

Concepções de infância e infâncias

Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil

Conceptions of infancy and childhood

A state of the art for the anthropology of children in Brazil

Clarice Cohn*

Resumo: Este artigo dedica-se a uma leitura da produção em antropologia que foca suas pesquisas nas crianças, sejam pesquisas sobre ou com crianças, sejam elas sobre políticas públicas voltadas à infância ou sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Tratando do campo da antropologia da criança no Brasil, e debatendo metodologias e conceitos, este levantamento da produção antropológica traz a proposta, apresentada e discutida no texto, de que toda pesquisa antropológica com ou sobre crianças, instituições, políticas e direitos deve ter em conta as concepções de infância que as perpassam e que informam suas formulações e ações. Inclusive as das crianças, que agem no mundo de acordo com a concepção de infância que este lhe apresenta, com a qual interagem e às vezes entram em conflito.

Palavras-chave: Antropologia da criança. Antropologia da infância. Crianças indígenas. Direitos das crianças. Políticas da infância.

Abstract: This paper proposes a bibliographical discussion on anthropological research focused on children and childhood in Brazil, including studies about or with children, and those centered on the politics of infancy and the rights of children and youth. Synthesizing the anthropology of children in Brazil, it debates concepts and methodologies, and proposes, as is argued throughout the text, that any research with or about children, their institutions, rights, and the policies focused on them, should start from the notions of childhood at play, including those of children who act and react – sometimes in conflict with – the notions of childhood they are presented with.

Keywords: Anthropology of children. Anthropology of childhood. Indigenous children. Children's rights. Social policies for infants.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil), professora de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança (Lepac – UFSCar/CNPq) e do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (UFSCar/Capes/MEC) <clacohn@gmail.com>.

Gostaria de começar com duas observações que para mim mostram o amadurecimento do campo de reflexão da Antropologia da Criança e da pesquisa que é seu cenário. Uma delas, o fato deste texto ter sido produzido no contexto de um evento sobre infância e família.¹ Sublinho a conjunção porque estes temas correlatos, tratados como sub-especialidades, e que como tantos outros – antropologia do estado, do direito, da educação –, frequentemente andam juntos; são, com a mesma frequência, mantidos separados nas nossas atuações, produções e reflexões sobre para onde ir. Os debates ocorridos por ocasião do evento demonstraram quão fecundas essas conjunções podem ser, o que nos fez querer continuá-las. A segunda observação é irmã desta: venho cada vez mais me tornando consciente de que faz muitos anos que vimos dizendo que o campo da antropologia da criança é um campo em criação, crescimento, consolidação. Com satisfação, percebo que hoje se trata de um campo plenamente consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia. É hora de o consolidarmos, sim, mas em outro sentido: não mais nos preocupando em legitimá-lo, em nos fazer ouvir, mas avaliando qual contribuição temos dado e podemos dar à antropologia. Assim como qual contribuição a antropologia pode dar, e tem dado, ao campo dos estudos das crianças e das infâncias.

Isso não se faz sem desafios ou obstáculos. Se comecei louvando a situação atual, vou dar um segundo passo falando de algumas dificuldades que (ainda) encontramos. Falarei a partir de minha própria especialidade, a etnologia indígena. Neste campo, os estudos das infâncias indígenas e das crianças indígenas vêm florescendo (Tassinari, 2007; Nunes 2002, 2003) e revelando muito do que as crianças têm a dizer de seu mundo. Um mundo que às vezes, como em outros campos de pesquisa, só é acessível por meio delas, já que embora conhecido, é obliterado pelos adultos.² No entanto, os estudos das crianças têm tido pouco efeito no debate da etnologia indígena em geral – poucos etnólogos leem os estudos sobre as crianças dos povos com quem

¹ Este texto foi desenvolvido a partir de minha apresentação na mesa “Crianças e infância: perspectivas antropológicas”, acompanhada de Carla Villalta e Claudia Fonseca, com coordenação de Fernanda Bittencourt Ribeiro, na *II Jornada de Pesquisa sobre Infância e Família*, organizada pelo NACi da Ufrgs e pelo PGCS da Pucrs. Agradeço enormemente a Fernanda B. Ribeiro, Cláudia Fonseca e Patrice Schuch pelo convite para participar do evento e para a publicação, e a todos pelos inspiradores debates. Agradeço ainda aos alunos da UFSCar que comigo têm debatido este tema, em conversas onde muitas destas ideias foram maturadas, em especial aos membros do Lepac, e a Antonella Tassinari e Andrea Szulc, com quem tenho compartilhado espaços para o debate deste campo.

² Este obliterado não significa necessariamente negado, ou recusado, mas às vezes apenas não explicitado; este fenômeno já havia sido marcado para a realidade das ilhas Fiji por Toren (1999).

trabalham. Este é um problema real, que devemos reconhecer e enfrentar, para que nossos estudos não falem apenas para nós mesmos, reiterando-se a si mesmos, mas ganhem um alcance maior e mais efetivo nos debates da antropologia e no debate sobre o mundo.

Assim, acho que os dois aspectos que enumerei são igualmente verdadeiros: temos um campo consolidado e reconhecido, com grande produção, com espaço em publicações na área e eventos, mas ainda carecemos de uma entrada no debate maior da antropologia, uma entrada que nos permita uma voz ampliada na compreensão dos vários fenômenos sobre os quais antropólogos se debruçam como pesquisadores e como cidadãos.

É este o estado da arte: a antropologia dedicada às crianças e às infâncias se consolidou, e a excelência, a possibilidade (metodológica, analítica, epistemológica) e a legitimidade de nossos estudos são reconhecidas. Porém, ainda necessitamos ganhar maior abrangência tanto no debate antropológico como um todo quanto na intervenção e na atuação pública. Por isso, meu chamado aqui é por maior interlocução, mais entrecruzamentos. É também por manter o tema no debate atual da antropologia. Um bom começo para tal é reconhecer o que os estudos com e sobre crianças têm podido revelar e que nem sempre é revelado pelos demais estudos.

Para tratar disso, focarei algo que acho de extrema importância e que permeia, silenciosamente, todas as pesquisas que serão referidas a seguir. Ou seja, a necessidade de se analisar as *concepções de infância* e as *noções de pessoa* que estão implicadas em todos os processos que analisamos em uma perspectiva antropológica. Entendo que isto deva ser sempre considerado para entendermos os mais variados fenômenos de que se trata quando falamos com e de crianças e infâncias. E o farei seguindo o que se tem feito em antropologia da criança e da infância no Brasil. Ou seja, não estou pregando que se comece a reconhecer esta dimensão que não é devidamente reconhecida: ao contrário, quero mostrar como todos estes debates aos quais farei referência só são possíveis ao se considerar a concepção de infância que está em jogo em cada um destes casos.³

Assim, proponho-me a fazer um “estado da arte” em que busco demonstrar o papel que as concepções de infância exercem não só nos fenômenos observados, mas também na análise antropológica destes fenômenos. Se

³ Obviamente, este é apenas um apanhado que teve como mote o recorte que dei ao debate, não sendo um levantamento exaustivo. Muitos outros trabalhos poderiam ter sido comentados e referidos neste texto, e só posso esperar que seus autores compreendam os limites de espaço que levam à omissão e possam se reconhecer, e reconhecer seus esforços de pesquisa, neste debate que aqui proponho.

este papel nem sempre é reconhecido e explicitado nos textos, o faço aqui exatamente para mostrar como eles são cruciais para entender o que as crianças fazem, dizem e pensam, e o que se faz com elas, se pensa delas, se diz sobre elas.

