrato. En cuanto a estos últimos encuentran que “estos tienden a agruparse en los sectores y clases más pobres y marginalizados. Uno piensa en la imagen groseramente estereotipada de propensión al incesto entre los montañeses de los Apalaches o del padre alcohólico irlandés de clase trabajadora, o de la madre adolescente Negra, sexualmente activa y maternalmente inmadura y negligente que uno ve retratada en las dramatizaciones de abuso infantil en los medios de comunicación”. (SHEPER-HUGUES; STEIN, 1987, p. 346)

(muestra con sus manos) [...] hay mucha, hay mucha violencia física. Uno los ve como tan sumiso al hombre boliviano; a mí me llamó mucho la atención, eso, y que, en la casa son, son golpeadores, sí [...]. (Dolores, Trabajadora Social, Defensoría Zonal De San Marcos, Julio de 2005)

En efecto, los profesionales refieren al abuso sexual como una práctica particularmente difundida y naturalizada en la cultura boliviana, y algunos también en la peruana. Esto se observa también en el siguiente extracto donde nuevamente ciertos tipos de maltrato le son asignados a “las etnias descendientes del inca”:

[...] algunos sectores que se ven acá están más signados por lo cultural. Y, yo creo...a veces pensaba [...] a veces pensaba estas etnias casi descendientes directos del Inca... donde sacrificaban a los chicos [...] Por ejemplo, en Bolivia es común que el abuelo por ahí abuse (del chico) o... los padres. El tema es que es muy difícil cambiar la cultura, a veces es bajar línea, o sea, cuando hay un maltrato directo, uno no puede estar haciendo un proceso de cambio cultural que es muy largo. [...] El tema... (es que) uno no puede pretender que esa persona cambie todo ese modelo tan enraizado en su ser, que viene de generaciones. Entonces es aplicar la Ley, decir “no puede hacerlo”, “¡no lo puede hacer porque lo mandamos preso! O sea, no le vamos a decir que lo mandamos preso, le vamos a decir que vamos a tener que hacer la denuncia a la Justicia. (Alberto, Psicólogo, Defensoría Zonal De San Marcos, Agosto de 2005)

Observamos aquí que la acción correctora de tipo pedagógica evocada más arriba, es reemplazada por una intervención de tipo autoritario. No hay lugar para hacer un “proceso de cambio cultural” – el cual por otra parte dese la perspectiva del profesional, se realizaría a través de un proceso terapéutico –, en consecuencia, se trata de imponer la ley argentina. Como salta a la vista los ejemplos que remiten a argumentos culturalistas abundan, y los mismos pueden ser, como señala Delphine Serre (2009, p. 174), objeto de usos diversos, pero en definitiva, “relativismo y estigmatización son dos facetas de un mismo enfoque que explica los comportamientos de modo monocausal y mecánico”.

En algunas oportunidades, aun siendo sensibles a la pobreza extrema que atraviesa las familias migrantes, los y las profesionales no se desprenden de ciertos prejuicios morales en torno al maltrato físico y al abuso sexual, como queda expresado en el siguiente extracto de entrevista:

[...] lo que pasa es que el problema de las mi(gración)-, de la población boliviana y peruana es que vienen acá con cero recurso y cero redes sociales y familiares. Entonces cuando hay un problema es muy difícil trabajarlo porque no tenés redes familiares para trabajar, entonces al no tener redes familiares y tener una cultura además diferente a la nuestra, que se nota

además... Son muy violentos los hombres, sumisión total las mujer, muchas veces el tema... hay mucho abuso sexual entre ellos, toman mucho [...] muchas familias, más allá de la agresión [...] (la mujer) viene con la pareja y acá se separa, entonces queda la madre sola boyando, con los pibes a cuesta, la madre labura, va a la feria con los pibes, después termina pasando que a los pibes los dejan encerrados en las casas para ir a trabajar; entonces empezás a ver y te das cuenta que no tienen redes familiares, entonces es muy difícil trabajar, es otra cultura, vienen de, supongo que, de una pobreza extrema. Algunas veces hablan más el aimará que el castellano, y llegan acá y está culturalmente aceptado para ellos el golpe, está culturalmente aceptado para ellos un montón de cosas que acá no, y además se encuentran solos, entonces es muy difícil trabajar estos casos, es muy difícil sostener una familia así, con estas características, que no tiene redes propias armadas, por eso sería bueno además capacitarse. (Valeria, Abogada, Defensoría Zonal De Las Lomas, agosto de 2007)

Diversas cuestiones se desprenden del extracto citado. Por un lado, nuevamente se observa la homogeneización del “boliviano y peruano”. A partir de esta operación no sólo se niegan las diferencias históricas, sociales y culturales entre ambos países sino también, como ya fue mencionado con anterioridad, la diversidad de prácticas, representaciones y estrategias que cada una de las comunidades provenientes de dichos países puedan tener en su interior. (GAVAZZO, 2011; FASSIN, 2000) Por el otro lado, una vez más la cultura “boliviana/peruana” aparece representada como menos civilizada que la argentina: en dicha cultura, se afirma, los hombres son violentos, las mujeres sumisas, hay mucho alcohol y mucho abuso sexual. Finalmente, el extracto de entrevista citado evoca la imagen de familias inmersas en la pobreza extrema y carentes de redes sociales; imagen que si bien describe la realidad de muchas de estas ellas, nuevamente unifica la experiencia cotidiana de los miembros de estas comunidades, los victimiza, y al hacerlo les quita agencia.²³

En definitiva, en los discursos sobre el maltrato la cultura es esencializada y presentada como un bloque homogéneo, como un universo en cual no hay espacio para la diversidad: “los bolivianos y peruanos son...”. Pero además de ser etnocéntrica – puesto que como se mencionó más arriba la cultura del otro aparece como “menos civilizada” que la nuestra –, esta concepción de la cultura es además racista. Pues, si bien como sostienen Courtis y Pacceca, en teoría el fundamento en las diferencias se encuentra circunscripto a la cultura, en la práctica resulta ser que existe correspondencia entre los actos o rasgos cuya diversidad es significada culturalmente y los sujetos cuya diversidad fenotípica es también significada socialmente. (COURTIS; PACCECA, 2009)

23 En efecto, distintos trabajos han venido dando cuenta, del grado de organización de la comunidad boliviana en Buenos Aires, de la existencia de numerosas asociaciones, de sus acciones en pos de recrear determinadas festividades así como de sus acciones contra hechos de discriminación mediáticos (GAVAZZO, 2011; GRIMSON, 1999)

Los tipos de explicaciones que han sido desplegadas hasta aquí movilizan prejuicios y estereotipos de diversa naturaleza respecto de los padres y las madres y operan, como vimos, apelando a la historia de vida o bien a la cultura. La primera explicación es de tipo psicologista y remite a la “transmisión intergeneracional” del maltrato; un enunciado muy potente “fabricado” en el seno del mundo psi pero también muy proyectado por fuera de él, que postula que la experiencia de la violencia y los malos tratos en la infancia conduce a los sujetos a reproducir los hechos vividos en su adultez. La segunda explicación es culturalista ya que se articula alrededor de una concepción de cultura esencialista, exotizante y homogeneizante en el marco de la cual, el origen étnico de los padres y madres – extranjeros y pobres – es evocada como explicación última de todo comportamiento maltratador. No obstante, estas explicaciones no son en sí excluyentes y pueden superponerse e incluso combinarse con otros enunciados.

Ahora bien, más allá de las particularidades de cada una de estos discursos, en ambos puede identificarse una escisión de los sujetos respecto de los contextos y condiciones materiales de existencia. Esto se vincula a la vez con una concepción particular de familia en el marco de lo cual ésta es entendida como una entidad armoniosa, autosuficiente y ajena e indiferente a las determinaciones resultantes de la desigualdad social. (GAVARINI, 2001) Del mismo modo, ambas explicaciones movilizan la imagen de un niño maleable, incompleto, un ser en potencial.

En efecto, en los discursos sobre el maltrato persiste la idea de que los(as) niños(as) son sujetos pasivos, es decir objeto de socialización por parte de los adultos cuya participación en el entorno social se limitaría a internalizar y reproducir los comportamientos aprendidos. Pero además, desde esta mirada, la socialización se encuentra limitada estrictamente a la familia o, eventualmente, al grupo cultural – entendido como una unidad cerrada y homogénea –, como si los(as) niños(as) no construyeran relaciones sociales más allá de su pequeño universo familiar o “cultural”. Así, desde estos discursos, una vez más, los(as) niños(as) son definidos(as) desde la carencia, como receptores pasivos del cuidado y la formación de los adultos, pero especialmente de los padres y las madres, encargados por definición de su correcta integración a la sociedad de los mayores. (GAITÁN, 2006; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; JENKS, 1986)

A MODO DE CIERRE

En este artículo me he propuesto analizar el modo en el que las violencias y los malos tratos hacia los NNyA han sido durante los últimos años tematizados y tratados, en Argentina, por los actores e instituciones que conforman el Sistema integral de protección de derechos de NNyA, particularmente en el marco de los organismos administrativos de la

Ciudad de Buenos Aires. Para ello, comencé por indagar sobre la constitución del maltrato infantil como categoría clasificatoria y como problema de agenda pública en el mundo occidental y en Argentina especialmente. Vimos entonces cómo desde temprano la idea de maltrato fue absorbiendo determinados comportamientos circunscriptos a la familia, dejando afuera aquellas violencias resultantes de la desigualdad social, y a la vez se fue nutriendo de particulares prejuicios en relación con los adultos y de ciertas predicciones en relación con el futuro de los(as) niños(as) maltratados(as). También advertimos cómo esta categoría construida en Estados Unidos fue recuperada en Argentina, particularmente en Buenos Aires, al interior de una comunidad pediátrica, influenciada por el psicoanálisis, y difundida por fuera de sus fronteras hasta llegar a instalarse como una cuestión de política pública y como un tema prioritario para el sistema de protección integral de derechos de NNyA.

Luego, a partir de la etnografía, nos hemos inmerso en la cotidianeidad de los organismos administrativos de protección de derechos de la infancia y observado cómo los actores de carne y hueso que hacen diario la política pública, sienten, piensan y actúan sobre las violencias hacia los NNyA. Por esta vía he tratado de aprehender la moral del maltrato que informa los actos de los agentes institucionales; actos que la vez participan de la producción del discurso del maltrato. A través de estas reflexiones no he buscado en absoluto relativizar la materialidad de las violencias, el sufrimiento de los(as) niños(as) o las consecuencias que estas experiencias pueden tener sobre sus vidas presentes y futuras. Tampoco he querido minimizar la angustia y la preocupación que conlleva para los y las profesionales confrontar estas situaciones cotidiana diario. Pero estas cuestiones no deben impedirnos reflexionar sobre las representaciones que subyacen al discurso sobre el maltrato infantil.

Ya que como he intentado mostrar, la comprensión de este fenómeno está imbuida de una cierta imagen de niño(a) y de familia, así como de prejuicios y estereotipos particulares con respecto a aquellos y sobre todo a sus padres y madres. Estas ideas y valoraciones morales, que alimentan y a la vez se reproducen en las explicaciones sobre el maltrato, no solo orientan a los y las agentes institucionales a centrar sus acciones en determinados tipos de personas sino también a poner en práctica determinado tipo de intervenciones.

De este modo, al estudiar la “economía moral” que sostiene y a la vez se reproduce en la gestión de las violencias y malos tratos hacia los NNyA, no cuestiono en absoluto el hecho de que la visibilización del “maltrato infantil” ha permitido denunciar e intervenir sobre comportamientos hasta entonces tolerados por la sociedad y de este modo proteger cada vez más a los NNyA de numerosos padecimientos que efectivamente tienen lugar al interior de las familias. Pero el ejercicio de distanciamiento propuesto nos permite advertir

que la lente que se fue forjando, ha estado lejos de señalar las relaciones de poder que atraviesan y configuran la familia moderna y la sociedad en su conjunto, marcadas por las desigualdades entre los géneros y las generaciones. Por el contrario, los discursos sobre el maltrato no sólo reactualizan la imagen de un niño vulnerable, indefenso, maleable y asexuado sino que además reifican a la familia como un lugar natural de afecto, amor, cuidado y protección, como una entidad armónica y sin conflicto y como un espacio autónomo y autosuficiente más allá de los condicionamientos materiales que la rodean. Y ello porque al concebir a las violencias y malos tratos hacia los(as) niños(as) como patologías, como producto de comportamientos anormales individuales, como resultado de disfuncionalidades familiares, o bien como problemas localizados en determinadas culturas, las relaciones de poder basadas en el género así como aquellas fundadas en la edad, que operan legitimando muchos de esos comportamientos, han sido silenciadas durante largo tiempo por los discursos acerca del maltrato infantil.

REFERENCIAS

- ARIÈS, P. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona: Taurus, 1987.
- BECKER, H. *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. París: Métailié, 1985.
- BECHER DE GOLDBERG, D. El niño maltratado. Aspectos psicológicos y organización institucional. *Revista del Hospital de Niños*, Buenos Aires, v. 27, n. 116-117, p. 240-247, oct./dec. 1985.
- BECHER DE GOLDBERG, D. El maltrato de bebés y niños pequeños. Urgencia pediátrico-psicológica. In: ROMANO, E. *Maltrato y violencia infanto-juvenil*. Buenos Aires: Asociación Argentina para Unicef, 1986. p. 67-77.
- CARDI, C. La 'mauvaise mère': figure féminine du danger. *Mouvements*, [París], v. 1, n. 49, p. 27-37, 2007.
- COLÁNGELO, A. La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*, [La Plata], 2005. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>. Acceso en: 28 ago. 2014.
- COURTIS, C.; PACCECA, M. I. 'Con la cara que tenés, estás en el horno [...]'. Migración boliviana y discriminación. *Revista de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, p. 397-412, 2010.
- DAGUERRE, A. *La protection de l'enfance en France et en Angleterre: 1980-1989*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1999.
- DAICH, D. Buena Madre. El imaginario maternal en el tratamiento judicial del infanticidio. In: TARDUCCI, M. (org.). *Maternidades en el siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio, 2008. p. 61-86.

