

Associação Brasileira de Antropologia Prêmio

Prêmio Heloísa Alberto Torres

Autor: Gustavo Belisário d'Araújo Couto

**Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade
de Brasília (PPGAS/ UnB)**

**Título: “Sou Criança Também”: Ser Criança e Ser Adulto no Canaã
(MST – DF)**

Orientadora: Antonádia Monteiro Borges

Agência de financiamento: CNPq

Link para o CV Lattes:

**[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?
id=K4471212A9](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4471212A9)**

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa para minha dissertação de mestrado no acampamento Canaã (MST - DF). Nesta pesquisa, Rosa, uma mulher de aproximadamente 35 anos, disse que era criança também e que queria participar das sessões de desenhos animados que eu realizava para as crianças. Argumento que no Canaã crianças e adultos não são concebidos enquanto ontologias totalmente distintas. Ser criança e ser adulto são fluxos que atravessam crianças e adultos. Esse compartilhamento de fluxos permite uma convivência entre crianças e adultos no trabalho, na ação política do movimento, nas brincadeiras e na vida da ocupação. Argumento que esta concepção em relação as crianças e os adultos e a sua convivência possuem consequências epistemológicas grandes que devem ser levadas a sério pela Antropologia. Uma destas consequências que levanto é da importância de uma reflexão sistematizada sobre as diferentes formas de ser adulto. A provocação de Rosa no acampamento do MST no Distrito Federal lança desafios epistêmicos não só para a Antropologia da Criança como para toda a Antropologia. Na dissertação, outros temas foram desenvolvidos: movimentos sociais, relação com o Estado, noção de pessoa e de tempo, além de uma reflexão mais aprofundada sobre o brincar.

“Sou Criança Também”: Ser Criança e Ser Adulto no Canaã (MST – DF)

Este artigo é um recorte da pesquisa feita para a dissertação de mestrado defendida em 2016. O propósito inicial da pesquisa era discutir a ação política das crianças do acampamento Canaã, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) do Distrito Federal. O Canaã fica localizado na Região Administrativa de Brazlândia – DF, na beira da rodovia DF 445 e do córrego do Rodeador, que dá nome à escola da região. Foi iniciado em 2011 com um número grande de famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Distrito Federal (MST – DF), como contam as próprias moradoras. A ocupação ocorreu em um território de plantio de monocultura de eucalipto de uma empresa com a falência decretada.

Acompanhei intensamente o acampamento por 4 meses no segundo semestre de 2015. Nos últimos fins de semana de agosto e primeiros de setembro, aproximei-me das crianças e adolescentes do Canaã projetando filmes de animações. Os filmes comumente eram seguidos de brincadeiras no campinho do acampamento, que também foram importantes para as reflexões aqui expostas. Fiquei hospedado na casa de uma família acampada por três semanas em setembro de 2016. Além do acompanhamento do cotidiano no acampamento, frequentei algumas vezes a escola com as crianças e participei de ações políticas do movimento no plano piloto, que tinham o objetivo de cobrar os órgãos do governo para a implementação da política de reforma agrária.

Busco borrar as fronteiras entre realidade e ficção. Os diálogos que apresento neste trabalho não são transcrições exatas das falas que presenciei no acampamento. Muitos deles são misturas do que foi falado a mim em diferentes momentos e contextos. Alguns deles são inteiramente inventados a partir de conversas e ideias difusas que tive em campo. Tampouco segui a ordem dos acontecimentos na narrativa e sim a ordem que achei que melhor expressaria os aprendizados que tive durante a pesquisa. No Grupo de Estudos em Teoria Antropológica (GESTA), da qual faço parte, chamamos esta metodologia de transcrições. Evidentemente, não é porque contaram com uma dose de minha criatividade que as ideias contidas neste texto são totalmente minhas. Parti de um esforço de 'criatividade mútua' (WAGNER, 2009), que busca levar a sério as pessoas que encontrei em campo. Segundo esta metodologia de faz de conta, inventei também as personagens que habitam nestas páginas. Suas características e personalidades são inspiradas em pessoas que conheci no Canaã. Da mesma forma, eu não teria competência para inventá-las sozinho. Além de fazer parte de um borramento entre os limites da ficção e da realidade, a criação de personagens é

uma maneira que encontrei para não ser possível identificar crianças que, em muitos casos, trabalhavam - o que é ilegal - e outras militantes que como elas eventualmente não gostariam de ser identificados por suas posições e falas.