Concepções de infância

Começamos, mais uma vez, pela etnologia indígena. Esta começou a olhar mais diretamente para as crianças nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. Foi quando estudos específicos sobre as infâncias indígenas começaram a ser realizados, pela primeira vez observando-as no que elas são, ouvindo-as, acompanhando-as em suas atividades e em seus passos. Como se sabe, desde que os primeiros colonizadores pisaram no Novo Mundo abundam referências sobre as crianças de seus habitantes primordiais.⁴ O mesmo acontece na antropologia, que desde sempre se referiu às crianças, lembrando que elas sempre acompanhavam os e as antropólogos, falando de ciclos de vida etc. Mas foi só quase no final do século 20 que esforços concentrados e focados foram expedidos para buscar entender as crianças e suas vidas por elas mesmas.⁵ A diferença, então, estava no fato de que estas pesquisas iriam prestar atenção nas crianças pelo que elas eram, e não pelo que elas deveriam ser ou viriam a ser. Assim também, a diferença estava em que se buscava criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo a que os antropólogos aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer.

Mas importante esforço foi também despendido em se desvendar o que é ser criança nestes lugares. Para isso, há duas respostas, nem sempre igualmente exploradas ou mesmo conectadas em cada trabalho: o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares. Estas perguntas têm boas razões de serem feitas nestes contextos etnográficos. A primeira: evitar pressupor uma infância universal – e para isso nos baseamos muito na demonstração clássica de Ariès (1981) de que a ideia de infância (e o sentimento de infância) tem uma origem histórica muito localizada, e é, portanto, mais propriamente ocidental. A segunda: o fato de que a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, e a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade, são cruciais para entender

⁴ Foi isto que permitiu o impressionante trabalho de Florestan Fernandes (1976) reconstituindo a infância tupinambá a partir dos relatos dos cronistas, jesuítas e viajantes.

⁵ Este esforço teve grande impulso no Mari (Grupo de Educação Escolar Indígena), na USP, sob a coordenação de Aracy Lopes da Silva, Lux Boelitz Vidal e Mariana Kawall Leal, durante toda a década de 1990 (ver Lopes da Silva et al., 2002).

os mundos indígenas e suas socialidades (Cohn, 2000c, 2002b). Assim, se a noção de pessoa, e a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas deveriam ser fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas destas crianças, e as intervenções sobre estes corpos que se fazem.

Foi isto o que fiz quando pesquisei os Xikrin. Buscando entender o que para eles é uma criança – sua concepção de infância –, logo aprendi que ela estava ligada a uma concepção também de sentidos e percepção – e, portanto de aprendizagem e de possibilidades de conhecer e apreender o mundo – e de corporalidade e fabricação dos corpos.⁶ À minha incessante pergunta, a mim mesma como para eles, sobre o que é uma criança, só tinha como resposta, claro, coisas vagas.⁷ Até que uma resposta, exatamente por não ser vaga, mas aparentemente contraditória, me surpreendeu: foi quando o velho Bep-Djoti me explicou que as crianças tudo sabem porque tudo veem e nada sabem porque são crianças. Assim, meus focos de pesquisa passaram a ser a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos. Foi então que percebi que tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas. As crianças xikrin crescem para ser homens, mulheres, pais e mães – e depois avós –, líderes, caçadores, pescadores, agricultoras, coletoras, professores, agentes indígenas de saúde... E crescer é um longo e trabalhoso processo mediado por objetos que adornam seus corpos e que eles fabricam, ou são fabricados por eles, para brincar e intervir no mundo (Cohn, 2000a; 2000b; 2002a; 2012) e por diversas relações – de comensalidade, de nomeação, de amizade formal...

Além da corporalidade, importante local de produção da pessoa e da sua infância, as crianças indígenas podem assumir também um importante papel: o de mediadoras. Habitualmente, fala-se em mediação cosmológica apenas no

⁶ A importância dos sentidos e do desenvolvimento dos órgãos responsáveis por eles, assim como a ornamentação corporal que o permite e produz, já estava indicada na bibliografia sobre os povos jê, de que fazem parte os Xikrin (ver Seeger, 1980; Turner, 1995; Vidal, 1992).

⁷ Incidentalmente: isso vale para qualquer pesquisa que lide com as concepções de infância, e é um dos maiores desafios metodológicos do pesquisador: qual a pergunta certa a fazer? À pergunta “o que é uma criança” cada psicólogo, juiz, conselheiro tutelar, xikrin, camponês, enfim, terá uma resposta. Além de reunir e analisar todas estas possibilidades de respostas, que dirão muito, a questão é, então, qual pergunta fazer – e esta só pode ser aprendida em campo, vendo o que é relevante para nossos interlocutores, a que eles remetem quando tratam destes temas. Os Xikrin remetem a ver, a ouvir, a aprender... e eram estas as pistas que eu tinha, portanto, que seguir.

caso dos xamãs – mas a pesquisa etnográfica revelou que esta atuação pode estar também a cargo das crianças. Este é o caso fascinante dos Maxakali de Minas Gerais, cujas crianças são mediadoras entre os mundos, as famílias, as pessoas. Diz Alvarez (e este é só um exemplo, é como ela começa a conversa):

A criança é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade Maxakali. É através dela que se inaugura a relação com o outro. De acordo com as regras de etiqueta Maxakali deve-se primeiro dirigir-se às crianças, particularmente aos bebês, quando em visita a um grupo familiar aliado ou em qualquer outra situação de distância social. Só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra aos seus anfitriões adultos (Alvarez, 2004, p. 53).

As crianças maxakali são também o motor da vida ritual. As crianças, conta-nos a autora, são o maior bem trocado entre as mulheres e os espíritos durante os rituais. Na iniciação, troca-se o filho a ser iniciado (que passa da casa doméstica, materna, à cerimonial, masculina, aos cuidados dos pais) pelos filhos mortos, espíritos, para que as mães possam continuar cuidando deles. São estes espíritos – que, mais do que cantores, são o próprio canto (Alvarez, 2004, p. 57) – que dão aos viventes as músicas dos rituais. Além disso, a cada ritual, “são apenas as crianças e os jovens o suporte para a manifestação dos espíritos. Com seus corpos transformados em *yãmiy* através das máscaras cerimoniais e as pinturas corporais específicas, se transformam nos próprios espíritos presentes na terra. Cantam e dançam para os humanos, atualizam assim a união entre os viventes e os espíritos” (Alvarez, 2004, p. 60-61). Sem crianças não há ritual, sem ritual e canto não há formação de pessoas e não há maturação dos viventes. Espíritos, quando crianças, devem também maturar no além cantando todo ano para os viventes, até poderem mandar seus filhos feitos no além para cantar. Sem eles, não há ritual, e, novamente, não há produção de pessoas maxakali. E, com as crianças, as casas, as famílias, as pessoas se ligam, mensagens chegam, e as crianças levam as palavras para que a conversa daqueles que não podem se falar diretamente possa acontecer. Os Maxakali – e este belo texto – são para mim o melhor exemplo de como para os indígenas as crianças são importantes, consideradas em sua condição atual, cuidadas, mas parte crucial de seu mundo. São seres em maturação, que devem ser cuidados (em vida e na morte, enquanto lá também maturam), que devem ser instruídos (e o texto nos apresenta uma bela descrição dos momentos em que o são), que não são confundidos com os adultos – mas que têm uma atuação crucial no cotidiano e no ritual tornando possível e efetiva

as relações entre os vivos e entre os vivos e os mortos. E que torna possível a própria maturação e construção de pessoas.⁸