- DUSSY, D. L'inceste versus l'interdit de l'inceste, lectures croisées. *Journal International de victimologie*, [Canadá], v. 1, n. 11, 2005. Disponible en: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/41/42/PDF/Dussy_inceste_JIDV2.pdf. Accèss le: 17 jui. 2010.
- FASSIN, D. Les politiques de l'ethnopsychiatrie. La psyché africaine, des colonies africaines aux banlieues parisiennes. *L'homme: Revue française d'anthropologie*, [París.], n. 153, p. 231-250, 2000.
- FASSIN, D. Le culturalisme pratique de la santé publique: critiques d'un sens commun. In: DOZON J.-P.; FASSIN, D. (dir.). *Critique de la santé publique: une approche anthropologique*, Paris: Balland, 2001. p. 181-208.
- FASSIN, D.; BOURDELAIS, P. Les frontières de l'espace moral. In: FASSIN, D.; BOURDELAIS, P. (dir.). *Les Constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*. París: La Découverte, 2005. p. 7-15
- FASSIN, D. Les économies morales revisitées. Étude critique suivie de quelques propositions: *Annales. Histoire, Sciences sociales*, [París], v. 64, n. 6, p. 1237-1266, 2009.
- FASSIN, D.; EIDELIMAN, J. S. *Economies morales contemporaines, introduction*. Paris: La Découverte, 2012.
- FONSECA, C. *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Derechos de los más y menos humanos. In: TISCORNIA, S.; PITA, M. (ed.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia, 2005. p. 7-40.
- GARCÍA, F. et al. Sevicias a menores. *Archivos Argentinos de Pediatría*, Buenos Aires, v. 80, n. 2, p. 235-238, 1982.
- GAVARINI, L. *La passion de l'enfant*. Paris: Hachette, 2001.
- GAVAZZO, N. Acciones y reacciones: Formas de la discriminación hacia los migrantes bolivianos en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, [Buenos Aires], n. 24, 2011.
- GOFFMAN, E. *Les cadres de l'expérience*, París: Les Editions de minuit, 1991.
- GRIMSON, A. *Relatos de la diferencia y la igualdad: los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- GRINBERG, J. De 'malos tratos', 'abusos sexuales' y 'negligencias': Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. In: VILLALTA, C. (dir.). *Infancia, justicia y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes, 2010.
- GRINBERG, J. Il y a un risque lorsqu'il y a un risque vital. In: FASSIN, D.; EIDELIMAN, J.-S. (dir.). *Les économies morales contemporaines*. Paris: La Découverte, 2012. p. 285-304.
- GRINBERG, J. Entre la pediatria, el psicoanálisis y el derecho: apuntes sobre la recepción, reelaboración y difusión del 'maltrato infantil' en Argentina. *Revista de Estudios Sociales*, [Argentina], n. 53, p. 77-89. 2015a.

- GRINBERG, J. Violencias y malos tratos hacia los niños y las niñas: reflexiones en torno a algunas de las explicaciones más frecuentes. *JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA: LO PÚBLICO EN LO PRIVADO Y LO PRIVADO EN LO PÚBLICO*, 4., *Actas on-line*. Buenos Aires, 2015b. p. 1-21.
- GRINBERG, J. *Prendre en charge la maltraitance infantile*. Une ethnographie du traitement politique et moral de l'enfance en danger en Argentine. 2017. Tesis (Doctorado en Antropología y Etnología) - École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2017.
- HACKING, I. The sociology of knowledge About child abuse. *Noûs*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 53-63, 1988.
- HACKING, I. La fabrication d'un genre: le cas de l'enfance maltraitée. In: HACKING, I. *Entre science et réalité: la construction sociale de quoi?* Paris: La Découverte, 2001. p. 171-220.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JENKS, C. *Childhood*. London: Routledge, 1996.
- MEYER, A. The moral rhetoric of childhood. *Childhood*, [London], v. 14, n. 1, p. 85-104, 2007.
- NELSON, B. *Making an Issue of Child Abuse*. Political Agenda Setting for Social Problems. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- NOIRIEL, G. De l'enfance maltraitée à la maltraitance. Les voies de la construction d'un objet historique. *Genèses*, [s. l.], v. 3, n. 60, p. 154-167, 2005.
- OTEIZA, E.; NOVICK, S.; ARUJ, R. *Inmigración y discriminación*. Políticas y discursos. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- PFHOL, S. 'The discovery' of child abuse. In: PONTELL, H. (ed.). *Social Deviance: Readings in Theory and Research*. New Jersey: Prentice Hall, 1993. p. 34-48.
- RASCOVSKY, A. *La matanza de los hijos*, en *La matanza de los hijos y otros ensayos*. Buenos Aires: Ed. Kargimien, 1970. p. 9-37.
- RASCOVSKY, A. *El filicidio*. Buenos Aires: Ediciones Orión, 1981.
- ROMANO, E. Abuso sexual y violencia familiar. In: LA AGRESIÓN: SYMPOSIUM DE LA APA, 24., Buenos Aires, 1985. p. 359-364. (Congreso interno).
- ROMANO, E. Abuso sexual y violencia familiar. In: ROMANO, E. *Maltrato y violencia infanto-juvenil*. Buenos Aires: Asociación Argentina para Unicef, 1986. p. 79-92.
- ROSE, N. *Governing the soul, the shaping of the private self*. London: Free association books, 1999.
- SANTILLAN, L. La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica* [Brasil], año 27, n. 27, p. 47-73, 2009.

SCHEPER-HUGHES, N.; STEIN, H. Child abuse and the unconscious in American popular cultura. In: SCHEPER-HUGHES, N. (dir.). *Child Survival. Anthropological Perspectives on the Treatment and Maltreatment of Children*. Dordrech: Reidel Publishing Company, 1987. p. 339-358.

SERRE, D. *Les Coulisses de l'État social*. Enquête sur le signalement de l'enfant en danger. Paris: Raisons d'agir, 2009.

SIEDEMAN DE ARMESTO, M. Aspectos psicopatológicos del síndrome del niño maltratado: tipología, psicodinamia y campo de investigación psicosomática. *Revista argentina de psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia*, Buenos Aires, v. 2, n. 1, p. 85-97, 1971.

VEREA PALOMAR, C. 'Malas madres': la construcción social de la maternidad. *Debate Feminista*, [Mexico], v. 30, p. 12-34, 2004.

VIGARELLO, G. *Histoire du viol (XVIe-XXe siècle)*. Paris: Editions du Seuil, 1998.

VIGARELLO, G. L'intolérable de la maltraitance infantile. Genèse de la loi sur la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés en France. In: FASSIN, D.; BOURDELAIS, P. (dir.). *Les Constructions de l'intolérable*. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral. Paris: La Découverte, 2005. p. 111-127.

“NÃO DÁ PARA LEVAR VOCÊS A SÉRIO!”

(IM)POSSIBILIDADES DA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL
NA ESCOLA BRASILEIRA HOJE

PAULA PIMENTEL TUMOLO

INTRODUÇÃO

Entender as possibilidades e desafios frente a transmissão intergeracional na escola brasileira hoje é, primeiramente, entender como nosso território, cultura, história e localização no sistema-mundo contemporâneo delinea os contornos de uma experiência e de uma subjetivação relacional de crianças, jovens e adultos dentro da escola. Procuo, portanto, adensar através desta investigação as análises acerca de “infâncias do Sul”, levando a frente o compromisso de uma produção de teoria sobre a infância a partir de experiências concretas e geopoliticamente localizadas. Esquivo-me da pretensa homogeneização da experiência escolar e das relações travadas entre professores e estudantes, que julga as questões apresentadas no contexto de países do Norte como relevantes ou suficientes para compreendermos outras realidades, entendendo que esta descontextualização oculta um lastro de desigualdade e marginalização oriundos um sistema global – e que impossibilita a análise de uma subjetivação local para produção de uma teoria da infância descolonizada. (CASTRO, 2020)

A escola pública brasileira enfrenta enormes desafios hoje. Enfrentamos, sobretudo, um cenário de precariedade de investimentos financeiros na educação, o que torna as instituições escolares públicas ineficientes e desinteressantes em sua missão de transmitir um legado cultural. Esta marca é a mais evidente diferenciação de como o fenômeno da transmissão intergeracional, apontado como questão em todo o mundo, ganha contornos e implicações específicas para o Sul global. No entanto, exploraremos adiante

principalmente a forma como a questão do enlaçamento intergeracional se apresenta hoje nas escolas brasileiras.

A dificuldade de enlaçar crianças, jovens e adultos em torno dos mesmos ideais desfavorece que o encontro geracional, do qual depende a transmissão escolar, possa adquirir um sentido e uma reciprocidade. Este é um fenômeno observado e estudado também por pesquisadores do Norte, porém sua vivência, suas consequências e as questões que o envolvem são bastante diferentes para os países localizados na periferia do sistema-mundo atual. Assim, se destacam como questões para a transmissão escolar no Brasil o desengajamento com o projeto escolar tanto da parte dos estudantes, quanto de seus professores. Crianças e jovens se queixam de não gostarem de ir à escola, nem de nada que lá acontece, exceto pelas amizades com seus pares. (PEREIRA, 2016a) Também relatam um cotidiano escolar marcado por relações embrutecidas e rivalidades, tanto entre seus pares quanto com seus professores. (CARIAS; MEZZALIRA; GUZZO, 2016; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2016a) Já os professores sofrem de abatimento moral e psicológico que se revela por altas taxas de absenteísmo, licenças médicas e desistência subjetiva. (PEREIRA, 2016b)

O questionamento do lugar do adulto como aquele que tem experiência e conhecimento – uma figura com valor de identificação –, que Green e Bigum (2013, p. 220) chamam de um “fosso entre gerações”, mistura-se a desvalorização social do magistério e ao não cumprimento do projeto democrático que pretende, em teoria, prover uma educação pública e de qualidade para todos. Estes fatores resultam em obstáculos para a transmissão intergeracional específicos de terras tupiniquins, que guardam semelhanças com aqueles enfrentados em outros países do Sul global. Apesar de esforços mais recentes na história brasileira para a universalização da educação pública, o legado institucional da república resiste a transformações mais profundas na sua estrutura autoritária, racista e neocolonial. O maior exemplo disso é perpetuação da divisão entre o setor público e o setor privado da educação, sendo este último direcionado às elites econômicas e sociais, enquanto o primeiro reproduz a marginalização social, econômica e cultural da maior parte da população. “[...] Outro patamar precisa ser alçado no que se refere à qualidade das escolas, a formação dos professores, as condições de ensino e, também, ao próprio projeto de escola e educação para o país que se quer”. (CASTRO; TUMOLO, 2019, p. 41)

Em uma pesquisa realizada, entre 2006 e 2009, com 1.978 crianças e jovens, Castro entre outros autores (2010) exploraram as formas como os estudantes procuram dar sentido a este cotidiano escolar. Mesmo frente às dificuldades vividas em seu contexto escolar, esta pesquisa evidencia que os estudantes continuam a ter muitas expectativas em relação à escola. Apesar da precariedade física da estrutura das escolas ser um incômodo frequentemente relatado, suas maiores demandas são em relação aos adultos e seu

vínculo com estes dentro do espaço escolar. Demonstram, dessa forma, consciência da importância dessa relação para que a escola possa ser vivenciada enquanto um ambiente construtivo e interessante.

Os estudantes relataram dificuldades em serem escutados em suas demandas e queixas, seja por se sentirem incapazes e sem importância, ou seja, porque a direção e seus professores não têm tempo para ouvi-los ou ainda por seus colegas “zoarem” de suas tentativas de se colocarem frente aos adultos. Dessa maneira, evidencia-se o desenvolvimento de uma posição de retraimento de cada um – estudantes e professores – em relação aos problemas coletivos, levando à inércia – o notório “não adianta fazer nada”, que desfavorece a mobilização – ou a saídas individuais enquanto enfrentamento dos problemas da vida escolar. Portanto, tanto para alunos quanto para professores, é difícil enxergar a maneira como o *status quo* da escola pode ser transformado.

A relação de transmissão é mediada pelas posições institucionais de aluno e de professor. Essa relação implica, concomitantemente, em um distanciamento – imposto pela hierarquia –, e uma aproximação imposta pelo fato de ambos os sujeitos se encontrarem de frente a um mesmo propósito, o da educação. A contribuição deste capítulo se volta para os encontros e desencontros vivenciados na relação de estudantes e professores nas escolas públicas brasileiras, ou seja, as possibilidades de ação que ampliam ou vão além dos papéis sociais e institucionais prescritos e determinações que restringem o curso e as possibilidades destes atores no contexto da educação pública. Diante das adversidades que se encontram neste contexto, quais são as possibilidades de construção de alianças e pactos entre professores e alunos ao enfrentarem a demanda dos objetivos institucionais da escola, tanto em suas raízes modernas quanto em seus contornos contemporâneos? Sobre que bases, afetivas e normativas, essas alianças e pactos são feitos e sustentados?

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM PARCERIA COM SEUS SUJEITOS

Acompanhamos, nesse sentido, as apostas feitas por dois professores e um grupo de estudantes na tentativa de alterar o quadro de apatia e de violência frente a um cotidiano escolar que frustra as expectativas e os conduz a simplesmente se adaptarem a um cenário que parece sem solução. Proponho, através dessa intervenção de pesquisa, e de sua análise, pensarmos a mediação da transmissão como um dispositivo para a reinvenção do laço entre professores e alunos. Irei analisar estas questões a partir do enfoque no “microcosmo” da sala de aula em uma escola pública do Rio de Janeiro, após um longo tempo de imersão etnográfica na escola, que possibilitou a construção e experiência de uma intervenção em

uma parceria colaborativa entre pesquisadores,¹ professores e alunos. Esta construção foi resultado das trocas estabelecidas ao longo do período anterior à intervenção, em que os pesquisadores puderam conhecer melhor as demandas dos estudantes, ao mesmo tempo em que se tornou evidente a relevância do envolvimento dos professores em qualquer iniciativa de intervenção sobre os vínculos da escola.

Também ficou evidente que a parceria de trabalho entre estudantes, professores e pesquisadores só se tornaria possível mediante a construção de um laço de confiança entre estes atores. As desconfianças e as hostilidades que caracterizavam, em geral, as relações entre jovens e adultos ali, tiveram que arrefecer e dar lugar a algum desejo de mudança, mesmo que incipiente. Relatamos, em seguida, as características desta escola e como se desenrolou o período inicial de dificuldades e conquistas no tocante à aproximação das pesquisadoras com a instituição e seus atores.

A escola municipal onde o projeto aconteceu atendia, em 2017, por volta de 300 alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II, moradores dos bairros e comunidades adjacentes a sua localização, na região central da cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes advêm majoritariamente de camadas sociais empobrecidas e a instituição conta com uma equipe de por volta de dez docentes. O espaço físico da instituição foi originalmente construído para comportar um teatro, tendo sido revertido em escola no início do século XX, deixando a desejar no quesito das necessidades de circulação e usufruto de professores e alunos. A escola tem como principais espaços de circulação dois andares de salas de aula, uma quadra, uma pequena sala de refeitório e um pátio central descoberto – que contém uma mesa de totó e alguns bancos e mesas de praça espalhados ao longo da sombra de três suntuosas árvores. Essa instituição recebe, assim como é o caso de tantas outras no município, pouco investimento público, forçando os sujeitos que a frequentam a lidar cotidianamente com alguns problemas estruturais, um deles é o de saneamento que ocasiona vazamentos de esgoto a céu aberto entre um banheiro e o refeitório; o outro é na rede elétrica, o que impede, por exemplo, a instalação de aparelhos de ar condicionado já cedidos à escola pela prefeitura.