Na pesquisa com as crianças do Canaã, notei que a divisão entre crianças e adultos – e mesmo a divisão entre crianças de diferentes classes etárias – era frequente na escola. Para ir a escola, os ônibus das crianças “menores” e das crianças “maiores” eram diferentes. Os adultos estudavam no turno da noite, enquanto crianças e adolescentes estudavam pela manhã e pela tarde. As turmas na escola dividiam-se pelas idades. No entanto, apesar dessa separação etária na escola, a convivência entre as crianças e adultos era preponderante no acampamento. Crianças e adultos conviviam nos trabalhos domésticos, nos trabalhos na roça, nos atos do movimento e nas brincadeiras. Essa convivência entre crianças e adultos expressou um desafio epistemológico para a pesquisa, que ficou explícito quando uma das acampadas, de aproximadamente 35 anos, quando eu chamei as crianças para uma das sessões dos filmes, disse ser criança também. Nesse momento, notei que não só as concepções de infância estavam em jogo no campo como as concepções do que é ser adulto. Para levar a sério o que aprendi no Canaã, tive que abdicar de estudar separadamente crianças e adultos. Assim, neste artigo, apresento as decorrências epistemológicas de entender o “ser criança” em relação e convivência com o “ser adulto”.

Guerra de pipoca

Parte importante da pesquisa se deu na escola do Rodeador e no trajeto do Canaã até ela. Diariamente, as crianças das chácaras, acampamentos e assentamentos próximas ao Rodeador faziam o trajeto de ônibus. O fato de os ônibus eram diferentes de acordo com classificações etárias me chamou atenção. O ônibus dos menores – para crianças de 4 a 7 anos – passava mais cedo. O ônibus dos maiores – mais de oito anos – passava em seguida. E os adultos pegavam o ônibus de linha para irem para suas aulas a noite. As minhas idas à escola foram acompanhando Caetano, 5 anos, filho de Dona Rita, que me abrigou em sua casa por três semanas durante a pesquisa.

Naquele dia, fui à escola novamente no ônibus dos menores. Depois de entrarmos, o ônibus passou em outros acampamentos, assentamentos e chácaras buscando outras crianças, como de costume. Caetano estava sentado ao meu lado e pediu para eu colocar o cinto de segurança. Expliquei para ele que o cinto era muito pequeno para mim. Foi então que uma menina da turma dele, Bianca, me questionou:

Bianca: Você vai estudar? Você tá nos ônibus dos menores por quê?

Gustavo: É. Eu sou criança. - disse em tom de brincadeira curioso para ver onde ela levaria.

Bianca: Criança? Cadê sua mochila de ir para a escola?

Gustavo: Olha aqui meu caderno – apontando para o diário de campo. O menino da frente entrou na conversa também.

Menino: Nunca vi criança de bigode!

Bianca: Você tem carteira. - disse ela apontando para meu bolso - Você não é criança.

Ao chegar na escola, na saída do ônibus, Bianca voltou a levar a sério o que eu tinha dito. “Você fica na fila dos meninos!” A menina indicou que para ser criança, teria que agir como uma. Desfazer-me da carteira, do bigode, usar mochila e entrar na fila. Além de estar no ônibus dos menores, eu deveria usar o cinto. A possibilidade de me deparar com diferentes concepções de infância já tinha sido alertada pela literatura (COHN, 2013; BUSS-SIMÃO, 2009, TASSINARI, 2009). A pressuposição de uma concepção universal de infância pode incorrer em diversos apagamentos das multiplicidades de ser criança em diferentes lugares e para diferentes pessoas. Com essa multiplicidade, para discutir o que é ser criança, Cohn (2013) propõe dois caminhos a serem explorados pelos pesquisadores: investigar como se define a infância (ou as infâncias) nos lugares em que se faz pesquisa, e como as crianças, informadas por tais concepções de infância, atuam e produzem noções de infância. As ideias da autora são a de reconhecer que as crianças são agentes sociais plenas e de que as concepções de infância dos diferentes lugares balizam essas vivências de ser criança (COHN, 2013).