As muitas infâncias indígenas

Assim, a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida. Assim, temos belíssimas descrições de como os indígenas veem suas crianças, e como elas atuam, em seus aprendizados (Codonho, 2007), em espaços de mediação, nas escolas (Marqui, 2012; Limulja, 2007), nas suas andanças e circulação pelos espaços (Correia da Silva, 2011). Temos também ótimas descrições sobre como a infância é pensada a partir de passagens e categorias de idade (Fernandes, 1976; Cohn 2000a; Nunes 2003). Mas nada nos indica, terminantemente, que temos uma noção de *infância* para os indígenas. Como para os Maxakali, temos sempre a percepção da sua condição – percepção esta respeitosa das condições efetivas dela, e de sua autonomia e capacidade (Tassinari, 2007) –, cuidados especiais, práticas para sua maturação e para garantir seu aprendizado – e que estejam prontas para aprender –, práticas de ensino e aprendizagem. Mas não uma elaboração, como esta que fizemos no ocidente, sobre esta sua condição especial. As crianças xikrin são “os pequenos”, *meprire*, como para o maxakali são “filhos”, como o são também os “filhotes”, *kitoko*. Nestes mundos perspectivados em que a humanidade e o parentesco são sempre construídos (ver Viveiros de Castro, 2002a; Souza, 2004; Lima, 1996), crianças são, como todos e continuamente, humanizadas, pessoalizadas. Condizente com a importância da noção de pessoa para os ameríndios, perguntar-se sobre as infâncias indígenas é, portanto, perguntar-se sobre como um processo que é mais geral incide sobre as crianças e é vivido por elas.⁹

⁸ Este papel de mediadoras é exercido também pelas crianças Guarani de M’biguaçu, como aponta Oliveira (2005), em especial com o mundo dos não-indígenas, tomando uma frente (e uma importância para o coletivo) que desafia a noção de infância como incompletude e incapacidade.

⁹ Sugerir que falar de criança, neste sentido, é sempre mais seguro que falar em infância, termo carregado de sentido do qual é difícil se despreçar e desapegar (Cohn, 2005a). O que afirmo aqui não está em contradição com isso. Ou seja, não significa relativizar a infância fazendo um inventário de infâncias possíveis, um exercício que não me parece propriamente antropológico, mas perceber, sempre, que o modo como se pensa a experiência que as crianças podem e devem ter, informa o modo como se age sobre elas e também informa (mas não determina) o modo como elas agem sobre o mundo. Ao longo do texto, teremos oportunidade de discutir o gerenciamento que as crianças fazem de suas infâncias.

Mais que isso, não devemos trocar seis por meia dúzia, e acreditar que poderemos isolar infâncias indígenas particulares. Ou seja, na recusa da infância ocidental como definidora das indígenas, buscar as infâncias indígenas como se elas pudessem ser definidas como esta, a ocidental. Mais, devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas – muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali...¹⁰

Este risco de se passar a definir infâncias indígenas pode ser discutido por Mantovanelli (2010, 2011). Quando foi estudar a infância kaingang em Icatu, SP, tendo lido a bibliografia sobre estas crianças em diversos povos indígenas, Mantovanelli se imaginou chegando à aldeia e sendo rodeada por crianças. No entanto, por muito tempo, seu campo foi marcado por uma busca contínua destas crianças, que sempre pareciam dela fugir. Tudo foi se esclarecendo quando ela percebeu a importância do espaço doméstico para as mulheres e suas crianças, e a permanência destas nos seus quintais, e que ela e as crianças estavam sendo ensinadas na ética do respeito e da restrição que devem reger as relações. De fato, as crianças que via eram as que entram e saíam das casas em que a antropóloga tinha maior convivência. Sua pesquisa rendeu uma reflexão sobre as concepções de infância para estes Kaingang a partir da noção de restrição e através das mulheres – companhias frequentes da antropóloga –, e que sempre tinham uma história para contar, ou para disputar, sobre as graças de suas crianças. Mas rendeu também uma reflexão metodológica que vale aqui retomar: a “invisibilidade” das crianças kaingang lhe revelou o quanto ela havia ido a campo com uma espécie de noção generalizante da infância indígena, como se ser criança indígena fosse igual em todo lugar, em todo o mundo indígena. Obviamente, as etnografias lhe mostravam as particularidades destes modos de ser criança – mas parecia sempre haver algo em comum, sua mobilidade, sua autonomia, sua circulação pelas casas, seu papel de mediadoras, que contrastava fortemente com o que via em Icatu. Assim, devemos cuidar para não cair em outros essencialismos ao negar essencialismos anteriores. Como nos conta Mantovanelli (2010, p. 10),

É nesse cenário profilático que coloco as crianças do Icatu. Antídoto. Pois sua invisibilidade foi o antídoto para meu olhar viciado. Se essas crianças foram-me invisíveis é porque eu tinha de antemão pintado suas cores. Ou seja, como não vi aquilo que imaginei que veria, elas desapareceram. E só depois elas reaparecem para dizer,

¹⁰ Agradeço a Bruno Henrique Rodrigues de Oliveira pela provocação certa feita no debate durante as Jornadas, sobre como eu poderia estar certa de definir uma infância para os Xikrin, e se não seria mais produtivo supor, como estávamos exercitando em outros campos, a possibilidade de várias infâncias mesmo entre os Xikrin.

nas minhas anotações de caderno de campo, que não se tratava de invisibilidade factual, mas de uma maneira específica de lidar com as relações sociais e os espaços no mundo. Se invisíveis ou reclusas em seus quintais de um lado, de outro, as crianças são os assuntos favoritos das rodas vespertinas nas varandas das mulheres. Com um tom de uma quase disputa, mulheres exibem na fala seus filhos e netos, destacando-os como protagonistas do que há de melhor em termos de existência humana. Assim, as crianças do Icatu (SP) que estavam longe dos meus olhos estavam em meus ouvidos, trazidas pelas falas de suas parentas.

Mas como as crianças indígenas veem os seus mundos? Este é um investimento analítico menos feito. Neste texto ele é importante para mostrar a relação entre estas abordagens e o investimento que a meu ver ainda devemos fazer. Correia da Silva (2011) acompanhou os meninos em suas andanças pela aldeia e seus arredores, e nos descreveu suas atividades e como se relacionam com o mundo e com as pessoas. Oliveira (2005) mostrou como elas ocupam e atuam em diversos espaços – a escola, o coral, a casa de reza – e atuam como mediadoras. Marqui (2012) mostrou como elas vivenciam a escola e também os momentos não escolares. Mas talvez pouco se tenha feito ainda para entender como elas entendem o seu mundo.