A escola foi incluída no projeto “Ginásio Carioca”,² da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ao final do ano de 2015, reduzindo seu corpo docente para um

1 O trabalho de campo foi proposto à escola pela pesquisadora, como investigação de sua dissertação de mestrado, orientada pela Professora Doutora Lucia Rabello de Castro, e foi acompanhado por um pesquisador assistente, o aluno de iniciação científica Arthur Vianna Brito, ao longo de todo seu processo.

2 De acordo com a página oficial do programa: “O Ginásio Carioca proporciona não só a excelência acadêmica dos jovens, como oferece um conjunto de ações sob a forma de práticas e vivências por meio da ampliação da jornada escolar e da implantação de metodologias que auxiliam na elevação dos indicadores de aprendizagem em todas as suas dimensões, ao apoio ao seu projeto de vida e a educação para os valores democráticos” (RIOEDUCA, 2017). A

quarto do tamanho original. A mudança também reduziu o corpo discente, através da eliminação das turmas de sexto ano. Como parte das mudanças recentes, foi introduzida em sua grade curricular uma disciplina eletiva, ofertada pelos diferentes professores da escola uma vez por semana e escolhida pelos alunos mediante a possibilidade de vagas. Os assuntos tratados em cada eletiva variam bastante, abrangendo a prática de jogos virtuais ou físicos, experiências científicas, música e redação.

O espaço proporcionado pelas disciplinas eletivas, por sua relativa flexibilidade em termos de formato e conteúdo, tornou-se uma das principais possibilidades de articular o trabalho de intervenção na escola em parceria com os professores que se mostraram interessados. Esta intervenção nasce de um encontro de questões que tocavam tanto a escola quanto os pesquisadores, levantadas em etapas anteriores da pesquisa, entre 2015 e 2016, quando realizamos um trabalho etnográfico e uma intervenção pontual junto a um grupo de mais ou menos 15 alunos de 7º, 8º e 9º anos, através de uma oficina de teatro. Ao longo desse período, constatamos a difícil sustentação de um sentido de pertencimento coletivo à instituição e a seus objetivos de transmissão, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Também ao longo desse período inicial de imersão na escola, os vínculos dos pesquisadores com os estudantes e os professores foram se construindo e se modificando. Inicialmente, os estudantes nos viam como “delegados da autoridade escolar” e ao descobrirem que vínhamos da área da psicologia, muitos alunos passaram a nos indagar se iríamos estudar seus comportamentos com o propósito de examinar desvios e anormalidades. Estas fantasias dizem respeito a como as crianças e os jovens entendem a entrada e o interesse de terceiros na escola, como aqueles que estão ali para espia-los, julgá-los ou castigá-los em parceria com os educadores. Porém, aos poucos suas desconfianças foram cedendo e passaram a nos contar sobre a escola, seus espaços, seus colegas e professores de forma carinhosa e receptiva. Alguns alunos, no entanto, mantiveram a distância e alguma hostilidade, tentando por vezes intimidar os pesquisadores, assustando-os ou dramatizando assaltos a mão armada. Já a recepção dos professores, que não haviam sido avisados e prevenidos de nossa presença na escola, foi marcada pela desconfiança, demonstrada através de breves trocas de palavras, onde uma aproximação maior era evitada. Apesar disso, aos poucos começaram a se abrir conosco, convocando-nos para sessões de desabafo quanto ao árduo trabalho na escola.

O vínculo com a equipe de coordenação, por sua vez, variou ao longo de todo tempo em que os pesquisadores permaneceram na escola. Encabeçada pela diretora da unidade

partir de janeiro de 2019, os ginásios cariocas passaram a ser nomeados e a atuar como Escolas Municipais de Aplicação Carioca (EMAC), “valorizando e estimulando as práticas exitosas existentes”. (RIOEDUCA, 2019)

escolar, a coordenação apresentou uma ambivalência que oscilava entre nos agradecer por nosso interesse naquela escola – ressaltando a importância de um olhar externo sobre a escola –, e cercar as oportunidades de estarmos com os alunos e professores, buscando controlar o processo de intervenção para que este não escapasse de seu controle micropolítico. Um exemplo disso foi conceder a autorização para que alguns professores pudessem atuar como parceiros da pesquisa, porque eram considerados como dignos da confiança da direção. Outros professores que também se dispuseram a trabalhar conosco não obtiveram tal autorização, talvez por serem menos afinados com a direção da escola.

O trabalho de intervenção desenvolvido, objeto de análise do presente capítulo, foi construído, inicialmente, com alguns professores e a coordenadora pedagógica, em uma reunião em que foram discutidas as dificuldades da convivência na escola. Apresentamos a possibilidade de estabelecer um trabalho em parceria com os professores e os estudantes, visando explorar maneiras de endereçar a dificuldade de sustentação de sentidos coletivos para a experiência escolar. Essa possibilidade mobilizou receios de que a atividade fosse percebida pela direção e pelos professores não presentes enquanto uma instigação de uma rebelião dos alunos. Apesar disso, a professora de Geografia, Lívia, e o professor de História, Danilo,³ mostraram-se interessados em construir, junto conosco, uma disciplina eletiva que pudesse consistir em um fórum de discussão sobre temáticas relacionadas ao cotidiano escolar. Para este empreendimento, diversas atividades foram planejadas, como debates, rodas de conversa, desenhos e a confecção de um vídeo apresentando as principais discussões levantadas ao longo do semestre.

A disciplina foi batizada por Danilo e Lívia como “Conversa Afinada”. No início da parceria entre os pesquisadores e os professores, foi importante conversar sobre as atividades a serem realizadas. Esse planejamento inicial foi cotejado, ao longo de todo o processo de intervenção, com as opiniões e os apontamentos dos alunos sobre quais assuntos seriam relevantes para o fórum de discussão. Cabe se destacar as ansiedades dos pesquisadores, ainda neste momento de planejamento inicial, de como seria lidar com a agressividade e o desrespeito entre os alunos, e destes com seus professores e conosco. A experiência anterior na oficina de teatro havia mostrado o quão difícil e violenta podia ser a convivência em grupo dentro daquele espaço escolar. Assim, os pesquisadores tinham receio de entraves e dificuldades para se estabelecer uma comunicação efetiva e empática que viabilizasse a realização das atividades propostas.

O processo de intervenção ao longo da eletiva “Conversa Afinada” foi realizado no segundo semestre de 2017 com 15 encontros de 1 hora e 20 minutos de duração cada

3 Todos os nomes são fictícios.

um. Cerca de 30 alunos estavam presentes nos encontros semanais. A turma de alunos envolvida neste projeto era mista, incluindo estudantes do 7º, 8º e 9º anos, de faixa etária entre 13 e 16 anos. Os alunos inscritos na eletiva optaram por participarem desta atividade após a apresentação de sua proposta e da proposta das demais eletivas ofertadas naquele semestre. Na ocasião desta apresentação, Danilo tomou a frente, explicando que aquele espaço seria dedicado a construção de um fórum para os alunos pensarem a escola, sendo que os professores e pesquisadores ocupariam um papel de mediação das discussões, isento de um propósito de transmissão de conteúdo ou matéria.

Danilo, na época desta intervenção, fazia parte da equipe pedagógica da escola já há alguns anos, porém Lívia havia entrado na instituição no mesmo ano em que o projeto foi realizado, tendo anteriormente trabalhado em outras escolas do município. Ambos se mostraram interessados em construir algo de novo com os alunos no espaço provido pela eletiva, adotando uma postura que, segundo eles e segundo os estudantes, era diferente da forma como se portavam durante as aulas de geografia e história. Apesar de tensões entre estes sujeitos e o grupo de alunos, que surgiram ao longo do processo de intervenção, e que serão exploradas mais adiante, a disponibilidade para a aposta no projeto e a sustentação de suas consequências no ambiente escolar de forma mais ampla foi constante. Mesmo que muitas vezes a escuta das demandas dos alunos fosse difícil ou que não concordassem com suas perspectivas, os professores procuraram manter um canal de diálogo aberto ao longo do semestre.

Diferentes expectativas diante da inserção dos pesquisadores na disciplina eletiva puderam ser observadas por parte dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o pesquisador foi visto enquanto alguém que se interessa pelos alunos da escola, fazendo-os se sentir importantes, em outras ocasiões as atitudes dos alunos destacaram a presença do pesquisador enquanto aquele que traz para a turma uma demanda de participação e diálogo, nem sempre recebida sem resistências, pois pode “cutucar” assuntos delicados e difíceis. Também é importante se destacar a confiança construída por estudantes em relação aos pesquisadores durante a disciplina eletiva, representada principalmente pelo pedido dos alunos de sigilo das discussões ali travadas, especialmente diante à direção da escola.

De maneira geral, a dinâmica do grupo oscilou entre o entusiasmo e agitação por parte de alunos e professores, seguidos de uma apatia e preguiça que estagnou o processo de debate e compartilhamento. Outra característica marcante do grupo foi a dificuldade em recapitular o que já havia sido feito e discutido anteriormente, e assim dar prosseguimento para as atividades com algum acúmulo. Assim, apesar do entusiasmo diante da oportunidade se de falar sobre a escola, a intenção de caminhar junto, no sentido da construção de

uma posição coletiva daquele grupo através do diálogo e de uma negociação que permitisse dissidências, foi permeada por muitos obstáculos, apesar de avanços terem sido feitos.

Nos primeiros cinco encontros da disciplina foi feita uma apresentação da eletiva e uma discussão acerca da relação entre os alunos e os professores da escola, usando de disparador um pôster recuperado pelos professores na secretaria da escola e trazido por Lívia para a sala, contendo perguntas livres e anônimas que os alunos haviam feito aos seus professores no ano anterior à intervenção, majoritariamente voltadas para suas relações com os alunos em sala, como parte de uma atividade proposta pela Secretaria Municipal de Educação do Rio Janeiro. Este disparador incitou um debate sobre a rigidez e falta de paciência dos professores, a bagunça em sala de aula e demais rivalidades encenadas no cotidiano escolar. Ainda mobilizados por esta discussão, propomos aos alunos que encenassem situações vivenciadas pelos professores Danilo e Lívia em sala de aula, sendo um aluno por vez encarregado de estar à frente da turma em cada uma dessas situações. Algumas das situações propostas pelos próprios professores foram brigas entre alunos, o roubo de um aluno e a tentativa de explicar a matéria em meio ao barulho feito pelos alunos. A atividade permitiu o reconhecimento e mapeamento dos mal estares entre os sujeitos inseridos em posições institucionais e geracionais distintas, e uma primeira tentativa de deslocamento da cristalização destes lugares.

Encontros posteriores foram ocupados pela confecção de desenhos em grupos e a realização de debates com toda a turma acerca da representação que os alunos fazem da escola. Estas atividades renderam diálogos muito importantes acerca dos incômodos e sentidos relacionados à vivência escolar, e como os estudantes e seus professores enxergavam ser possível transformar esse cenário, ou não. A escola foi caracterizada a partir dessas discussões como um “lixo”, um “hospício” e uma “prisão”, mas também como um lugar de amizade, de esperança e de harmonia, demonstrando a ambiguidade entre o sentimento de desamparo e o de esperança frente a vivência escolar.

Ainda outro encontro da disciplina eletiva foi reservado para tratar de um assunto recorrente até aquele momento: o dos furtos de alunos e da postura de seus pares, professores e da direção da escola diante destes furtos. A partir disso, os pesquisadores e os professores Danilo e Lívia acordaram em propor para a turma a realização de um debate nomeado de “júri simulado”. Nessa atividade, a turma se dividiu em “defesa”, “acusação” e “júri” para julgar a responsabilidade e sentença por um furto fictício em sala de aula. Este debate foi acirrado, engajando a atenção de ambos o grupo de estudantes e Lívia, que haviam se deparado com uma situação de furto de celular durante o recreio dos alunos na semana anterior. Ao final do encontro, os alunos arbitraram que, ao contrário do que costuma acontecer na escola, onde o aluno furtado é quase sempre responsabilizado pela sua

falta de atenção com o próprio material escolar ou pertences, o problema dos furtos deve ser resolvido por toda a escola. A professora Lívia participou da atividade se colocando no lugar do aluno furtado durante toda a encenação, surtindo o efeito de um deslocamento subjetivo de sua parte, que passou a se questionar sobre suas próprias atitudes enquanto professora diante da situação colocada.

Além dessas atividades, dois encontros de roda de conversa também foram feitos com os estudantes e professores sobre situações de conflito no cotidiano escolar, que incluíam o respeito ao uniforme escolar, a fila do refeitório, a condição dos banheiros da escola e a comida da escola. Estas situações chamam a atenção pela sua materialidade, sublinhando a forma como questões relacionais e de conflitos intergeracionais são sustentadas por práticas, locais e objetos bastante concretos.

A partir de todo o processo experimentado pelo grupo ao longo do semestre, os estudantes construíram um “produto final” para a eletiva, que visava a representação e aprofundamento das temáticas debatidas eleitas como as mais importantes para o grupo. Estas foram: o tratamento desigual de meninos e meninas na escola, os furtos na escola, a comida da escola e a relação entre educadores, funcionários e alunos e suas injustiças. O grupo se propôs a produzir um pequeno vídeo expondo estas questões, que têm em comum o fato de versarem sobre o que vai mal na experiência escolar e o que aquele grupo reivindica como importante para uma recostura dos laços dentro da escola.

A análise dos diários de campo e dos materiais, como os desenhos produzidos ao longo do período de intervenção na escola, possibilitou-nos traçar alguns delineamentos acerca de como os alunos, a professora e os pesquisadores se apropriaram daquele tempo e espaço coletivo para discutir e problematizar os impasses das relações escolares e se engajar em prol de outros formatos relacionais, ainda que em meio a inúmeras dificuldades de se escutarem, expressarem o que pensam e estabelecerem vínculos necessários ao trabalho coletivo. Organizamos estes delineamentos em torno de três dimensões que tematizam a transmissão escolar sob a perspectiva de sua potência enquanto um dispositivo para a resignificação dos vínculos e de sentidos que aglutinem os diferentes atores em prol de um projeto comum.

UMA PARCERIA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES É POSSÍVEL?

A partir das reflexões que emergiram ao longo da revisão deste material de pesquisa, apresento a seguir estas três dimensões de sentido acerca da transmissão intergeracional na escola, sendo elas: A violência e a indiferença enquanto uma forma de linguagem entre alunos e professores; a predominância do sentimento de injustiça na experiência escolar dos estudantes; e as apostas, obstáculos e ganhos na conquista de uma reciprocidade geracional.