Porém, mais do que uma classificação que permite identificar crianças e adultas baseada em uma concepção cultural, Bianca sugeriu que ser criança se relacionava a um fluxo que a relacionava a um conjunto de objetos, de características. A mochila, o cinto e o ônibus carregavam consigo uma substância infantil. A carteira e o bigode continham o ser adulto em sua composição. Os atributos de adultas e de crianças não implicavam para Bianca uma consequente classificação estanque, em uma taxonomia. Eu poderia ser adulto e estar no ônibus dos menores, e possivelmente uma criança que tivesse uma carteira não seria menos criança. O fluxo entre coisas de criança e de adulta transpunha a barreira do que era concebido como ser criança e ser adulta,

Essa ideia de que um conjunto de coisas possui propriedades “de criança” também apareceu em uma das visitas que fiz a Laura, uma das moradoras do Canaã. Nesta ocasião, sua mãe, que mora no interior do Piauí, estava visitando a filha e os netos no acampamento e aproveitando a estadia na capital para fazer consultas no hospital. A mãe de Laura tinha por volta de 60 anos, apesar de aos meus olhos aparentar ter mais idade. Laura a apresentou para mim:

Laura: Essa aqui é minha mãe, Gustavo.

Gustavo: Tudo bom?

Mãe de Laura: Tudo bom, meu filho?

Gustavo: Tudo certo. Tá de visita aqui?

Mãe de Laura: É. Estou sim. Vim ver o médico também.

Laura: Ela está doente...

Mãe de Laura: É. Daqui a pouco estou que nem criança... Você sabia, meu filho, que gente velha vira criança? Eu não virei criança ainda não. Falta uns anos ainda. Mas gente muito velha tem que usar fralda, tem que comer na mão dos outros. Fica dependendo dos outros sabe? Precisa dos outros pra banhar, pra trocar de roupa...

Como para Bianca, para a mãe de Laura, ser criança é uma propriedade que emerge na relação que se tem com objetos, com necessidades, em suma, com outras coisas além de si mesmo. As fraldas comportam algo de criança. A necessidade específica de cuidados também é característica de crianças. No entanto, nem a fralda nem a ajuda dos outros para tomar banho ou trocar de roupa são exclusivos das crianças. Velhos – poderíamos adicionar doentes e bêbados – também desfrutam desse fluxo de cuidados para crianças. “Ser criança” não seria uma característica exclusiva das crianças.

Esta noção fluida de ser criança me surpreendeu ao máximo em um dos fins de semana em que fui passar um dos filmes, quando duas moradoras do Canaã – Rosa e Eliana – mostraram que as fronteiras entre crianças e adultos não eram pensadas de forma rígida. Naquele domingo, retornei ao Canaã com o projetor do Departamento de Antropologia da UnB, com o DVD do filme, com três refrigerantes e alguns sacos com milho de pipoca. Passei na casa de Dona Rita e falei para Verônica ir com Caetano para a igreja, onde eu passaria o filme. Chamei as crianças da casa de Eliana. Quando fui para a casa de Rosa para chamar André, Kethlen e Felipe, ela me perguntou:

Rosa: E é só para criança é? Eu posso ir também?

Gustavo: Pode!

Rosa: Eu sou criança também, sabia?

A afirmação de Rosa me deixou um pouco desconcertado. Não estava preparado para ouvir “Eu sou criança também” de uma mulher com três filhos e mais de trinta anos. Falei para Rosa que ela poderia assistir ao filme também. Ela se animou e disse que chamaria Eliana para ver junto. No caminho para a igreja, sem entender o ponto de Rosa, fiquei imaginando se a mãe gostaria apenas

de assistir ao filme. Será que ela achou que eu negaria a ela a possibilidade de ver o filme? “Passar-se por” criança seria uma “estratégia” para conseguir comer pipoca e ver um desenho animado?