Fiz alguns esforços a este respeito sobre as crianças xikrin lendo e interpretando seus desenhos, uma atividade que elas adoram fazer, desde que na escola aprenderam a desenhar em papel. Tenho um grande repertório de desenhos que ganhei deste seu gosto por desenhar em todos os lugares. Tendo levado uma vez comigo papel sulfite e lápis de cor, por sugestão de minha então orientadora, Lux Vidal, tive o material requisitado a todo o momento e passei dias, semanas, acompanhando diversos grupos de crianças desenhando.¹¹ Vários deles, subsequentemente, me deram o desenho. Depois de feitos, os desenhos não lhes servem mais e não necessitam ser conservados, mostrados para todos ou comentados. Logo estão amassados, rasgados e são jogados fora. Guardados mesmo, só na escola e pelas antropólogas...¹² Fiz uma primeira leitura deste material em minha dissertação (Cohn, 2000a), mostrando como estas crianças viam seu mundo: neles estava tudo o que lhes interessava, e o modo como elas organizavam as coisas no papel e se organizavam para desenhar, eram todas muito reveladoras. Depois, reli o material, que foi crescendo com o tempo, e mostrei como estas crianças reagiram a uma tarefa escolar que consistia em desenhar sua cultura. Na realização desta tarefa, ficou

¹¹ Por sugestão de minha orientadora Lux Vidal, a quem agradeço por esta e pelas demais sugestões, e pela orientação que me permitiu entender um pouco mais das crianças xikrin.

¹² Fiz uma reflexão sobre o uso de desenhos em estudos com crianças em Cohn (2005b).

muito clara suas percepções do valor que a cultura ganhou no mundo atual, e do valor político de cultura (Carneiro da Cunha, 2009). Elas desenharam, então, para seus professores não-indígenas, sua cultura, sua tradição. Se, como eu tinha observado, num mesmo desenho poderiam conviver – como convivem em seu mundo – aviões, pescarias, cubos escolares, motivos de pintura corporal, futebol, danças e máscaras rituais, para esta tarefa desenharam apenas o que aos olhos dos professores, aos olhos não-indígenas, seria sua cultura: os meninos desenharam as danças e seus apetrechos, arcos e flechas, canoas, enquanto as meninas dedicaram-se exclusivamente à pintura corporal. Este trabalho mostra claramente como estas crianças são conscientes de sua condição de crianças (e) indígenas, respondendo neste contexto escolar com muita clareza sobre como deveriam se apresentar como crianças que desenham e que são indígenas (Cohn, 2008; 2010). Assim, o modo como elas atuam como crianças é informado pelo modo como se define o que é ser criança nestes lugares. Assim também elas respondem a outra necessidade de definição: aquela que remete ao ser indígena, o que igualmente define sua condição de sujeito neste mundo atual. Como apontarei ao longo do texto, as crianças atuam em resposta, e cientes, ao modo como se pensa sua infância.

Crianças em cenários institucionais

A educação é uma das áreas mais frequente e diretamente relacionadas à infância e tem cada vez mais se voltado a uma conexão com a sociologia da infância, com resultados muito frutíferos. Por ela se tem feito etnografias de escolas, que buscam mostrar o modo como as crianças interagem e agem nas escolas. Estes trabalhos nos permitem ver concepções de infância e as práticas nas escolas por parte dos adultos e das crianças. Este campo vasto merece um tratamento amplo, e torna difícil a seleção de textos exemplares para comentários aqui. Mas antropólogos também têm se dedicado a estudos em escolas. Em geral, estes estudos referem-se a experiências escolares que têm as populações indígenas como público. Este campo vastíssimo e com grande produção é particularmente interessante por desafiar a ideia de escola, ou colocar a escola em seu limite, mesmo quando a expectativa indígena parece ser a de ter uma escola “como a dos brancos” (Cohn, 2005b; Tassinari e Cohn, 2009). Em geral também, falta à análise sobre a prática escolar indígena uma reflexão sobre as infâncias indígenas que deveriam ser respeitadas em cada desenho de uma nova escola indígena (Cohn, 2009).

Mas esforços têm sido feitos também para dar conta de experiências escolares não-indígenas. Refiro-me à excelente etnografia e análise de Malheiros Moraes para ilustrar como a análise antropológica da experiência

escolar pode revelar a “construção de uma infância” – neste caso, a *infância escolarizada* (Malheiros Moraes, 2012, p. 34). A etnografia em uma escola de ensino infantil revelou a *regência* da fala das crianças. Estes seres definidos como “sem fala”, infante, de modo a dar-se-lhes ordem e sentido, assim como a constituição de um corpo – dócil e ao mesmo tempo participativo. Sobre eles, normalmente, a atenção “é focada em processos de ensino-aprendizagem regidos pela professora, sobretudo em sala de aula”, e em uma constituição de hábitos que frequentemente se busca extrapolar para a família, que deve agir de modo coerente com os ritmos e as disciplinas criados pela escola. Neste trabalho, Malheiros nos permite ver como se “aprende a ser aluno” (Malheiros Moraes, 2012, p. 184), em um drama que deslinda, e sobre o qual lembra: “O problema que se apresenta à instituição escolar é como manter este drama e resolvê-lo de modo adequado, a despeito de toda resistência” (*ibid.*, p. 173).

Neste contexto escolar, o pedagógico e o pediárquico – conceitos que empresta de Victor Turner – complementam-se para fazer o bom e o mau aluno. Um, o que responde bem à regência pedagógica, e ganha a possibilidade de brincar no parquinho; o outro, que, ao contrário, “faz bagunça” e falha portanto na relação pedagógica, tendo negado assim o jogo pediárquico. Espaços e tempos, o da sala de aula e afins e o do parquinho, se complementam, ao ponto da passagem ao ensino fundamental (cuja vivência foi acompanhada pelo pesquisador) ser sentida exatamente pela perda do parquinho, substituído pela quadra esportiva. Este processo leva as crianças a uma idade da razão e da memória e ao lamento da perda do parquinho e da possibilidade de tê-lo visto reformado (Malheiros Moraes, 2012, p. 188).

Esta excelente etnografia nos demonstra exatamente que concepções de infância informam a atuação sobre as crianças tendo por fim constituir certa infância – esta infância pressuposta e, como lembra o autor, aparecendo como ameaçada. Afinal, “se a escola de educação infantil enfatiza um determinado modo de ser criança é porque essa infância parece ameaçada” (Malheiros Moraes, 2012, p. 53). Em diversas ocasiões demonstradas pelo autor, ela extrapola seus muros ao afirmar os modos escolares como os adequados e devendo ser seguidos pelas famílias. Ou seja, a escola busca produzir certa infância, e o faz. Mas demonstra também que as crianças a isso resistem constantemente, como por exemplo, no momento da bagunça, “subversão da condição de aluno”. É por isso que o problema da escola é manter o drama apesar das resistências – porque, à constituição de certa infância, a escolarizada, as crianças reagem, tanto quanto aprendem a ser alunos. Mais uma vez, concepções de infância, que têm seu papel em ambos os lados do jogo, informam as interações de adultos e crianças e a construção mesmo desta infância.