A violência e a indiferença enquanto linguagem

O processo de construção coletiva desta turma aponta para um duro cenário de vivências escolares, envolvendo relações intergeracionais marcadas pela violência e pela indiferença, formas de endereçamento rasas e explosivas que impedem a expressão e compreensão da demanda do outro. A questão dos antagonismos nas relações travadas entre os educadores e os estudantes foram abordadas pelo grupo da “Conversa Afinada” ao longo de todas as atividades realizadas durante o semestre. Uma aluna resume essas relações, em desabafo: “*Aqui ninguém se respeita. A gente convive porque é obrigado a conviver!*”. Estas observações corroboram com o diagnóstico feito através de outras pesquisas realizadas em solo latino-americano, que apontam para uma “violência banal” no cotidiano escolar. (GUIMARÃES, 1996; OLIVEIRA, 2016)

Essa “violência banal” é explicitada, dentre outras formas, por agressões perpetradas por ambos adultos e crianças. Tanto os professores quanto o grupo de estudantes envolvidos na eletiva reconheceram que os antagonismos vivenciados na escola não são unilaterais; e sim reproduzidos e sustentados de ambos os lados da “trincheira”. Os alunos admitem que provocam os professores de diversas formas. Durante as aulas, batem nas cadeiras e mesas de forma a atrapalhar a comunicação do adulto com a turma e, frequentemente, berram e se exaltam em sala de aula, por vezes chegando à violência física. A turma da “Conversa Afinada” traz à luz uma situação ocorrida meses antes de nossos primeiros encontros, quando um aluno da escola, irritado com uma professora, chegou a tacar uma pedra do pátio em seu rosto.

Podemos inferir que estes “comportamentos desafiadores”, sejam eles graves ou leves, são lidos pelos adultos enquanto uma ameaça a sua autoridade. (PLOWS, 2012) Mais que isso, a percepção dos adultos pode estar associada à sensação de perda de controle total sobre o processo pedagógico e sobre a convivência. O custo psíquico dessa sensação, por sua vez, pode levar os professores a invisibilizarem a dimensão de violência simbólica que eles próprios produzem nessas relações, como reação ao comportamento dos alunos. Esta se evidencia principalmente através de gritos e na manifestação de preconceitos e opressões. Os alunos relatam que alguns professores os descrevem como “*bandidos*” e “*favelados... que nunca seriam nada na vida*”.

É interessante salientar que a agressividade dos alunos não se limita à relação direta com seus professores, transbordando também em atuações que incluem a danificação do ambiente escolar e sua estrutura física como, por exemplo, vasos sanitários entupidos, portas quebradas e roubos de objetos pessoais de colegas e professores. Os professores da eletiva atribuem os comportamentos agressivos e destrutivos dos alunos às suas relações familiares e ambientes de criação, que julgam desestruturados. Há ainda a percepção,

calcada em noções desenvolvimentistas, de que alguns alunos apresentariam um comportamento imaturo. Dessa maneira, o comportamento dos alunos não costuma ser significado como algo que diga respeito ao coletivo da escola, e sim algo que emana do indivíduo e de seu percurso biográfico, e que deve ser superado por ele fora do ambiente escolar. É interessante notar que estas mesmas conclusões são adotadas pelos estudantes, em relação aos seus colegas.

A hostilidade, a destrutividade e a violência, como modos prevalentes de relação entre pares, dizem, paradoxalmente, do desejo de ser escutado e compreendido. O psicanalista Donald Winnicott (1984) afirma, a partir de suas observações em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, que enquanto há uma “tendência antissocial”, há uma esperança de que o ambiente responda a essa demanda. No caso dos alunos, acreditamos que essa demanda esteja relacionada ao anelo de reconstrução dos vínculos entre eles e com seus professores e o ambiente escolar. A conformação atual destes relacionamentos parece ser inelutável, trazendo divertimento, sim, mas também muito sofrimento e desamparo. Contudo, a mediação destes conflitos escolares parece estar além do que os próprios alunos podem fazer por eles e passa pela relação com seus professores.

A outra face da moeda da violência na relação entre estudantes e professores é a indiferença. Para além das violências mais explícitas e das gritarias, desrespeitos e agressões, essa relação é descrita como marcada pela indiferença e desimplicação com o processo de transmissão. Esta desimplicação foi um núcleo de muitas divergências entre os dois professores e os estudantes que acompanhamos ao longo do semestre. Dedos foram apontados em ambas as direções, sendo que, na visão dos alunos os professores se alternam entre gritar com eles e os ignorar, não se mostrando interessados em ensinar ou em mediar as situações que ocorrem em sala de aula. Já para os professores, especialmente Danilo, o desânimo com o magistério vem do papel ingrato reservado aos professores hoje, pouco valorizados, sem apoio institucional e diante de alunos desinteressados pelos conteúdos escolares. “*Adoro ensinar, mas não gosto de ser professor*”, desabafa, divorciando as duas atividades e rejeitando a dimensão relacional do processo de transmissão.

Oliveira (2016) descreve esta como a postura subjetiva do “professor burocrático”, distanciado de seus alunos. Esta desistência subjetiva pode se configurar como uma expressão de sofrimento diante das mazelas contemporâneas da profissão docente, aprofundadas em contexto brasileiro pela falta de investimento e valorização dessa atividade. Podemos compreender essa indiferença, portanto, como uma estratégia de sobrevivência subjetiva de ambos alunos e professores, diante do sentimento de corrosão do sentido da experiência escolar. Assim, estar na escola “pela metade”, sem construir vínculos profundos com a instituição e entre alunos e professores pode evidenciar uma recusa em lidar com

aquilo que foge do controle e que está relacionado aos desencontros geracionais e as dificuldades impostas pela desvalorização da própria educação.

Nossa experiência junto ao grupo do “Conversa Afinada” evidencia relações escolares “amarradas” pelas ingerências de um contexto institucional com muitas adversidades e por uma dinâmica relacional belicosa, dificultando que a transmissão possa aglutinar professores e alunos em torno de um projeto comum. Neste cenário, os professores mostravam perplexidade e desorientação sobre o seu lugar de transmissão e como eles deveriam responder a tantas demandas.

Assim delinea-se um cenário onde a demanda do outro não consegue ser compreendida, pois a linguagem da violência e da indiferença passa a substituir a representação e a escuta entre esses sujeitos. Ambas estas formas de relacionamento parecem funcionar como saídas sintomáticas para as dificuldades encontradas diante de um processo custoso de endereçamento e acolhimento da demanda do Outro, ou seja, o mal-estar ocasionado pela dificuldade dessa vivência escolar poder ser experimentada enquanto algo bom, prazeroso e que tenha sentido, é atuado, configurando uma forma de comunicação intergeracional tanto esvaziada, quanto rasa e explosiva.

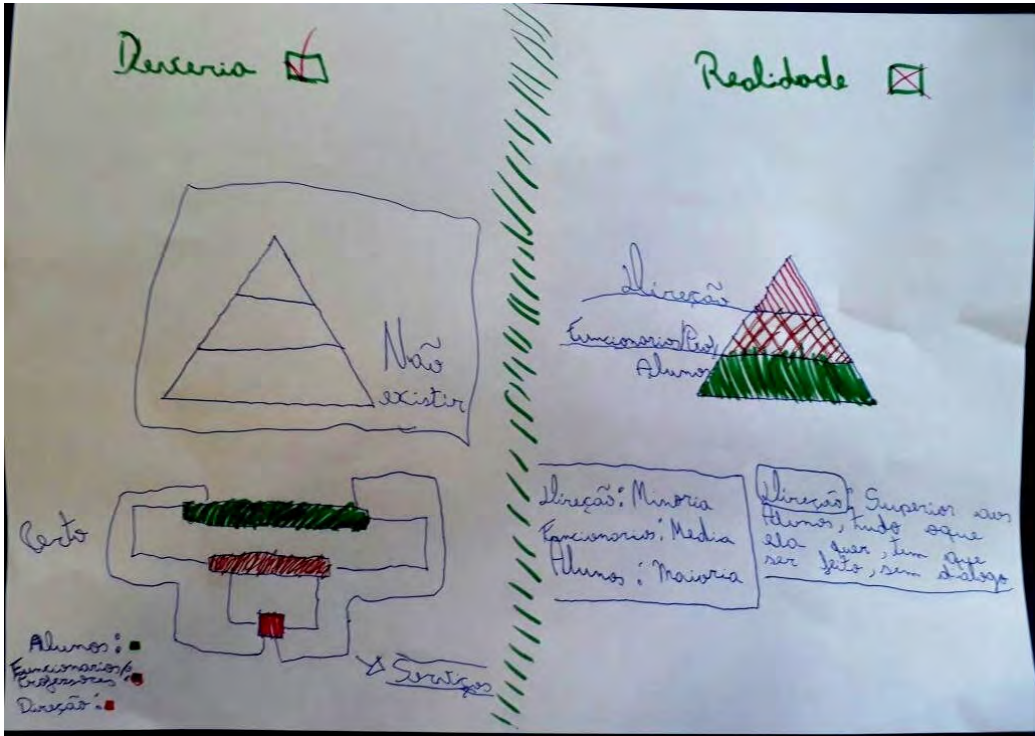
Injustiça

Apesar do cenário descrito e da impotência relatada por ambos professores e alunos, um desejo de “abrir a caixa preta da escola” fomentou um processo de debate e de construção coletiva que, apesar de seus obstáculos, propiciou algum acúmulo sobre a relação dos estudantes com a escola e seus professores. Esta relação é vivida principalmente a partir de um sentimento de injustiça, da falta de diálogo e de balizamentos institucionais.

Isto esteve relacionado, em suas falas e produções, aos aspectos como as dinâmicas de poder e decisão na escola, e em como as práticas institucionais criam diferenciações geracionais de bem-estar e no usufruto das instalações escolares. Estes aspectos foram compilados de forma concisa pela produção final da turma em um vídeo produzido pela mesma. Uma das questões enumeradas pelos alunos nesse vídeo está relacionada às dinâmicas de poder entre educadores e alunos, que são identificadas pelos últimos como fator que dificulta a escuta e o diálogo. Durante o vídeo, os alunos apresentam um gráfico em as hierarquias escolares são representadas por uma pirâmide, em que a direção ocupa o topo, os professores o meio e os alunos a base do gráfico. Descrevem, dessa forma, a direção como “*superior aos alunos, tudo o que ela quer tem que ser feito, sem diálogo*”. Em um segundo gráfico, os alunos representam as relações escolares da forma como reivindicam que seja, idealmente. Este segundo gráfico conta com três barras do mesmo tamanho, representando os três segmentos da escola, interconectadas por linhas, nomeadas pelos

alunos como “serviço”. Portanto, demonstram o desejo de que todos na escola se ajudem, estando a serviço uns dos outros e em diálogo constante.

Imagem 1 - Desenho sobre educadores e alunos



Fonte: acervo pessoal.

O que os alunos denunciam aqui é a impossibilidade de enunciação e escuta dentro da escola, e a percepção de que os alunos não são tidos como interlocutores válidos. (AQUINO, 1996; CARVALHO, 2009; DAYRELL, 2007) Esta falta de interlocução se desdobra em outras situações significadas enquanto injustiças vivenciadas no cotidiano escolar. Por exemplo, a forma como os adultos lidam com os roubos que ocorrem com frequência dentro do *campus* escolar. O fato de os educadores raramente intercederem pelos alunos prejudicados nessas ocasiões e de culpabilizarem o aluno roubado pela situação é apresentado pelos estudantes enquanto prova de que a “corda” arrebenta sempre do lado do mais fraco, o que fica ainda mais evidente para eles quando um professor é furtado, pois só então o corpo docente e a direção se mobilizam. Outra questão apontada pelos alunos enquanto experiências injustas é a comida servida pelo refeitório da escola, que consideram sem sal e sem variedade, e cujas queixas também incluem as longas filas necessárias para se alimentarem, pois o refeitório comporta poucos alunos por vez. Esta vivência parece ter

sido significada enquanto injusta porque poucos educadores partilham do almoço com eles, pois os professores costumam comer em restaurantes próximos, e a direção recebe uma versão modificada do cardápio escolar na secretaria, onde almoçam. Ainda outra vivência escolar percebida enquanto injustiça é o que os alunos nomeiam como um tratamento diferenciado para os alunos e as alunas da escola por parte dos educadores. Esta diferença está relacionada a imposição do uso do uniforme – “*Os meninos usam chinelo, andam sem blusa*” –, o uso dos banheiros – pois somente as meninas são proibidas pelos professores de tomarem banho após as aulas de educação física – e o fato de os meninos não serem colocados para dentro de sala quando matam aula, enquanto as meninas são prontamente repreendidas.

Estudantes e professores demonstram não convergir sempre em suas ideias sobre o que é considerado bom, justo e adequado em relação às normas e práticas institucionais, aspecto bastante ressaltado pela análise de Lucia Rabello de Castro e Emilia Matos do Nascimento (2013) acerca da necessidade de uma politização entre jovens e adultos. Estes conflitos, que se apresentaram no microcosmo da sala de aula ao longo deste projeto de intervenção, demanda uma reflexão acerca de como esta questão se insere em um horizonte mais amplo, qual seja, o de um projeto de educação das classes populares no contexto de um país extremamente desigual. Afinal, os conflitos entre professores e alunos não estariam também refletindo horizontes normativos de classe, raça e território que acabam por se impor também na dinâmica escolar e impactar suas relações? Ao se propor a transmissão como dispositivo que pode operar transformações em prol de uma dinâmica escolar que viabilize ações em torno de um projeto comum, é mister que pensemos a transmissão como relacionada às identificações e aos ideais. Isto significa que as diferenças de crenças, valores e costumes relacionadas às vivências de classe, raça e território – entre alunos e professores – vão estar permanentemente fazendo ruído ou causando grande turbulência nos pactos passíveis de serem construídos e nos objetivos e ideais a serem conquistados.

Apesar deste desafio, nossa pesquisa também ecoa resultados de outras pesquisas em escolas latino-americanas (MONTEIRO, 2008; GRINBERG; MACHADO; DAFUNCHIO, 2015; HERNÁNDEZ, 2016), onde observa-se, paradoxalmente, que muitos alunos continuam vindo à escola e investindo em tensionar esse ambiente de modo a descobrir o que ele pode lhes oferecer. Vale aqui nos indagarmos a respeito de como essa presença pode ser sustentada pela escola, apostando no que ela prenuncia como potência e indício de um enlace geracional mais positivo. Qual é o pacto e parceria possível entre professores e alunos hoje?

Apostas, obstáculos e ganhos na conquista da reciprocidade geracional

Apesar das inúmeras dificuldades relacionais evidenciadas ao longo do processo de intervenção, presenciamos também algumas situações que denotam tentativas de aproximação entre esses sujeitos, através da disponibilidade ao diálogo e afeto. Foram esforços a mais em que o grupo se envolveu em trocas entre si de forma a alcançar uma maior convergência e reciprocidade. Assim, apresentamos algumas das conquistas e deslocamentos subjetivos desse grupo.

Por parte dos professores, percebemos uma autocrítica a uma postura distanciada em relação aos seus alunos: *“A gente discute os alunos como se fossem números”*. Vemos também uma disponibilidade para se surpreenderem, ao se abrirem para escutar os relatos e demandas dos alunos, e em tentativas de se deslocarem de suas próprias vivências, valorizando o ponto de vista discente no que tange as mudanças necessárias à escola. É nesse sentido que Danilo ressalta a importância da presença dos alunos nos espaços deliberativos da escola, denunciando a falta de oportunidade que os mesmos têm de ocupar estes espaços: *“Cadê os alunos para discutir projeto político pedagógico?”*. Por outro lado, os professores se queixaram da falta de empatia dos alunos com seu sofrimento, salientando que *“não é só com os alunos que acontecem os problemas”*.