Quando chegamos na igreja, estavam todos sentados. Rosa e Eliana estavam lá. Enquanto fui montar o projetor, Eliana disse que ia estourar a pipoca. Alguns minutos depois, Eliana voltou com duas bacias de pipoca e as colocou no chão, entre as cadeiras e a imagem projetada do filme. Depois que ela voltou, coloquei o filme para começar. A animação do dia era *O Menino e o Mundo*, uma produção brasileira de 2014. O filme conta a história de um menino que deixa a aldeia de onde vive para encontrar seu pai, que foi tentar ganhar a vida na cidade. Algumas crianças acompanharam atentamente o filme, reagindo às ações do menino e rindo. Victor, a todo momento, levantava para pegar a pipoca da bacia no meio e parecia pouco se interessar pela animação. Leonardo e Caetano ficaram bastante atentos ao filme.

Quando acabou o filme, perguntei “O que vocês acharam?” com o propósito de saber as impressões sobre a animação. A resposta veio com o grito de Lucas, de doze anos: “Guerra de pipoca!”. Lucas encheu a mão com a pipoca da bacia e jogou em Cleonice, de 11 anos. A menina respondeu com o mesmo gesto. As outras crianças entraram rapidamente na brincadeira. As pipocas eram lançadas para todos os cantos. As crianças riam. Em meio às nuvens de pipoca que entrecruzavam a igreja, olhei para Eliana e Rosa com a expectativa que elas interrompessem a brincadeira. As duas mães encheram a mão com pipoca da bacia e participaram da guerra *como as outras crianças*. A pipoca da bacia espalhou-se toda pelo chão da igreja. Eliana, Rosa, Verônica (16 anos) e eu varremos o chão depois da guerra enquanto *as demais crianças* foram jogar futebol no campinho lá fora.

A conversa com Rosa e sua participação na guerra de pipoca continuaram me desestabilizando. As ações de Rosa não faziam parte daquilo que é esperado de um adulto. Na minha expectativa, o adulto naquela ocasião seria sério, interromperia a guerra de pipoca por fazer sujeira, por dar muito trabalho. Rosa e Eliana tomaram outro caminho. Elas não imitaram uma criança. Elas entraram na brincadeira da mesma forma que as outras crianças. Isso de forma nenhuma era entendido como algo de que deveriam sentir vergonha, algo que as diminuísse. Em outra ocasião, ela voltou a afirmar ser criança. “Você estuda crianças né? Então vai ter que me estudar também.”

Assim como Bianca e a mãe de Laura, para Rosa, ser criança não tem a ver com uma classificação estanque que parte de um conceito. Passa longe de ser mensurável – não é uma diferença etária e nem de tamanho. Tem a ver com esse fluxo que conecta pessoas, coisas, brincadeiras e desenhos animados. Ser criança vem acompanhado dos movimentos da guerra de pipoca, da queimada, do pique cola. Deixar se afetar por músicas e desenhos animados também faz

parte do fluxo. Tornam-se crianças por pegarem o ônibus dos menores e por usarem mochila como Bianca. Eliana se faz criança cantando as músicas do MST e jogando pipoca em outras crianças. Rosa é criança também. Esse fluxo criança – ou devir a partir de Deleuze e Guatari (1997)- não exclui adultas ou idosas no seu movimento. Tampouco apaga as diferenças entre ser adulta e ser criança. A brincadeira da criança pode impregnar a adulta também. Mexe com a criança que nela pode vir a ser.

Igualmente ao ser criança, ser adulta não é uma categoria taxonômica. Ser adulta também é um fluxo. Em vez de conectar as pessoas com desenhos animados e brincadeiras, o adulto é feito com carteira, com bigode, com bebida alcoólica¹, talvez com trabalho. Existe um movimento em sentido diverso do ser criança que é o movimento de ser adulto. E este movimento de tornar-se adulto tampouco é exclusivo das pessoas adultas, uma vez que crianças também trabalham, também bebem bebidas alcoólicas, também podem ter carteira. Existe um devir-adulto que também pode atravessar as crianças. Entre as concepções estanques do que é criança e do que é adulto cabem muitas figuras: a criança trabalhadora, o adulto analfabeto, a criança mãe, a adolescente em conflito com a lei, a liderança sem-terrinha, a mãe na guerra de pipoca e o vizinho adulto no jogo de queimada