Malheiros Moraes nos provoca, igualmente, sobre a condição de pesquisador de infâncias: afinal, não somos parte deste mesmo drama? Se Tassinari (2009) já problematizava a possibilidade de pesquisadores escolarizados pesquisarem com eficácia infâncias não-escolarizadas, Malheiros Moraes problematiza o pressuposto de dar voz às crianças – o que, ademais, é parte importante da prática pedagógica nas escolas... Em momento de otimismo, mas que não se apresenta como resolução dogmática, sugere que a pesquisa antropológica se faz possível por enfatizar a *escuta* da fala das crianças, ao contrário da prática pedagógica, que é de *regência* destas falas (Tassinari, 2009, p. 68). Mas algo a mais se coloca: a “qualidade intercorpórea da experiência do pesquisador em campo” (Malheiros Moraes, 2012, p. 68), que faz dele, aos olhos das crianças, algo entre um aluno – e um bom aluno – um corpo dócil, sentado, atento, observante – e um adulto.¹³ Lembra-nos, portanto, que a concepção de infância é algo que o antropólogo deve cuidar para não levar a campo. Lembra-nos também que é em determinada condição – aquela a ele atribuída pelas crianças e pelos lugares com quem e onde desenvolve sua pesquisa – que as crianças lhe falam. Situação que jamais podemos deixar de ter em mente em nossas pesquisas.

Nas políticas públicas de saúde, as concepções de infância entram fortemente em jogo. Este é o caso de um exemplo extremo, o dos diagnósticos da depressão infantil. Eunice Nakamura (2004; 2009) acompanhou casos em que crianças, após inúmeros pêniplos e passagens por diversos equipamentos de saúde e especialidades médicas, recebem o diagnóstico de depressão. Em visita a estas crianças e suas famílias, ela também ouviu sua versão sobre a doença, o diagnóstico, o tratamento. A etnografia é interessantíssima e instigante. Em especial, porque revela que este diagnóstico é sempre feito tendo por referência uma imagem de infância normal, ou seja, uma concepção de infância. Há muito se demonstra que a saúde define a normalidade e o anormal, e que isto afeta também a definição de família, de maternidade, e de sua normalidade.¹⁴ O trabalho de Nakamura demonstra que a medicina atua também na definição de uma *normalidade da infância*. É muito relevante o

¹³ Se o pesquisador era visto como aluno e adulto pelas crianças, e tratado de “tio”, apropriação de termo de parentesco que o autor discute, ele é visto pelas professoras como uma espécie de estagiário, alguém de quem não se teme a crítica, uma espécie de iniciante a quem se ensina. Sua afirmação de que apresentará seu trabalho ao seu professor na universidade parece exercer um importante papel nisto.

¹⁴ Para o Brasil especificamente, ver Freire da Costa (1979) e Rohden (2009). Em tempo, este último livro nos liga a outra questão, aqui não tratada (ver Cohn, 2005): o próprio debate sobre o aborto e o infanticídio refere-se à questão sobre quando inicia a vida. Este debate está muito presente nas discussões e a enorme polêmica sobre o infanticídio indígena. Em todos estes casos, concepções de infância e de pessoa estão em debate e embate.

que dizem os médicos de seus pacientes diagnosticados com depressão. Nas palavras de Nakamura (2004, p. 119-120):

A percepção que os profissionais têm de determinados comportamentos infantis segue, assim, padrões de normalidade e de anormalidade, em geral semelhantes àqueles identificados no discurso popular, pois trata-se, em ambos os casos, de adultos falando de crianças, de seus comportamentos e de sua adaptação ou inadequação a normas. A grande diferença, nesse contexto, está no fato de os médicos associarem a anormalidade à patologia, o desvio à doença.

Esses comportamentos infantis são considerados adequados quando expressam determinados padrões esperados e culturalmente aceitos, sendo inadequados todos aqueles que se encontram fora dos padrões vigentes, de acordo com as seguintes características:

1. Sociabilidade

Padrão normal aceito: crianças devem ter amigos, brincar.

Padrão anormal observado: crianças não têm amigos, não brincam e são quietas.

2. Obrigações e deveres na escola ou na família

Padrão normal aceito: crianças devem ser organizadas e adaptadas.

Padrão anormal observado: crianças não obedecem a regras, apresentam “prejuízo no comportamento adaptativo”; não querem ir à escola, falta-lhes atenção e apresentam queda no rendimento escolar.

3. Manifestações de humor e de temperamento

Padrão normal aceito: crianças devem ser felizes, bem humoradas.

Padrão anormal observado: crianças são inquietas, agitadas, agressivas, irritadas.

4. Maneiras adequadas de agir

Padrão normal aceito: crianças devem saber lidar com o mundo e com situações adversas; têm de ter autoestima e segurança.

Padrão anormal observado: crianças têm dificuldade para lidar com situações que exigem muito ou que as pressionam.

Assim, ao basear seus diagnósticos no que Nakamura (2004, p. 120; 2009) chama de “estereótipos positivos ou negativos”, os médicos estão estabelecendo a normalidade da infância – ou nos meus termos, estão tomando por referência uma concepção de infância para julgar se cada criança está adequada ou não a esta condição mesmo, a da infância. Trocando em miúdos, este seria outro modo (e não aquele a que o senso comum sempre se refere) de negar a infância às crianças – julgando seus modos como não-infantis, ou seja, como de uma infância errada, a ser corrigida.

Neste excerto, Nakamura nos chama atenção para a coincidência entre o julgar do médico e da família, todos em sua condição de adultos. Se olharmos para as famílias, que, como nos conta, passam de atordoadas a aliviadas com o diagnóstico que lhes permite reorganizar a vida familiar, perceberemos algo diverso mas complementar:

O discurso das famílias aponta para uma explicação popular da depressão infantil, que é insuficiente para abarcar toda a variedade de alterações de comportamentos infantis; por outro lado, a explicação médica parece plausível, mas não é incorporada. Nessa aparente lacuna entre uma noção relacionada à doença e a ausência de outra noção convincente, configura-se uma conotação popular sobre depressão infantil que expressa a teia de significados sobre a qual se sustentam as experiências populares de depressão infantil ou daquilo que se poderia denominar simplesmente “estados infantis alterados”.

As famílias, quando falam sobre depressão infantil, expressam uma noção mais ampla e profunda, a qual se opõe à noção médico-científica da patologia. Tratando de um problema que não dominam, mas que passa a fazer parte de suas preocupações cotidianas, as famílias revelam, mediante suas experiências, algo mais sobre os comportamentos das crianças, ao mesmo tempo em que evidenciam determinadas formas de organização social e de manifestação da cultura, pautadas pela maneira como os adultos se relacionam com as crianças (Nakamura, 2004, p. 149-150).