Apesar dessa reclamação, vemos que os estudantes também aproveitaram as atividades realizadas para experimentarem algum deslocamento, disponibilizando-se para tentarem compreender a vivência e às queixas de seus professores. Diante da tarefa de “brincar de professora” e precisar lidar com uma turma barulhenta durante uma encenação, uma aluna revela: *“Me senti mal pra caramba! Se pudesse mandava matar!”*. Para tanto professores quanto alunos, o deslocamento de um ponto de vista se evidenciou como um exercício difícil e surpreendente.

Os saldos positivos dessa experiência incluem, portanto, o estreitamento de laços entre os professores Lívia e Danilo e o grupo de alunos. Este laço, trabalhosamente construído ao longo do semestre, teve enquanto fruto novas descobertas acerca do Outro, e uma troca progressivamente menos resguardada e defensiva por ambas as partes. Ao final dos encontros, alguns alunos agradeceram o acompanhamento dos professores, que passaram a ver com novos olhos. Essa gratidão se evidencia pela participação dos alunos da eletiva na campanha para a chapa do professor Danilo para a eleição escolar. Já os professores, demonstraram este afeto através de agradados em forma da organização de um lanche coletivo no último dia de aula.

Apesar dessas aberturas, também presenciamos entraves e ambiguidades no que diz respeito às possibilidades de uma maior reciprocidade entre professores e alunos. Por

um lado, os professores insistem na caracterização de seus alunos como imaturos, portando uma *“postura infantil”*, que os fazem querer ser o centro das atenções. Durante um momento acalorado de nossos encontros, Livia, irritada, grita: *“Olha só: Não dá para levar vocês a sério! Vocês exigem respeito, mas são os últimos a dar respeito! Isso é uma palhaçada!”* Esta visão parece embasar a opinião de Danilo de que os alunos não podem ter acesso a papel higiênico na escola, pois não conseguem se controlar e entopem todos os vasos do banheiro. Por outro lado, os veem como heróis revolucionários que salvarão o futuro da escola, chegando a declarar que eles *“têm uma força maior que a nossa!”* ou que *“eles têm muito poder, só não sabem disso”*. Ambas essas percepções dificultam o florescimento de uma relação pautada pela reciprocidade, pois não incluem a perspectiva de uma parceria intergeracional frente aos objetivos escolares e a construção da experiência escolar. (DAYRELL, 2007) Parceria esta que precisaria sustentar as diferenças e dissidências conflituosas entre professores e alunos sem as significar enquanto prova de uma incapacidade e nem como prova de um heroísmo.

Diante destes obstáculos, a interlocução entre alunos e professores ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado por ambas as partes, seja através de uma maior disponibilidade de escuta por parte dos professores, seja também na coletivização do corpo discente e na transformação da forma que endereçam suas demandas aos professores, extrapolando enfim a linguagem de violência e apatia estabelecida por ambas as partes.

Mesmo que desafios permanecem a serem enfrentados, percebemos ao longo deste processo de intervenção uma busca dos alunos e da professora por soluções para suas questões relacionais, assim como para encontrar mais sentido na convivência escolar. Parece haver muita angústia diante da falta de perspectivas frente às agressões, desimplicação e vivências de injustiça que trouxeram ao debate, o que causa muito desamparo e desgaste. Apesar destas dificuldades, há esforço para se abrir e exercitar esse diálogo na escola. Ambos, alunos e professores expressaram, através de seu engajamento nas atividades realizadas, a importância de estarem mais próximos, tendo em vista a precariedade das condições institucionais da escola pública no Brasil e as injunções administrativas que determinam limitações para mudanças na instituição escolar.

CONCLUSÃO

A escola em que se realizou este projeto não se distingue de outras tantas em que alunos insatisfeitos e, frequentemente, revoltados convivem com professores desgastados e ressentidos. A falta de perspectivas em relação à solução de grande parte dos problemas relacionais faz com que o cotidiano da escola brasileira caracterize-se pela animosidade não apenas entre professores e alunos, como entre os próprios alunos.

Neste trabalho, resultante de uma parceria entre professores, alunos e os pesquisadores, acompanhamos o processo de questionamento sobre o que vai mal e as tentativas do grupo de reconfigurar laços e pactos. Observaram-se as enormes dificuldades, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, de abandonarem seu repertório de modos de relacionamento. No entanto, o processo grupal de fala e escuta, muito turbulento e inconstante, conseguiu corporificar uma posição do grupo frente a demandas e pautas coletivas de transformação das relações escolares, sobretudo, pôde-se questionar a inexorabilidade de uma convivência marcada pela apatia e pela violência. Verificamos que a partir da proposta sofrida de refletir sobre a convivência na escola, houve ganhos ainda que pequenos: o crescente interesse na atividade coletiva, uma sensibilização maior em relação às diferenças de opinião, um adensamento do que seria um ponto de vista do aluno ou do professor dentro da escola, e a percepção de que poderia haver outras alternativas de convivência mais satisfatórias.

Este trabalho levanta também a pergunta de como esta experiência pode ser aproveitada mais amplamente na escola. Afora os ganhos e conquistas do grupo de pessoas envolvidas, parece-nos difícil que possa haver efeitos institucionais mais amplos e duradouros. Projetos de pesquisa e intervenção nas escolas são acolhidos, porém bem mais como eventos pontuais e delimitados no tempo, espaço e efeitos que devem permanecer circunscritos aos interesses dos pesquisadores, inclusive, no caso deste estudo, a direção da escola pouco se interessou em discutir os resultados obtidos. Frente a tantas demandas, a escola vê o desenvolvimento destes trabalhos de pesquisa como uma demanda a mais e não como um meio de conhecer melhor o que faz. Ressaltamos, também, que em um país com tantas desigualdades, as crianças das classes populares permanecem à deriva de poderem usufruir plenamente da herança cultural a que têm direito. Assim, o processo de transmissão nas escolas públicas brasileiras é fundamental para o projeto de consolidação da democracia no país assentado sobre uma visão de educação popular cujo desenvolvimento leve em conta as especificidades do contexto no qual o endereçamento geracional é levado a cabo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.
- CARIAS, A. R.; MEZZALIRA, A. S. C.; GUZZO, R. S. L. Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates em educação*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2016.
- CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et al.; Brasília, DF: CNPq, 2009.

- CASTRO, L. R. *et al. Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010.
- CASTRO, L. R.; NASCIMENTO, E. M. Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. *Estudos de Psicologia*, [Natal], v. 18, n. 2, p. 359-367, 2013.
- CASTRO, L. R.; TUMOLO, P. P. A experiência da transmissão na escola pública brasileira: a reinvenção dos laços sociais entre crianças e adultos. *Runa: Archivo para las ciencias del hombre*, [Rio de Janeiro], v. 40, n. 2, p. 39-55, 2019.
- CASTRO, L. R. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, [London], v. 27, n. 1, p. 48-62, 2020.
- DAYRELL, J. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 203-237.
- GRINBERG, S.; MACHADO, M.; DAFUNCHIO, S. Jóvens y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopia. In: LARA, R. U.; MAYER, L.; ERAZO, S. L. (org.). *Socialización escolar: procesos, experiencias e trayectos*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2015.
- GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- HERNÁNDEZ, J. M. G. M. *Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre las violencias entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas*. Espanha: Publicia, 2016.
- MONTEIRO, M. S. *Convivência e participação: fios e desafios da educação na contemporaneidade*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- OLIVEIRA, A. D. *Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2016.
- PEREIRA, A. B. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, 2016a.
- PEREIRA, M. R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016b.
- PLOWS, V. Conflict and Coexistence: challenging interactions, expressions of agency and ways of relating in work with young people in the Minority World. *Children's Geographies*, [London], v. 10, n. 3, p. 279-291, 2012.
- WINNICOTT, D. *Privação e delinquência*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A BRINCADEIRA “FORA DE HORA” COMO AÇÃO CRIATIVA E SEUS IMPASSES EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO

ISA KAPLAN VIEIRA

INTRODUÇÃO¹

A escola pública no Brasil é espaço que educadores, em situação precarizada, não encontram tempo, espaço e disponibilidade interna para uma relação de maior cuidado. A falta de espaço para uma participação mais ativa dos alunos e para a reflexão acerca de tudo aquilo que envolve as trocas relacionais pode ser vista como base para um contexto de tensões cada vez mais agravadas na escola em diversas localidades.

Entretanto, devemos atentar criticamente para a tendência epistemológica que coloca o foco na estrutura econômica local em uma direção de demarcar e naturalizar determinados ideais de desenvolvimento global. (ESCOBAR, 2007) Neste sentido se vê a colocação dos países do Sul como “ainda não preparados” para uma relação mais justa com as crianças dentro do enquadre de modelos teóricos europeus e norte-americanos. (CASTRO, 2013) Essa perspectiva apresenta os países do Sul como desviantes e diminui a compreensão das tensões intergeracionais como marcadas predominantemente pelo paradigma global desenvolvimentista em que a participação de crianças e jovens se vê limitada à internalização das constrações e demandas do sistema social. (CASTRO et al., 2010)

Como muitos autores, entendemos que a indisciplina e a tensão entre crianças e adultos na escola representariam frequentemente uma maneira de responder a situações que crianças e jovens consideram injusta ou sem sentido. (GUIRADO, 1996; SIMPSON, 2000; RABY, 2005; AQUINO, 2005) Assim, entendemos que esta tensão deriva não apenas

1 Este capítulo é uma versão do artigo “A brincadeira ‘fora de hora’: afirmação, fruição e os impasses da ação de crianças na escola”, publicado na *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*.

da situação hierárquica inerente a transmissão educacional, mas principalmente de tudo aquilo que excede, que é sentido como injusto, incoerente, inconsistente, não baseado em uma lógica de reciprocidade. Pesquisas observam que frequentemente alunos afirmam não ser contra a existência de regras escolares, mas destacam a falta de sentido de muitas delas. (CASTRO et al., 2010; DEVINE, 2002; THORNBERG, 2008)

Entretanto, se a indisciplina pode ser associada à tensão da relação intergeracional em seus aspectos diversos, por outro lado podemos pensar nas ações “fora de hora”² – ações que escapam às regras, normas e demandas ou que incomodam, fogem ao esperado – por um viés que não somente o de resposta, provocação, contraposição. Acompanhando as observações de Winnicott (1975) compreendemos que a ação “fora de hora” não necessariamente é vivenciada como oposição, mas é também ação expressiva e afirmativa, pautada na fruição e na criatividade.

Assim, parece importante observar sobre a maneira que tais ações expressivas de crianças são encaradas neste ambiente assim como, principalmente, compreender como são encaixadas e vivenciadas pelas mesmas e que sentidos e afetos as acompanham. Entendemos que esta vivência é perpassada pela relação com os educadores, com a instituição e com esferas mais amplas, mas também por aspectos nem sempre visíveis aos adultos, ligados à relação entre pares. Mais especificamente, sendo este o objetivo do capítulo, iremos investigar estas vivências no contexto das escolas públicas do Rio de Janeiro, marcado pela precariedade social e institucional.

Para Winnicott (1975), a criatividade está ligada à capacidade de desfrutar de si mesmo; à sensação de ser real e estar vivo e, neste sentido, poder ter ação espontânea no meio. É por meio da criatividade que a criança se apropria dos objetos do mundo e é por este meio que ela atesta a estabilidade dos objetos e de si mesma. Assim, se sente capaz de cocriar a realidade. Não se trata, portanto, de uma produção original, artística, como no uso comum do termo, mas da sensação de realidade na experiência dos objetos e, conseqüentemente, da crença na possibilidade de reinvenção do ambiente.

Sabemos que o sentido que os alunos atribuem para o estar na escola hoje é distribuído de formas distintas diante da identificação com aquilo que é demandado e esperado, assim como diante da esperança de que existam recompensas que façam valer a pena o longo investimento na escola. Entretanto, mesmo os que se identificam com o projeto escolar encontram frequentemente outras identificações e sentidos na escola. À vista disso, destacaremos aqui a maneira como são perpassados neste espaço a relação com os pares, a amizade, a sociabilidade e a diversão. (CASTRO et al., 2010) Assim, entendemos que a

2 A expressão é usada aqui remetendo a uma fala comum no ambiente escolar por parte dos professores, por isso está entre aspas.

brincadeira “fora de hora” é parte da construção permanente de sentidos não-oficiais que compõem – de forma tão presente, mas nem sempre visível e legitimada – o espaço escolar.

Se as crianças relatam muitas vezes encontrar sentido na escola a partir da relação entre pares, as ações que fogem ao controle dos adultos se dão também no sentido da afirmação de desejos e interesses que se constroem no âmbito destas relações, espaço em que a criatividade pode se dar, na medida em que não se encerra na esfera intrapsíquica, mas envolve necessariamente o outro.

Nesse sentido, cabe observar também a contribuição de Winnicott (1999) no que se refere à agressividade e sua relação com a criatividade. Para ele, os impulsos de agressão seriam inerentes à constituição do ser humano e não se dariam com intenção de destruição; a agressividade seria uma propriedade do corpo, da manifestação da vida biológica. Neste sentido, o impulso agressivo seria essencial para a construção de uma constância do objeto – quando o objeto “sobrevive à destruição” o sujeito sente que “pode usá-lo”, ou seja, pode relacionar-se de forma criativa, espontânea, expansiva. Segundo Winnicott (apud BIRMAN, 2008), quando a palavra “fazer” pode ser usada com propriedade, já existe a criatividade; e a ação criativa necessariamente afeta o ambiente a partir da expansividade que lhe é inerente. Como comenta Prout (2000), agência e vulnerabilidade coexistem, pois ao mesmo tempo que as crianças não estão livres da produção de seus corpos como vulneráveis, estão longe de se portarem de forma dócil diante das normas distribuídas; engajam-se ativamente em negociar o sentido, resistir e modificar a implementação desta:

Embora, como todos os atores sociais, as crianças possam ser vistas como moldadas e limitadas pelas circunstâncias de suas vidas, elas podem também as moldar e são capacitadas por estas. Elas são limitadas pelas condições de suas vidas sociais, mas também encontram modos de conduzir criativamente, negociar e ampliar as possibilidades (PROUT, 2000, p. 7, tradução nossa)

A ideia de “brincadeira fora de hora” remete a uma fala comum no ambiente escolar, ambiente perpassado pela lógica da produtividade e divisão do tempo, em que a hora de brincar quase sempre se restringe ao recreio. O aspecto de positividade das ações que estão fora do esperado é trazido aqui de forma a ampliar o olhar e aprofundar, em uma pesquisa empírica, compreensões sobre a vivência da criança na escola.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO CAMPO EMPÍRICO

Para uma aproximação do objetivo mencionado acima, foi realizada uma pesquisa empírica com crianças de 1º a 6º ano – primeiro ensino fundamental – em quatro escolas: A.

e B., escolas municipais, C., estadual e D., privada. São escolas de realidades sociais e econômicas bastante distintas, localizadas nas proximidades do Centro e Zona Sul do Rio de Janeiro. A pesquisa foi pensada e realizada em duas etapas: uma de análise de registros de ocorrência referentes a alunos e turmas destas séries, das quais participaram as quatro escolas; e outra que contou com onze oficinas em turmas deste segmento, etapa em que fizeram parte somente as escolas A., B. e D. Além disso, foram analisadas conversas informais que ocorreram com os professores principalmente na escola B.

Registros de ocorrência são cadernos ou folhas, em geral – no caso da escola D., de um programa no computador – em que educadores registram tudo aquilo que acontece no meio escolar que foge ao esperado; geralmente se trata de comportamentos dos alunos – em que algumas vezes os pais e/ou a criança serão notificados –, mas em alguns casos também são registrados pequenos acidentes, doenças que se apresentam na escola etc. Foram encontrados 285 registros no total. Os registros variam em relação às séries que abarcam, mas todos estão dentro do intervalo do 1º ao 6º ano. Quanto às oficinas as turmas em cada oficina contavam em média com cerca de 25 crianças, somando-se, portanto, cerca de 270 crianças envolvidas nesta etapa.

As oficinas consistiram em encontros únicos com cada turma, em que se apresentava a proposta de que realizassem um desenho coletivo – em grupos de três a cinco crianças – para expressar sua visão e assim ajudar na compreensão da frase contida em um caderno de registro: “Os alunos fizeram gracinhas e a turma inteira gostou”. Esta frase, inspirada em duas ocorrências encontradas na primeira etapa que traziam a expressão “gracinha”³ foi escolhida para ser usada como dispositivo disparador em todas as oficinas por sua referência a brincadeira e o humor em seus sentidos mais amplos. Nas oficinas, o tema da brincadeira foi acessado tanto nas enunciações e expressões deles feitas no âmbito das demandas da oficina quanto na observação das crianças no momento da oficina. O registro foi feito em gravador e em anotações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Alguns exemplos de ações registradas nos cadernos se destacaram expondo um contexto de muita interação e diversidade de brincadeiras em sala de aula. Cantar e dançar, fazer piadas, fazer guerra de batom, de cola e de bolinha de papel, empurrar a mesa para espremer os demais, jogar bolinha de gude em sala de aula, fazer apelos sexuais aos colegas, apertar

3 São estas: “O aluno T., em meio às atividades começou a cantar e dançar. Pedi que o mesmo parasse e concluísse as tarefas. O aluno continuou com gracinha ao ser mais uma vez repreendido falou que a turma gostou e eu não gostei. O problema é meu e quem manda na boca dele é ele. O aluno foi advertido oralmente.” e “Gracinhas, piadas, ficaram rindo sem parar na aula de artes”.

as partes íntimas do amigo, abaixar a bermuda dos colegas e correr atrás dos colegas com tesoura e com lupa foram algumas das descrições encontradas. Apesar de existirem relatos de ações realizadas por só uma criança ou compartilhadas de forma mais discreta por um pequeno grupo, vemos nestes registros diversos casos em que a ação envolve muitos alunos ou ao menos parece envolver certa reverberação que engloba uma parte maior da turma. Os registros que fazem menção a atrapalhar a aula ou a risadas parecem ser um exemplo disso; os relatos frequentes de guerras de bolinha de papel e outros objetos – cadeiras, livros, colas, bolinhas de gude –, por exemplo, retratam claramente os aspectos da interação entre um maior número de crianças.

Quanto às oficinas, o processo de realização da tarefa proposta em geral se deu de maneira dispersa e agitada: muitas brincadeiras, bagunça, barulho, movimentação pela sala, longas discussões sobre a tarefa nos grupos – dificuldade de chegarem a acordos – e intensa interação física entre as crianças – cutucadas com vassoura, “gravatas”, tapas, beliscões, empurrões, puxões de cabelo, corre-corre, derrubar cadeiras etc. Diante do tempo de duração da oficina – em média aproximadamente 50 minutos –, grande parte dos desenhos não foi terminada. Porém, foi possível uma aproximação dos sentidos dados a estes pelas crianças que o fizeram e, também, o registro das ideias levantadas por eles e modificadas posteriormente.

De forma geral, nas oficinas, foi central observar que a presença da pesquisadora como única adulta em sala de aula acabou possibilitando um afrouxamento do controle cotidiano e assim o emergir de múltiplas brincadeiras e ações “de escape” em geral. As ações das crianças se davam de forma muitas vezes completamente independente das demandas feitas pela pesquisadora e dificultavam o prosseguimento da atividade da maneira esperada, modificando seu formato, seu tempo, seu resultado. Um exemplo disso foi a frequente impossibilidade de terminarem os desenhos e de efetivar-se uma discussão geral no final da atividade. Este e outros aspectos centrais observados nas oficinas foram analisados tendo em vista também a fala das crianças sobre seus próprios desenhos e sobre a temática trazida na oficina, como veremos a seguir.

ASPECTOS DO BRINCAR EM SALA DE AULA: INTERAÇÃO, CRIATIVIDADE, AFIRMAÇÃO E FRUIÇÃO

Tanto nas brincadeiras que se deram na oficina quanto nas retratadas nos desenhos, pudemos encontrar interações que categorizamos como físicas e humorísticas.⁴As brincadeiras que

4 Estas categorias não se dão de forma estanque, marcando ações completamente distintas, mas apontam para aspectos diferentes das ações.

envolvem predominantemente o contato físico se fizeram presentes em todas as oficinas e incluíam empurrões, correrias, beliscões, tapas etc., expondo por vezes a fronteira sutil entre estas e as brigas. Nos desenhos, as interações físicas aparecem muito frequentemente através da ideia da guerra de bolinha, de papel e de aviãozinho, desenhos que contém bastante movimento e vivacidade em geral. Ressalta-se também, como mencionado acima, que nos registros de ocorrência analisados há muitos relatos destas guerrinhas, ocorrendo com diversos objetos como cola, batom, livros etc. Já as interações marcadas pelos aspectos humorísticos incluíam piadas, provocações, charadas etc. observadas tanto no momento das oficinas quanto nos desenhos.

Como será tratado, estas situações por vezes se apresentavam de forma tranquila e prazerosa e em outras vezes incluíam ofensas, provocações e também incômodos com a bagunça. Tanto as interações humorísticas quanto as físicas eram expressadas com nuances e complexidades: ora com um regozijo coletivo, ora de forma mais contida, com pequenos grupos e duplas. Por vezes, se dava também o destaque de algumas crianças, desenhadas e mencionadas como palhaços.

Podemos entender que estas brincadeiras se dão em uma rede de interações que não se mostra restrita às amizades, mas que também não parece conectar de forma homogênea a todos na turma, como aponta Salgado (2010). Neste sentido, foi possível presenciar algumas falas que indicam que a risada circularia apenas entre aqueles que se sentem enturmados, como a trazida abaixo.

Em outro grupo de que me aproximo pergunto: [‘O que vocês estão desenhando?’] ‘Os garotos sentados na cadeira...’ [‘Como vocês acham que a turma reage nessa situação?... Como vocês imaginam?...’] ‘Todo mundo ri...’ [‘Todo mundo?’] ‘A maioria. Todo mundo menos F e L. E G.... Mentira, só G. Mesmo...! Porque ele entrou esse ano, ainda não está enturmado, então fica sério’. (Trecho do diário de campo)

Entretanto, se diversas brincadeiras que envolviam um número maior de crianças foram apresentadas, podemos entender que exista nestas brincadeiras, mesmo que de forma pontual e incipiente, um sentido que envolve muitos alunos – risos, olhares, “chamar a atenção”, como relatado pelos educadores nos cadernos de registro.

Um exemplo de brincadeira que envolve um maior número de crianças é a do “urro”, exposta em um dos desenhos feitos pelas crianças. O desenho mostra um quadro central escrito “faz o urro”; há uma mesa vazia à esquerda e oito crianças alinhadas embaixo, repetindo a fala “faz o urro!” e rindo. As crianças explicam que é uma referência ao filme Shrek e que a turma desenvolveu espontaneamente a brincadeira de que quando um grita “faz o urro”, os outros respondem com o tal urro, reverberando com diversas crianças da turma ao mesmo tempo.

O outro grupo me explica que estão fazendo o urro, me explicam que é algo que muitos fazem e que é do filme do Shrek, que ele faz o urro... 'Então alguém da turma puxa 'faz o urro!' e todos fazem'. 'Dois grupos acabam fazendo a mesma coisa mesmo sem se comunicar, me explica. Pergunto se é algo da turma ou da escola ou geral, eles respondem apenas que muita gente faz isso'. (Trecho do diário de campo)

De forma semelhante vemos a brincadeira de *ship*, que seria uma brincadeira que acontece em mais de uma turma da mesma escola. O *ship*,⁵ relatado na escola D., é uma brincadeira de origem midiática, bastante utilizada por adolescentes e em referência a pessoas famosas que consiste em juntar o nome de duas pessoas brincando que elas devem se relacionar, formar um casal. As crianças explicam que tentam juntar um casal e que “a graça é envergonhar” os alvos. É de forma leve, risonha, que um menino conta sobre ser vítima do *ship*, a tal brincadeira de formar casais.

As formas de interação trazidas aqui se apresentam quase sempre em associação àquilo que denominam bagunça, ligada nas falas especialmente ao corre-corre e ao barulho, que dificultam o professor de dar aula. Como exemplo disso, vemos que em uma turma, quando se repetiu o enunciado acerca da gracinha, um grupo perguntou, sorridente “*Então você está falando de quando a gente faz bagunça*” e “*ah tia, bagunça é tipo quando a professora sai de sala e a gente belisca, empurra, derruba*”, associação que se fez presente também em diversos outros momentos. É o caso, também, de um menino que interrompe as anotações da pesquisadora e pergunta o que ela está anotando, com uma espécie de preocupação ou curiosidade... Perguntado o que ele imaginaria que estaria sendo anotado, ele responde, rindo: “*que a turma tá a maior bagunça!!!!*”

Ressaltamos, assim, de maneira central, a maneira como os elementos de prazer e diversão se fizeram bastante presentes nos desenhos feitos pelas crianças e em suas colocações no momento da oficina, como vemos no trecho abaixo. Compreendemos que estes elementos se apresentam como uma afirmação da brincadeira “fora de hora” pela maneira que mencionam o tema sem disfarces ou constrangimentos, assim como pelo tom de voz e movimentos corporais.

[Pirraça, como assim?] 'Bagunça, pra caramba!', diz alegre e continua: 'teve um dia que ele jogou uma fatia de bolo na cara dele, aí a gente pegou m&m e jogou e entrou aqui (mostra no nariz e no ouvido) aí jogou a corrente e começou a correr, aí a professora veio atrás...' [e aí?] 'Aí a professora pediu pra ir pra diretoria, ela tava nervosa... Foi o dia mais engraçado, ele soltou um peido na cara do... E o T. fez cocô na calça...' [...]. (Trecho do diário de campo)

5 *Ship* é um termo originado do sufixo das palavras inglesas *friendship* [amizade] e *relationship* [relacionamento].

Em outros desenhos e na fala dos alunos acerca destes desenhos, vemos também situações em que os estes trouxeram uma valorização da brincadeira “fora de hora” através de elementos de diversão e interação.

Em um deles vemos um cenário que parece divertido e assustador: meninos fazendo malabarismos, um em cima do outro, outros riem e exclamam: “meu deus!”. Os meninos que fazem os malabares têm uma aparência diferente dos que assistem: olhos grandes e cabelos arrepiados. Explicam, na conversa, que são alunos vestidos de palhaços: “*Aí tem um fazendo som de pum e o outro enfiando um lápis por um buraco do nariz e saindo pelo outro... Esse aqui é um palhaço assassino*”.

Em um outro cartaz, há diferentes elementos: um mural com o dizer colorido “como é linda a primavera” – igual ao que consta na sala deles –, há um menino e uma menina lado a lado, um super-herói, nuvens, um pequeno carro e diversas crianças brincando com bolinhas coloridas. Estas acumulam uma pilha de bolinhas e dizem “*Uh, esse nen vir (esse nem ví) / olha o dindin, vou comprar bala / Quem jogou? / Eu, porque!*”. As crianças explicam, na conversa, que dindin é dinheiro pra comprar bastante pirulito e não dividir com ninguém (riem). Sobre o super-herói, explicam que ele é preso pela polícia federal. Ainda, perguntam, no início, se poderiam desenhar uma guerra de sorvetes na escola. Parecem se divertir bastante enquanto desenhavam, como que delineando uma narrativa fantasiosa, em que cada um desenha uma parte, às vezes ao mesmo tempo.

Ainda em outro desenho parece haver maior mistura e interação de elementos fantasiosos com objetos típicos de sala de aula. O desenho, feito em uma cartolina rosa, mostra oito crianças. Há uma sentada no quadro e tocando um instrumento – vemos símbolos musicais – e outra em cima de uma escada, alcançando o quadro e escrevendo “*Estudando coisas chatas*” – diz “*Há! Há!*”. Acima, no quadro, a data: “Rio, 16/11/2016”, os dizeres “em aula” e contas com correção – sinais de certo e errado. Abaixo do quadro, uma criança dorme e a outra diz “acorda, vagabundo”. As outras estão rindo e jogando aviõezinhos de papel. Duas delas estão de cabeça pra baixo, fazendo piruetas. Chama atenção a maneira como a criança senta no quadro e toca o instrumento, ao mesmo tempo que outra escreve “estudando coisas chatas”; utiliza assim um objeto típico de sala de aula, como o quadro negro, de forma distinta da usual.

Em alguns desenhos observamos, além da riqueza de elementos imaginativos, a maneira como são retratadas certas ações das crianças: afetando bastante todos ao redor. Em um deles, há os dizeres de um menino ao centro do desenho: “*Se eu não passar apago a escola / Estou com estilingue hein*”. Há cadeiras e um quadro negro no desenho, e o grupo conta que o garoto vai apagar a escola, como vemos no fragmento abaixo.