Olhando para as famílias, vemos algo mais do que os estereótipos de que fazem uso os médicos: vemos também as relações que os adultos efetivamente estabelecem com (su)as crianças. Neste caso, relações que se apoiam no discurso, no diagnóstico e na prescrição médica para se reorganizar – mas, e isso é muito relevante, *relações*.¹⁵

Em outro contexto, embora na cena hospitalar, mas colocando em jogo outros atores, Rafael Fioravanti reflete sobre a recompensa do trabalho voluntário exercido no hospital infantil Pequeno Príncipe, em Curitiba. Lembrando-nos que o voluntariado liga-se à dádiva, e, portanto à troca, e que esta deve ser vista em sentido amplo e jamais simplista, ele enumera de início e com facilidade uma série de trocas que partem dos voluntários aos demais: crianças (que são alegradas), famílias (cujas crianças são alegradas), profissionais de saúde (cujo trabalho pode ser facilitado), o hospital (na

¹⁵ O estudo trata das relações familiares – mas seria muito interessante complementá-lo com a visão que as crianças têm de sua condição, diagnóstico e tratamento e, então, das relações que estabelecem, e como as veem.

possibilidade, por exemplo, de diminuir o tempo de internação). Mas o autor levanta uma questão bem menos simples de responder e objeto de sua pesquisa: o que os voluntários recebem, ou esperam receber, em troca? Trago aqui a descrição do pesquisador de dois dos muitos momentos de sua etnografia, em que vê se revelar a pista a ser tomada: ou seja, a referência à alegria das crianças como a retribuição do esforço:

Uma de minhas entrevistadas disse numa certa ocasião: “As crianças esquecem que estão doentes”. Este comentário me fez refletir sobre como as crianças eram percebidas pelos voluntários. Durante a pesquisa de campo, eu notava que as crianças estavam conscientes sobre a sua condição de doente, ou então, eram “lembradas”, sendo pelo fato de estarem longe das suas relações familiares, amigos, colegas de escola e de estarem fora dos espaços que costumavam frequentar, e até mesmo, pelo uso de recursos médicos ou pelo acesso intravenoso, geralmente em seus braços, presos por uma tala de madeira ou plástico, que impossibilitava os movimentos de uma de suas mãos.

Uma noite, quando acompanhava Marta, voluntária de 51 anos, educadora, durante uma visita à enfermaria da Clínica Geral, perguntei sobre a sua experiência com o trabalho voluntário. Chorando muito, ela falou que se sentia feliz ao conseguir fazer uma criança sorrir por mais fechada que a criança esteja. Era no “sorriso das crianças” que estava o reconhecimento que ela encontrava no trabalho voluntário. Conseguir ter feito uma criança parar de chorar e começar a sorrir, era a sua “recompensa” (Fioravanti, 2006, p. 91-92).

Estes momentos indicam ao pesquisador o que de fato está em jogo: restituir a estas crianças sua infância. Porque “os voluntários parecem considerar que as crianças internadas no Pequeno Príncipe tiveram a sua infância interrompida pela doença” (Fioravanti, 2006, p. 96). Ou seja, novamente confrontamo-nos com uma concepção de infância que define a atuação do adulto – neste caso, um voluntário em um hospital para crianças, das quais se espera respostas que lembrem a condição infantil: sorrisos, alegria, despreocupação, falta de dor. Não seria de se espantar que estas crianças lidassem com estas expectativas ao se defrontar com familiares, médicos e voluntários... O autor não se dedica a estudar as crianças e suas expectativas, embora registre os gritos de euforia com que recebem os voluntários e os materiais que trazem para as atividades, mas não seria de se espantar que elas estivessem absolutamente conscientes não exatamente de sua condição – não é este o ponto – mas das expectativas a elas devotadas.

A proteção da infância

Voltando nossa atenção para a questão da proteção à infância, temos a possibilidade de ver um jogo em que a parte das crianças pode ou não ser vista pelos pesquisadores. Vejamos dois estudos, um em que a voz dos, no caso, adolescentes não é ouvida ao longo do processo observado – e a pesquisadora não busca ouvi-los – e outro em que as ações, as percepções e as relações estabelecidas pelas crianças sob tutela do estado são o foco mesmo da pesquisa.

Iniciemos com uma pesquisa etnográfica nas “audiências de conhecimento” nas Varas Especiais da Infância e da Juventude na cidade de São Paulo. Neste caso, a análise tem por foco o próprio processo judicial e sua cena, e busca ver como se define a culpabilidade e a pena dos jovens infratores acusados. Aqui não se discute a fundo a parte que jogam os adolescentes em julgamento. Mesmo porque, como diz a autora, eles são figurantes (assim como seus familiares, os promotores e os advogados de defesa) frente ao juiz, que tem o papel principal (Miraglia, 2005, p. 92-93). Se não é o papel ativo do adolescente que está em jogo nesta análise, quetem por foco o processo judiciário, exatamente por isso ela nos é particularmente interessante para mostrar que é uma *concepção de infância* que está em jogo. Analisando as cenas em que o estado, os adolescentes e suas famílias disputam sua culpabilidade e definem as medidas socioeducativas adequadas ao “ato infracional”, e demonstrando a supremacia do juiz nestas cenas e o papel de figurante de família e adolescentes, Miraglia demonstra ser este um espaço de poder em que, entre outras coisas, está em disputa a ideia mesmo de menoridade.

Diferente é a abordagem de Ribeiro (2011), focada no modo como as crianças atuam em uma situação literal de insulamento, quando são mandados com suas famílias tidas como “de risco” à ilha d’Yeu (França), para um período de residência provisória na associação Caval e que visa a reestruturação familiar. Claramente, aqui estão em jogo tudo o que temos arrolado acima: uma concepção de infância, de família, de normalidade. E trata-se de um caso de intervenção estatal em famílias consideradas incapazes de criar seus filhos sozinhas. Vivendo em uma ilha cercados de famílias igualmente consideradas desestruturadas, de pais incapazes de criar seus filhos, além dos educadores e da população local com quem também convivem, estas crianças estabelecem uma série de relações e de estratégias que têm por pano de fundo o estigma. Fazendo “a ligação entre os adultos que delas se ocupam, mas também entre suas famílias e a população local” (Ribeiro, 2011, p. 48), elas vivenciam relações com colegas de escolas, os pais (muitas vezes apenas o pai ou a mãe nestas famílias majoritariamente monoparentais), as assistentes maternas

(cujas casas frequentam), e conhecem mais a ilha que os seus pais que também foram designados a morar lá, como disse uma mãe à pesquisadora. O mais rico e mesmo desconcertante do artigo é a demonstração de como, nesta teia de relações, as crianças – os “grandes”, acima de seis anos, de quem se espera capacidade de raciocínio e discernimento (Ribeiro, 2011, p. 43) – atuam de modo a passar da cumplicidade e cooperação aos pais à recusa em se ver identificados a eles. Assim, quando defendem seus pais, atuam para contribuir com a melhora da situação da família; porém, quando *silenciam* (e aqui a autora chama a atenção para a diferença entre silêncio e palavra) ao terem presenciado as transgressões da mãe ou do pai às regras da instituição (e que são também do conhecimento dos educadores), eles estão fazendo bem mais do que cooperar ou defender os pais: estão se diferenciando destes (Ribeiro, 2011, p. 53). Em especial, com as assistentes maternas, chamadas *tata*, podem estabelecer ligações que extrapolam seu tempo de permanência na ilha, criando relações que poderão ser ativadas em outros momentos da vida. Assim, entre cooperar com os pais e diferenciar-se deles, convivendo em família e nas famílias das “crianças de Caval” e com a população local, com educadores e assistentes maternas, estas crianças colocam em atuação não só seu discernimento e raciocínio em reconhecer as situações, lindamente demonstrados no artigo, mas também em reconhecer as concepções de infância e de família que lhes levaram a esta situação insular e que lhes pode retirar delas – ou permitir-lhes retornar em outra condição.