'Ele diz que vai apagar a escola com o apagador, vai pegar o apagador e ameaçar apagar se não tirar 10 nas provas' [e depois?] 'áí ele fala que vai apagar todo mundo só que não acontece nada'. Outro menino me mostra tocando a borracha, e eu pergunto: [é borracha ou apagador?] 'é... Tanto faz... É a mesma coisa...' [e isso acontece com vocês?...] 'quase todo recreio a gente invade a sala' [invade a sala?...] 'nos recreios a gente entra aqui escondido na sala fica fazendo parkour' [porque na sala e não no pátio?] 'porque a gente faz parkour nas cadeiras a gente pula nas cadeiras'. (Trecho do diário de campo)

No desenho que envolve bolinhas coloridas, mencionado acima, mais uma vez vemos uma profusão de elementos fantasiosos que indicariam prazer. O desenho é bastante colorido, todo entrecortado por raios amarelos. Embaixo há uma casa, muitas árvores e figuras de anjos; acima há diversos seres voando e raios pretos, e há também losangos espalhados. Explicam que são árvores com frutos infinitos, super-heróis que têm super poderes e raios, anjos e vilões. Este cenário é trazido com bastante cor e movimento no desenho e com bastante animação. Os raios aparecem como um “super poder” – nas palavras das crianças –, ligado à diversão e, podemos pensar, a *status* elevado – como super-heróis. Neste caso, não podemos ter clareza do efeito que os raios possuem sobre os outros; se é algo violento e/ou uma forma de atingi-los com humor, por exemplo. De qualquer forma, importa ressaltar que a maneira como demonstram afetar a todos ao redor é trazida com regozijo.

[...] Passando novamente nos grupos vejo que o grupo quatro está desenhando animado e coletivamente. Parece não haver mais briga depois que J. foi para outro grupo. Eles estão desenhando algo bastante animados e eu pergunto o que é, eles me dizem que são super-heróis e raios. Eu pergunto se eles estão sendo atingidos ou se eles lançam raios e eles me dizem que eles lançam raios [em quem?] 'em todos' [na professora e nos outros alunos?] 'sim, todos'. Me mostram também uma árvore com uvas e morangos que seriam infinitos. Eu pergunto então se os super-heróis são meninos que estão fazendo gracinhas (como no enunciado da proposta), eles dizem que sim, que aqueles que bagunçam estão lançando raios a todos da turma, a todo mundo. Pergunto como fica a turma com essa bagunça e eles dizem que todo mundo ama eles, porque eles têm super poderes. [...] Em algum momento pergunto quem é quem exatamente no desenho pois ainda estou em dúvida (são vários voando); eles dizem que tem um super-herói, um super-vilão, anjos e Jesus Cristo que estão lá para que eles entrem e saiam bem da escola. (Trecho do diário de campo)

Assim, além da valorização tanto da brincadeira em geral quanto da ideia de bagunça é possível notar por vezes a afirmação de ações que logram atingir o outro. É interessante notar certo prazer na expressão do aluno acerca de tal “invasão” no desenho que apresenta a fala sobre “apagar a escola”, associando-a com apagador e borracha e colocando-a como resposta (ameaça) caso não tire dez nas provas. Podemos pensar que quando se é autor de

um desenho da escola, apagá-la significa de alguma forma acabar com ela, invisibilizá-la, deter o controle de toda a sua existência. Interessa notar também que as ferramentas para isso são aquelas que de fato estão ao seu alcance e são parte do próprio fazer escolar: borracha e apagador. O aluno menciona também o uso do estilingue; podemos observar que se trata de uma arma que frequentemente se apresenta como brinquedo, com aspecto lúdico. Assim, vemos que na situação fantasiosa de apagar a escola parece haver uma arma que possibilita, de forma lúdica, se sentir reagindo de forma mais horizontal às imposições escolares – no caso, aquelas ligadas à nota, à sujeição a avaliação através de provas.

No caso do *parkour*, mencionado anteriormente, e de outras brincadeiras observadas – guerras de frutas e brincadeira coletiva de queda de braço, por exemplo, puderam ser observadas na entrada da escola – vemos a possibilidade de recriar os sentidos usuais de objetos como cadeiras e mesas, assim como de alimentos. Assim, a criança se coloca em cena como cocriadora da realidade, cocriação que a princípio se entende distante e difícil no espaço escolar. É possível pensar que com este desenho-brincadeira a criança pode se tornar, como aponta Winnicott acerca de brincadeira, “mestre e artífice de cada acontecimento que o afeta e que, inicialmente, não eram de sua autoria”. (MACIEL, 2013)

Quanto ao riso e o humor, é interessante notar as colocações de Bergson (1983), que aponta que este pode ter função de denunciar tudo aquilo que é da ordem do rígido, do automatizado, do inconsciente; neste caso se trata de um humor espontâneo, louco e barulhento, que expõe de forma brusca, quase violenta, tal rigidez. Assim, entendemos que possibilitaria também uma forma de inserção e cocriação da realidade que se apresenta. Mesmo que se observe que nem sempre o riso se dê de maneira crítica e mobilizadora,⁶ por vezes o que parece se colocar em cena – no humor que envolve provocações, escatologias e ações em geral que surpreendem e rompem bruscamente com o contexto escolar – é o descentramento dos sentidos escolares oficiais.

Muitos tem aspecto cansado, de saco cheio ou muito agitado. Em um momento um sai de sala e o outro sai depois e diz ‘ele tá armado, tia’ [‘como assim?!’] ‘armado ué, não sabe o que é armado não?’. Parece gostar de me ver temerosa e ri bastante, parece haver certa agressividade nesta provocação. Entendo, então, que é uma arma feita de papel (dobrado). (Trecho do diário de campo)

A BRINCADEIRA QUE ESBARRA E AFETA OS OUTROS

Se tais formas de ação carregam diversos modos de potencial afetamento daqueles que estão em seu entorno, isto inclui frequentemente o mal-estar. Mal-estar que se dá não apenas em

6 Ressaltamos as colocações de Lipovetsky (2009) acerca do humor na contemporaneidade, passando este a ter cada vez menos função de crítica e cada vez mais ligado a indiferença, desdramatização e apaziguamento da tensão nas relações.

relação aos professores, mas também aos colegas, e que varia consideravelmente incluindo desde ofensas e agressões mais direcionadas até o incômodo mais disperso do professor e dos colegas com a bagunça. Cabe mencionar aqui também que conflitos ligados a ofensas também foram frequentemente trazidos nos desenhos associados a ideia de gracinha; isto ficou claro pela maneira que muitas vezes as crianças se mostravam confusas ao escutar a proposta e discutiam entre si se se trataria de uma situação de briga ou de brincadeira. Assim, compreendeu-se que a ideia de gracinha possui para estas crianças também sentido de provocações, zoações, ofensas, piadas ofensivas, implicâncias.

Quanto à bagunça propriamente dita, vemos a maneira que esta parece atingir os professores de forma profunda; algo que ficou claro nos desenhos e no contato com as crianças, mas também em conversas com os próprios professores e nos registros de ocorrência. Em um dos registros, por exemplo, vemos claramente o incômodo expresso pelo professor: “*L. tem a pavorosa mania de dar gritos agudos quando algo a desagradada*”. Já nas brincadeiras entre pares, notamos aspectos de mal-estar que se referem à exclusão, à implicância, ofensa e brigas. Ressaltamos, ainda, como dito, o mal-estar entre pares justamente pelo incômodo com a bagunça e a brincadeira excessiva do outro.

Para além do mal-estar resultante das brigas, ofensas, provocações, humilhações, exclusões direcionadas e intencionais – que pôde ser observado em diversos momentos – destacamos de forma mais generalizada o mal-estar ligado à ideia da brincadeira “que esbarra” no outro, algo que não é intencional nem direcionado. Neste sentido, interessa aqui a percepção que a brincadeira parece facilmente escapar dos limites dos indivíduos envolvidos ou da intenção inicial. Este caso é ilustrado de forma bastante representativa em alguns desenhos que retratam uma bolinha de papel ou outro objeto caindo no professor ou diretor, levando os colegas a muitas risadas. Por outro lado, vemos também a brincadeira escapar de sua intenção inicial com os relatos frequentes de situações de brincadeiras que viraram brigas, por machucar ou irritar o colega, como vemos nos trechos abaixo.

Passo novamente pela sala e alguns meninos estão brincando e dois estão brigando, dando ‘gravata’ um no outro, se jogando no chão. Eu digo que não dá assim, que eu teria que chamar a professora, pois não posso me responsabilizar por brigas. Aí eles param e dizem “estamos só brincando tia”. Estavam rindo. (Trecho do diário de campo)

[...] sobre a frase da gracinha, um menino diz: ‘já sei! Deve ter sido porque na bagunça e na correria na aula, devem ter mexido ou deixado cair coisas do outro e aí dá briga’. Então quando pergunto, diz que o que acontece ‘é que todo mundo fica correndo e a professora pede pra parar e todo mundo ri...’ (Trecho do diário de campo)

[...] pergunto como acontece a briga e M. explica mostrando na amiga que vai brincar de alisar o cabelo dela e acaba puxando; ela dá um soquinho e por aí vai. Outros concordam e me mostram ‘olha tia eu dou logo um tapão...’ (Trecho do diário de campo)

Tanto nas interações predominantemente físicas e como nas humorísticas se mostra as fronteiras sutis entre aquilo que entendemos como briga ou brincadeira. Cruz e Carvalho (2006) observam o lúdico e o agressivo se expressarem simultaneamente através dos conflitos. Aqui, observamos que mesmo quando não há conflitos aparentemente, a interação física se assemelha à briga: a intensidade e a forma do contato com o outro é facilmente interpretada como briga, com cutucadas, “gravatas”, tapas, beliscões, empurrões, puxões de cabelo, corre-corre, derrubar cadeiras etc.

Na imagem 1, abaixo, vemos que há um menino em cima do outro, sem blusa, levando um beliscão ou algo do tipo de um terceiro, e ao longe, um outro menino observa e dá uma risada. Os olhos do que está embaixo estão revirados e a língua pra fora, o que parece remeter a diversão, brincadeira. Ao conversar com o grupo, explicam que aquele que pede para calarem a boca faz isso por querer silêncio, pois os outros estariam bagunçando. É neste sentido, como dito, que vemos frequentemente a bagunça também como brincadeira que “esbarra” no outro, na medida em que incomoda intensamente tanto o professor – que tem sua aula atrapalhada – quanto os colegas de turma.

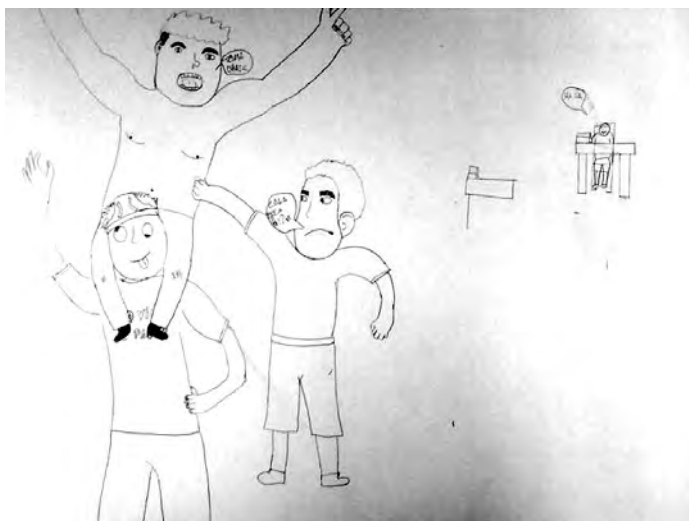
Este incomodo frequentemente é associado na fala deles ao sofrimento do professor, retratado em desenhos em que este aparece chorando, gritando com a turma ou com expressão de tristeza, como vemos na Imagem 2. Aqui é fundamental observar que este incômodo foi colocado de forma ambígua e fluida pelos alunos, alternando entre o pesar pela fragilização do professor e entre a atratividade do riso e da interação entre pares. Esta tensão é simbolizada na ideia de “*Nem todo mundo riu...*”, fala colocada por alguns em contraponto àquela mais comum que afirma que “*todos riram*” em determinada situação.

Além disso, alguns retrataram e abordaram mais diretamente esta dificuldade entre pares relatando acerca de quando gritam uns para os outros “*silêncio!*” sem parar. Explicam que às vezes os próprios gritos de silêncio viram um barulho sem fim. Quando perguntados na oficina acerca do tema as falas muitas vezes eram ambíguas e entrecortadas, expondo grande dificuldade de tratar do tema.

Em um outro desenho, vemos o retrato da complexidade dessa situação. O desenho, feito em uma cartolina rosa, mostra crianças espalhadas por todo o espaço – cerca de 30 crianças –, posicionadas em direções diversas. Algumas rindo – “*hahaha*”, “*kkk*” –, cantando – vemos símbolos musicais – e dizendo “*#semdever*”. Outras dizem “*eu quero estudar*”, “*que desrespeito*”, “*podem parar já!*”, “*por favor pare!!!*” e “*tenham mais respeito pela prof*”. Algumas interagem com outra criança mais diretamente, outras estão sozinhas; mas todas interagem a partir da fala, do riso ou de alguma ação. Três das crianças desenhadas tem uma expressão de raiva ou incômodo – bocas tensas, sobrancelhas arqueadas –; são aquelas que gritam sobre o desrespeito e pedem que parem. A que diz “*tenham mais respeito pela*

prof mostra os dentes e o balão de sua fala é maior que os outros e o único com letras maiúsculas. A que pede “*por favor pare!!!*” está de joelhos. Por outro lado, além da maioria das crianças estar sorrindo, o ambiente em geral expressa prazer e descontração, com símbolos musicais e um posicionamento livre dos corpos pelo espaço.

Imagem 1 – “Cala a Boca”



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 2 – Professora triste



Fonte: acervo pessoal.

Podemos pensar, neste sentido, na ideia de brincadeira que esbarra no professor a partir da percepção de que as brincadeiras observadas se dão sem limites estabelecidos *a priori* tanto em relação a quem participa quanto ao que esta pode envolver. Conforme trazido por Winnicott (1975), ressaltamos aqui a percepção da brincadeira como podendo conter esta expansividade que atinge o outro de formas variadas e imprevisíveis. Neste contexto, podemos notar que para alguns é relatada de forma tensa a vivência em princípio contraditória de “quase explodir de rir” e, ao mesmo tempo, sentir-se mal com a bagunça. Isto parece indicar que nestes casos mantém-se a possibilidade de se preocupar com a professora, de não ser indiferente às suas expressões e ao mesmo tempo de manter a capacidade de ação criativa e espontânea.⁷ Como podemos imaginar, entretanto, não é de maneira simples que crianças e os educadores podem lidar e elaborar conjuntamente tais impasses que se apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o livro *Falatório: participação e democracia na escola* (CASTRO et al., 2010), no que se refere à realidade escolar do estado do Rio de Janeiro, grande parte das crianças (71,1%) enxerga o sentido de estar na escola principalmente a partir de seu papel instrumental: promover inserção profissional no futuro. A larga identificação com este papel nos aponta para a força do discurso social que credita à educação formal uma chance de ascensão social dos mais pobres. Por outro lado, aponta-nos também para o enfraquecimento de sentidos de estar na escola conectados ao próprio cotidiano – e não a um futuro distante. Entendemos esse enfraquecimento dentro do contexto trazido ao longo do capítulo, de pouco espaço para o diálogo e a participação.

Entretanto, mesmo que de forma indireta, por vezes não intencional, as crianças estão a todo momento afetando profundamente o seu entorno com suas ações e experienciando os efeitos destas de diversos modos. As brincadeiras humorísticas em sala de aula, assim como as interações físicas, rompem ou modificam significativamente com a maneira esperada e demandada de realização das tarefas escolares – fazendo com que estas se deem com muito mais lentidão, por exemplo, entremeadas por brincadeiras e interações. As brincadeiras, para além de expressarem formas de incômodo e contestação, representam também formas de agir no mundo, impondo – permitindo expressar espontaneamente – determinadas formas de interação e fruição que divergem do esperado. Com a brincadeira

7 Em outros casos, alguns falam com regozijo e certo prazer a possibilidade imaginária ou real dos professores se afetarem com suas ações, com incômodos diversos. Aqui, fica latente o antagonismo entre professores e alunos que se apresenta especialmente em algumas turmas, tema que não foi focado neste trabalho.

é possível sentirem-se – e serem – cocriadoras neste espaço, seja recriando o espaço da sala de aula, os objetos e as relações nesta realidade escolar que a princípio se entende tão distante da ação transformadora da criança.

Pensar acerca das brincadeiras “fora de hora” na escola e observar um pouco da maneira que estas se dão em sala de aula nos leva a refletir sobre o lugar que ocupa no espaço escolar tudo aquilo que está à margem das tarefas escolares “oficiais”. As ações de crianças frequentemente expõem interesses, desejos – e talvez possamos dizer, necessidades – acerca de diversos outros aspectos da convivência escolar. Neste sentido, optamos por mencionar certas ações das crianças não necessariamente como desinteresse no que se refere ao ensino e àquilo que lhes é demandado, mas como interesse em outras formas de estar na escola, que coexistem com aquelas “oficiais” e não encontram espaços de expressão no cotidiano oficial. Desta maneira, este tipo de ação pode ser entendido como evidenciando a falta de sentido não de estar na escola, mas de estar nesta apenas da maneira exata esperada pelos educadores. Assim, tais ações mostram a maneira como as crianças participam da criação de seus modos de estar na escola, atuando em atividades não previstas e não esperadas neste contexto, mas que representam uma parte fundamental do cotidiano de todos envolvidos. Tais efeitos no ambiente, que a brincadeira forja e expõe, são parte da complexa trama relacional do convívio na escola; importa compreender que tais efeitos não podem ser controlados de antemão, mas devem ser acompanhados e elaborados coletivamente permanentemente, de maneira que se inclua neste processo a escuta da criança.

Estas ações acabam por tornar visível a enorme dificuldade de diálogo, formulação de acordos e sentidos comuns entre todos na escola. Como dito na introdução, entendemos que a precarização crescente da escola pública no Brasil é fator que dificulta a criação de espaços de cuidado das relações nesta. Esta precarização se expressa, por exemplo, naquilo que Paime (2009) descreve como “angústia docente”, que envolve a sensação de impotência dos professores diante da situação econômica e também da rigidez da estrutura institucional, dificultando a abertura de espaços de tempo e também de espaços internos no sentido mencionado acima.

Ressaltamos que tanto as brincadeiras espontâneas quanto os conflitos e tensões mostram-se pouco abordados no cotidiano escolar oficial. Resta, assim, pensar na possibilidade de uma escola que possa ter uma “escuta” – não apenas com a audição, como aponta Sarmiento (2005), mas com o olhar, o atentar e o lidar – para aquilo que é expressado e afirmado pelos alunos em suas formas e sentidos mais amplos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. Jovens 'indisciplinados' na escola: quem são? Como agem? In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100002&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 3 ago. 2016.
- BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BIRMAN, J. Criatividade e sublimação em psicanálise. *Psicologia Clínica*, [Rio de Janeiro], v. 20, n. 1, p. 11-26, 2008.
- CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2001.
- CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola, p. 63-98. In: CASTRO, L. R. et al. *Juventudes e a experiência política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- CASTRO, L. R. et al. *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.
- CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 113-143, 2006.
- DEVINE, D. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, [New Delhi], v. 9, n. 3, p. 303-320, 2002.
- ESCOBAR, A. Worlds and Knowledges Otherwise. *Cultural Studies*, [London], v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.
- LEJARRAGA, A. L. *O amor em Winnicott*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaio sobre o indivíduo contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2009.
- MACIEL, M. R. Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. *Cadernos de psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 169-181, 2013.
- MACIEL, M. R. *Psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Editora Casa do Psicólogo, 2016.
- MARSH, P. et al. *The rules of disorder*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- RABY, R. What is Resistance? *Journal of Youth Studies*, [London], v. 8, n. 2, p. 151-171, 2005.
- RENAUT, A. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- PAIME, E. Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Revista Innovar*, Bogotá, v. 19, supl. 1, p. 91-110, 2009.

- PROUT, A. *The body, childhood and society*. UK: Palgrave Macmillan, 2000.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- SIMPSON, B. The Body as a Site of Contestation in School. *In*: PROUT, A. *The body, childhood and society*. UK: Palgrave Macmillan, 2000.
- SALGADO, R. G.; SILVA, M. R. S. EU, TU, ELES: a amizade como passaporte para brincar. *Currículo sem fronteiras*, [Rondonópolis], v. 10, n. 2, p. 55-65, 2010.
- THORNBERG, R. 'It's Not Fair!' – Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, [Linköping], v. 22, p. 418-428, 2008.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MINIBIOGRAFIAS DOS AUTORES

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA

Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora pela mesma Universidade e programa. Psicóloga e mestra pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é editora assistente da revista *Desidades* e participa do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Pesquisa para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC).

E-mail: adelaidebrinquead@gmail.com

ANDREA SZULC

Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Antropología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, categoría Independiente, en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora en la Universidad de Buenos Aires. Directora del equipo de investigación *Niñez Plural*. FB: @Niñez Plural. Autora de numerosos artículos científicos y del libro “La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión” (Biblos).

E-mail: andrea.szulc@gmail.com

BEATRIZ CORSINO PÉREZ

Professora do Departamento de Psicologia de Campos dos Goytacazes da Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicóloga e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Doutorado Sanduíche na Université Paris Diderot - Paris 7. Pesquisadora do NIJUP - Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas, vinculado à UFF, e do NIPIAC - Núcleo de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, da UFRJ.

E-mail: beatrizcorsino@id.uff.br

CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Departamento de Estudos da Infância (DEDI). Psicóloga e Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora permanente do Núcleo de Pesquisa

para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC/UFRJ). Vice coordenadora do núcleo de pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI/UERJ).

E-mail: conceicaoofseixas@gmail.com

ESTEFANI PEIXINHO DE SOUZA

Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes, Bolsista de iniciação científica da FAPERJ, vinculada ao NIJUP- Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas, da UFF.

E-mail: estefanipeixinho@id.uff.br

FELIPE SALVADOR GRISOLIA

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui os títulos de mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma Universidade. Atualmente é editor assistente da revista *Desidades* e professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: flpgrisolia@gmail.com

FLÁVIA FERREIRA PIRES

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Membro titular da Global Young Academy, líder do grupo de pesquisa CRIAS, Bolsista Produtividade do CNPq 2. Pós-Doutorado em antropologia social no Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008), em sociologia na Sheffield University (2011-2013) e em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (2020).

E-mail: ffp23279@gmail.com

FLORENCIA PAZ LANDEIRA

Antropóloga por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Antropología Social del Instituto de Altos Estudios Sociales. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Integrante del Programa de Estudios Sociales en Género, Infancia y Juventud (UNSAM) y del equipo Burocracias, Derechos, Parentesco e Infancia (UBA).

E-mail: flor.pazlandeira@gmail.com

ISA KAPLAN VIEIRA

Psicóloga. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: i.kaplanvieira@gmail.com

JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES

Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), integra o grupo “Juventude e Pesquisas Participativas” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e é membro da Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA).

E-mail: jaileila.araujo@gmail.com

JULIANA SIQUEIRA DE LARA

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRJ. Membro participante do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Pesquisa para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC). Atua como Editora Assistente no periódico DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude. É membro da Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA).

E-mail: j.siq.lara@gmail.com

JULIETA GRINBERG

Doctora en Antropología y Etnología (École des Hautes Études en Sciences Sociales). Profesora adjunta e investigadora de la Universidad Nacional de José C. Paz, Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdad. Profesora de la Especialización en Gestión de Políticas para la infancia y la adolescencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Investigadora del Equipo Burocracias, Derechos, Parentesco e Infancias del Programa de Antropología Política y Jurídica, del Instituto de Ciencias antropológicas de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: julietagrinberg1@gmail.com

KEISE BARBOSA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Pesquisa sobre infâncias, articulada à discussão das relações étnico-raciais na educação infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL).

E-mail: keise.barbosa.silva@gmail.com

LIS ALBUQUERQUE MELO

Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Psicologia. Integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC, Brasil). Editora Assistente da Revista DESidades - Periódico de Divulgação Científica da Infância e Juventude (NIPIAC/UFRJ, Brasil). Coordenadora do Grupo de Estudos da Infância Gis – Infância e Subjetividade. Psicoterapeuta de abordagem Humanista - ACP. Experiências nas áreas de Psicologia Social, Psicologia Clínica, Direitos Humanos e Docência no Ensino Superior. Estuda Infância, Participação Infantil e a Pesquisa com Crianças.

E-mail: lisalbmelo@gmail.com

LUCIA RABELLO DE CASTRO

Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Londres. Professora Titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora Senior do CNPQ. Pesquisadora Visitante do Centre for Developing Societies, Delhi, Índia. Membro Fundador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC/UFRJ. Cientista do Nosso Estado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Editora Chefe da Revista DESIDADES.

E-mail: lrcaastro@infolink.com.br

MARÍA EUGENIA RAUSKY

Socióloga por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Metodología de la Investigación Social (UNTREF/UNIBO), Doctora en Ciencias Sociales (FCS, UBA) y tiene un posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL, UBA). Investigadora adjunta del CONICET con sede en el CIMECS/IdIHCS (FaHCE) –UNLP y sus temas de investigación están vinculados a los estudios de niñez y pobreza. Es profesora adjunta de la asignatura

Teoría Social Contemporánea “A” y docente a cargo del Taller de Investigación: Pobreza y desigualdad social: debates y perspectivas contemporáneas -Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP-. Es docente de Metodología de la investigación social en posgrados de diferentes Universidades.

E-mail: eugeniarausky@gmail.com

MARIANA GARCÍA PALACIOS

Doctora, Licenciada y Profesora en Antropología (Universidad de Buenos Aires). Investigadora Adjunta del CONICET (Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA), docente del Departamento de Antropología (UBA) y editora ejecutiva de la Revista Cuadernos de Antropología Social. Codirige diversos equipos de investigación; entre ellos, Niñez Plural y el proyecto UBACyT “Interculturalidad y educación”. Realiza trabajo de campo etnográfico con población toba/qom. Sus investigaciones se centran en: niñez, educación e interculturalidad, experiencias formativas y construcción de conocimiento socio-religioso. También estudia las articulaciones entre la antropología y la psicología interesadas en la construcción de conocimiento.

E-mail: magarcia@clarin.com

NÚBIA GUEDES DE BARROS FERREIRA

Bacharel e Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Paraíba, Bacharel em Ciências Jurídicas pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba, Membro participante do Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura. CRIAS. Mestre e Doutoranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (PPGA-UFPB).

E-mail: nubiaguedes1972@gmail.com

PAULA SHABEL

Doctora en Antropología y Posdoctora en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad de Buenos Aires, donde también es docente. Becaria Posdoctoral de CONICET e investigadora en los equipos Niñez Plural y Construcción de Conocimiento Social. Sus temas de investigación se centran en la participación política de niños, niñas y adolescentes en el espacio urbano y los procesos de construcción de conocimiento que en esas prácticas se producen, siempre desde un abordaje etnográfico.

E-mail: paulashabel@gmail.com

PAULA PIMENTEL TUMOLO

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRJ. Membro participante do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC). Atua como Editora Assistente no periódico DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude.

E-mail: paulatumolo@gmail.com

PAULA UGLIONE

Psicóloga. Pesquisadora colaboradora do Laboratório Arquitetura, Subjetividade e Cultura (LASC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e do Laboratoire d'Anthropologie Sociale et Culturel de l'Université de Liège. Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: paulauglione@gmail.com

PIA LEAVY

Doctora y Profesora en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde el año 2018 es becaria posdoctoral en el Centro de Estudios de Nutrición y Desarrollo y ha ingresado recientemente en la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) como Investigadora Asistente del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: pialeavy@gmail.com

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Psicologia pela mesma instituição. Pesquisadora vinculada ao NIPIAC - Núcleo de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas (UFRJ) e Editora Associada da DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude.

E-mail: sabrinadsavegnago@gmail.com

SUZANA SANTOS LIBARDI

Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus do Sertão. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES-UFAL), onde desenvolve ações de pesquisa-extensão com/sobre crianças de comunidades tradicionais. Coordenadora do Núcleo Alagoas da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: suzana.libardi@delmiro.ufal.br

VALERIA LLOBET

Recibió su doctorado en la UBA (Psicología) y un posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Trabaja temas de política y derechos humanos articulando perspectivas de género y edad. Enfoca en las experiencias cotidianas y las prácticas sociales en políticas de protección social para la infancia y la juventud. Es investigadora de CONICET en UNSAM y dirige el Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones. Dicta los cursos Introducción a los Estudios de Género, Derechos Humanos y Educación, y Estudios Sociales de Infancia y Juventud, y el Diploma Educación Sexual Integral.

E-mail: vllobet@unsam.edu.ar

Formato: 19 x 26 cm

Fontes: Calluna e Branding

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Papel: Off-Set 75 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 200 exemplares



Lucia Rabello de Castro é Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Londres e professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao longo de sua trajetória acadêmica, tem se dedicado à pesquisa, docência e extensão no campo da infância e juventude. Foi membro fundador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC) da UFRJ e sua coordenadora de 1998 a 2012. É atualmente editora-chefe do periódico científico sobre a infância e a juventude *DESIDADES*. Em 2017, foi eleita presidente da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) de 2017 a 2020. É atualmente presidente do Comitê de Sociologia da Infância da Associação Internacional de Sociologia (ISA).

Esse livro cria um espaço para o engajamento com ideias, lentes teóricas, ferramentas conceituais e possibilidades de descolonização dos estudos da infância. As pesquisas nesse livro não provocam somente os diálogos acadêmicos entre o Norte e o Sul Global mas, também, no âmbito do próprio Sul, as teorias e os conceitos sobre as realidades vividas, a resiliência e as experiências de crianças e suas infâncias. Com esse livro, a organizadora e os autores avançam no diálogo crítico e acadêmico sobre as crianças do Sul Global. O livro reafirma a necessidade de refletirmos sobre, reavaliarmos e re-enquadrarmos nossas abordagens para ver, ouvir, falar, pensar, valorizar, pesquisar e escrever sobre crianças e infância.

Sharmila Rama (PhD)

Universidade de KwaZulu-Natal (UKZN),
Pietermaritzburg, África do Sul.