Esta capacidade dos meninos e das meninas de se ver com sua condição sempre me impressionou também na rica etnografia feita por Gregori (2000a), que, dentre outras coisas, demonstra como elas respondem aos diversos atores institucionais de acordo com as expectativas destes. Esta é parte importante de sua *viração*, e permite a circulação que elas fazem entre famílias, abrigos e grupos nas ruas. Criando e mantendo diversas relações entre estes ambientes, eles permitem que se vivencie a infância de modos diversos, e, para se habilitar a cada um deles, capacidades e incapacidades diversas, propriedades ou misérias, riquezas ou lacunas têm que ser ressaltadas. Longe de viver em desorganização e abandono, organizam-se em grupos com relações muito estabelecidas, relacionam-se cooperativa ou conflitantemente com a vizinhança, permanecem, mudam-se, retornam à família, vão aos abrigos... Enfim, não só vivem sua infância, como reagem com destreza a todos os estereótipos que lhes são voltados, fazendo uso deles em sua circulação e viração.

Esta capacidade é mais aparente e impactante na etnografia realizada por Calaf (2008) entre os meninos de rua em Brasília. Ambas as situações são

semelhantes em um ponto que sempre acho importante ressaltar: estas crianças “de rua” o são não por falta de casa ou família, mas por valorizarem sua liberdade. Em ambos os casos, transitam entre casa e rua. Mas, para a *Galera* em Brasília, um aspecto se incorpora a este cenário: o discurso, a prática e a disposição para a sexualidade. São crianças que transitam também (como já se apontava na etnografia de Gregori, como já se viu com os “grandes” de Caval) entre a infância e sua recusa. Eles marcam *esta* sua infância exatamente na diferença que estabelecem com outra infância, a de apartamento, daqueles a que se referem como “filhinhos de papai” ou “bodinho”. A diferença não está na condição de ser criança, que eles não recusam, mas na tutela:

Neste sentido, os meninos e meninas da Galera não aceitam sua posição de crianças: não querem ser tutelados, e não aceitam estarem situados em uma posição relacional de subjugação frente aos adultos. Afirmam, então, serem crianças, sim, mas crianças diferentes: são donas de si, pensando-se e repensando-se continuamente, e tentando fugir aos mecanismos de controle e submissão (Calaf, 2008, p. 44).

Estes meninos e meninas desafiam a noção de infância naquilo que ela tem de mais central – porque eles afirmam e praticam sua sexualidade, e sua maternidade e paternidade. E o fazem como modo de definir *sua* infância:

na Galera, a disposição ativa perene para o sexo é fator fundamental na construção das identidades masculinas e femininas, constituindo-se o status de saber mais sobre o sexo (o “ser quente”) condição e prova de não ser mais criança. Se a sexualidade das mulheres, tal como as identidades sexuais masculinas é na Galera, atrelada ao desejo e ao prestígio, é também, tal como aparece em um segundo momento de conversas, orientada em direção à construção de si por meio de categorias como o *respeito* e a *vergonha* (Calaf, 2008, p. 88).

A etnografia fina nos mostra que esta prática e este discurso sobre a sexualidade, que faz gente grande, ou *muleques*, são marcados pelo aprendizado e, também, pelo segredo. É necessário dominar a técnica, e é necessário para isso aprender, o que demanda esperteza: tríade valorizada e definidora (Calaf, 2008, p. 101). E, para as meninas, o controle da vontade de sexo de seus parceiros, que é definidora de sua própria sexualidade e também de seu controle contraceptivo: “na Galera, as meninas se colocam em posição de iniciativa sexual, de assumir o desejo sexual, mas também de deverem controlar o desejo, a sua reputação, e a reprodução” (Calaf, 2008, p. 126).

A contracepção e a concepção são controversas: se se evita, se pode também tirar, se pode também assumir o projeto da maternidade e da paternidade. Mas esta leva a um novo equilíbrio entre a casa e a rua, e a uma nova negociação sobre a autonomia desta “criança que fez criança”. E se esta autonomia não é respeitada, se a jovem mãe é tratada em casa como criança, o retorno às ruas levando o filho é a solução (Calaf, 2008, p. 142). Afinal, ser pai e ser mãe deve ser coerente com os valores de liberdade, desta vez associados à responsabilidade por outrem, que só reforça o primeiro: ter filho é não mais ter que obedecer como filho ou filha (Calaf, 2008, p. 149). Tudo isso, aqui tão esquematizado, acontece em meio à violência sofrida, às disputas, ao abandono dos companheiros, a arrependimentos, a perdas de amigos. Nada aqui diz que essa é uma infância mais feliz, ou mesmo mais infeliz. Mas o que importa reter e deve sempre ser dito é que tudo aqui diz que essa é uma infância. E é, como todas, uma infância gerenciada também pelas crianças, que em suas práticas definem sua própria condição infantil. Casos extremos como este – crianças que fazem crianças, como Calaf intitula sua dissertação – mostram com clareza o gerenciamento que as crianças fazem de suas infâncias. Uma clareza que elas nos cospem na cara, e que em outros lugares não reconhecemos – como na tirania cotidiana exercida pelas crianças em suas famílias burguesas, definindo o que a família vai fazer, onde vai passar as férias, o que vai comer, o que vai ver na TV...

A dificuldade em conceber outras infâncias

Termino este artigo lembrando mais uma vez da dificuldade que nós, antropólogos, temos de reconhecer estas *outras infâncias*. Já havíamos visto esta dificuldade (re)aparecendo na etnologia indígena, nos estudos sobre as crianças indígenas, e nas pesquisas feitas em contextos escolares. Agora, levanto outra provocação. Durante todo o texto, tenho chamado a atenção para o modo como a antropologia nos permite entender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos nas políticas públicas de saúde, educação, e no direito, mesmo naquelas políticas mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente. Porém, algumas situações nos revelam que não são só os nossos pré-conceitos antropológicos (como foi o caso da expectativa que Mantovanelli levou a campo) que limitam o bom exercício da antropologia: são também nossos pressupostos, como cidadãos que somos, como humanos que somos, e que também arriscamos carregar a campo.

Estes preconceitos – agora assim mesmo, preconceitos – já impediram que víssemos as crianças como sujeitos plenos e capazes; já impediram que

víssemos as crianças indígenas em suas especificidades, e não como parte de uma suposta universalidade da infância (ou, pior, como os infantes da infância da humanidade que eram os indígenas até poucas dezenas de anos atrás e ainda o são no senso comum); já impediram que *escutássemos* (e não regêssemos) suas vozes; já impediram que víssemos, em geral, as crianças e as infâncias em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar suas infâncias. Agora, nos regozijamos com a nossa recém-adquirida capacidade de trazer à antropologia as vozes e as experiências das crianças, e reconhecer suas ações, relações e capacidades. Mas nem sempre isso é feito sem que barreiras reapareçam. Parece que até para antropólogos os limites se impõem.

Isso foi discutido por Begnami (2010) ao refletir sobre o modo como outros antropólogos e antropólogas reagiram à sua etnografia. Assim como Calaf, ela ouviu das crianças, durante a pesquisa de campo num bairro periférico de São Carlos, SP, relatos sobre suas práticas sexuais e suas sexualidades. Foi questionada mais de uma vez se não deveria denunciar o abuso sexual sofrido por estas crianças, ou se deveria realmente ter acreditado no que elas diziam. Obviamente, dizia-se a ela, essas histórias eram mentira, dado que crianças não tem vida sexual... À questão de ética ficam as dúvidas: e quando, como no caso que acabamos de comentar da Galera de Brasília e era também o caso no Gonzaga, a sexualidade não é vivida como violência, não é imposta, é entre pares e define uma infância particular, trata-se aí também de um caso de denúncia? No caso da flagrante mentira fica a questão: estamos realmente prontos para ouvir das crianças o que quer que seja que elas venham nos contar?

Outros antropólogos já viveram esta situação e alguns refletiram sobre isso. Viveiros de Castro (2002b) já disse que a pergunta se devemos acreditar nos nativos, é, em si mesma, um erro conceitual. Goldman (2003), que se pegou acreditando no que não imaginava crível, acabou por concluir que não faz a mínima diferença ele achar que é ou não verdade. Toren (2006) propôs um exercício sobre as condições de avaliação de veracidade dos (ou seja, pelos) nativos. Assim, quando questionada sobre a “veracidade das falas dos meus interlocutores”, as crianças, a própria antropologia foi questionada, pois a questão da verdade é própria da antropologia. “As crianças do Gonzaga mantêm relações sexuais, não devemos ‘duvidar’ disso, apenas pensar sobre o tratamento antropológico que daremos a isto: elas fazem sexo, temos que ‘acreditar’ nisso” (Begnami, 2010, p. 45).

Assim, acrescento logo ao final, este novo desafio: como *ouvir* realmente as crianças? Como efetivamente escutar suas falas, como pergunta Malheiros Moraes? Esta questão se coloca como uma extensão do estado da arte que

apresentei, de uma antropologia da criança consolidada, mas que tem que se ver ainda com o diálogo e com a capacidade de debater e intervir no campo mais amplo da antropologia e no campo, mais amplo ainda, da atuação no mundo. Uma atuação que seja efetivamente condizente com o que as crianças fazem e querem fazer de suas infâncias, neste mundo em que as possibilidades de infâncias e de ser criança são inúmeras.

Para fazê-lo, devemos sempre levar em conta que, de um lado, a concepção de infância informa (sempre) as ações voltadas às crianças – e, de outro, que as crianças atuam desde este lugar seja para ocupá-lo, seja para expandi-lo, ou negá-lo... É a partir dele que agem ou é contra ele que agem. Por isso, a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. Assim, podemos inclusive deixar de debater qual a melhor abordagem – a das crianças ou das políticas, por exemplo – na condição de admitir que serão sempre incompletas se desconsiderarem o outro lado, mesmo quando não o abordem diretamente.

Referências

- ALVAREZ, Myriam M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BEGNAMI, Patrícia. As crianças como interlocutoras das pesquisas antropológicas. In: *II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias*. Rio de Janeiro, 2010.
- CALAF, Priscila P. *Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), 2008.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas*. São Paulo: CosacNaify, 2009.
- CODONHO, Camila G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000a.

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

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

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

_____. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002b, p. 213-235.

_____. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.

_____. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin. Comunicação apresentada na 6ª Reunión de antropología del Mercosur, Montevidéu, Uruguai, 2005b.

_____. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 485-515, jul.-dez. 2005c.

_____. A tradução de cultura: os Mebengokré-Xikrin. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, 2008 <www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2033/clarice%20cohn.pdf>.

_____. A “infância” nas propostas de educação escolar indígena diferenciada no Brasil. 8ª Reunião de Antropologia do Mercosul, Buenos Aires, 2009.

_____. A tradução de cultura para os Mebengokré da perspectiva de suas crianças. 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, 2010.

_____. Children, death, and the dead: the Mebengokré-Xikrin case. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, selected editon, 2010.

CORREIA DA SILVA, Rogério. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

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

FIORAVANTI, Raphael H. “*Voluntários do coração*”: uma abordagem antropológica sobre o trabalho voluntário no Hospital Pequeno Príncipe. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2006. <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/8362/Dissertacao_Pequeno_Principe_Raphael_Fioravanti.pdf?sequence=1>.

FREIRE DA COSTA, J. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

GOLDMAN, Marcio. 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. 2003, p. 423-444.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos de rua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia A. *Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche*. São Paulo: Contexto/Unesco, 2000b.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1-2, p. 113-132, 1996.

LIMULJA, Hanna C. L. R. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

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

MALHEIROS MORAES, Marcos Vinicius. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2012.

MANTOVANELLI DA SILVA, Thais Regina. Relações sociais e espacialidade das crianças do Icatu (SP): a casa e o quintal. *II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias*, Rio de Janeiro. 2010.

_____. *Crianças invisíveis da reserva indígena Icatu, SP*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

MARQUI, Amanda Rodrigues. *Tornar-se aluno(a) indígena: uma etnografia de uma escola Guarani Mbya*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MIRAGLIA, Paula. Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 72, p. 79-98, jul. 2005.

NAKAMURA, Eunice. A noção médico-científica de depressão infantil: uma visão histórica e sócio-cultural do discurso de adultos sobre a infância. In: MOTA, A.; SCHRAIBER, L. B. (Orgs.). *Infância e saúde: perspectivas históricas*. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 234-264.

_____. *Depressão na infância: uma abordagem antropológica*. Tese (Doutorado) – São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002b, p. 236-277.

_____. *“Brincando de ser Criança”*: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia do Instituto Universitário de Lisboa, 2003.

OLIVEIRA, Melissa S. Nhanhembo'ê: infância, educação e religião entre os Guarani de M'biguaçu. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 14, n. 13, p. 75-89, 2005.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Lealdades, silêncios e conflitos: ser um dos “grandes” num abrigo para famílias. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 40-55, jan.-abr. 2011.

ROHDEN, Fabíola. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SEEGER, Anthony. O significado dos ornamentos corporais In: _____. *Os índios e nós*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980, p. 43-60.

SOUZA, Marcela Coelho de. Parentes de sangue: incesto, substância e relação no pensamento Timbira. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 25-60, abr. 2004.

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

_____. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. *33º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu, 2009. <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229>.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. Opening to the other: schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 150-169, Jun. 2009.

TOREN, Christina. *Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography*. London: Routledge, 1999.

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

TURNER, Terence. Social body and embodied subject: bodiliness, subjectivity, and sociality among the Kayapo. *Cultural Anthropology*, Durham, v. 10, n. 2, p. 143-170, May 1995.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os kayapó-xikrin do Cateté. In: _____. *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, 1992, p. 143-189.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002a.

_____. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002b.

Autora correspondente:

Clarice Cohn
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPG-AS
Rod. Washington Luís, km. 235
13565-905 São Carlos, SP, Brasil

Recebido em: 12 set 2012

Aprovado em: 9 out. 2013