A guerra de pipoca em que Rosa e Eliana se meteram não pode ser entendida como uma lembrança da criança que elas foram². Não é uma regressão a um estágio anterior de sua vida. Rosa e Eliana se fizeram criança no presente simultaneamente ao movimento da guerra de pipoca. Assim como a criança que trabalha na roça não preconiza seu futuro adulto. Ela se faz adulta no presente, no movimento de seu trabalho. Criança e adulto convivem e se sucedem no passado, no presente e no futuro, independente do tamanho e da idade. Todos esses tempos coexistentes formam um amálgama indivisível, tornando impossível separar a infância da fase adulta em uma linha do tempo.

Eles são café-com-leite

O convívio entre crianças e adultos no Canaã também aconteceu nas brincadeiras. As

1 Dona Rita disse uma vez a Caetano que cachaça não era bebida para criança.

2 “Opõe-se desse ponto de vista um bloco de infância, ou um devir-criança, à lembrança de infância: "uma" criança molecular é produzida... "uma" criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos — contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro.” (DELEUZE&GUATARI, 1997: 81)

fronteiras entre ser criança e ser adulto podem novamente ser transpostas e questionadas em diferentes sentidos nessa convivência. Como narrarei à frente, nos jogos de queimada, as crianças quebram a separação de diferentes classes etárias na medida em que sabem brincar, ou seja, que dosam na análise das regras do jogo as peculiaridades de cada criança. Essa convivência na brincadeira, por um lado, questiona perspectivas teóricas que afirmam a ideia de “culturas infantis” (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2005) e, por outro, o enfoque da socialização e do vir a ser adulto nas análises das brincadeiras.

No último domingo de setembro, Verônica me chamou para jogar queimada no campinho do Canaã. Além de mim e seu irmão Caetano, Verônica chamou André (14 anos), Kethlen (11 anos) e Felipe (8 anos) na casa de Rosa e depois chamou Cleonice (11 anos) e Victor. (4 anos) Lucas (12 anos), Leonardo (9 anos) e Lorena (14 anos). Chegando no campinho, Verônica se vira para Lorena e diz:

Verônica: Podemos chamar o Alberto também né?

Lorena: É mesmo! - As duas se dirigem a um barraco próximo ao campinho e gritam:

Verônica e Lorena: Albeeeerto! Albertooooo!

Alberto: Que foi?

Verônica: Vem jogar queimada com a gente!

Alberto: Agora?

Lorena: É

Alberto: To indo já. Espera um pouquinho.

Alberto mora perto do campinho. É um adulto. Tem por volta de 30 anos. As crianças sabem que Alberto gosta de jogar queimada e futebol e, com frequência, o chamam para brincar com elas. Com frequência, Alberto topa participar. Adultos e crianças brincavam juntas não só na queimada e futebol, como no dominó, nos piques, no tourinho.

As meninas foram para o campo tirar time. A brincadeira começou com Verônica e Lucas tirando time. Os dois tiraram par ou ímpar. Lucas ganhou e me escolheu como jogador. Os dois alternaram-se na escolha dos jogadores até que somente Caetano e Victor, ambos de cinco anos, sobrassem. Verônica disse que eles poderiam ser café-com-leite e dividiu um para cada time. Cleonice perguntou “eles podem queimar e ser queimado?” e Verônica respondeu que sim. “Só não pode jogar a bola forte neles”. Logo após tirarem os times, Alberto chegou e integrou o time de Verônica.

Depois de tirar os times, Cleonice marcou com um chinelo o meio do campo, deu dez passos

grande para uma das direções e fez outra marcação, retornou para o meio do campo e deu outros dez passos grandes na outra direção. Assim, marcou os campos dos dois times e a área para onde iriam as pessoas queimadas. Começamos a brincadeira. A bola começou com o nosso time (Eu, Lucas, Lorena, Victor, Kethlen e Felipe). Lucas foi o primeiro a jogar a bola. O menino jogou com força em direção a Cleonice, que escapou por um triz. Corri para a borda do campo para não ser queimado. Cleonice jogou a bola em minha direção e a bola deixou uma marca de terra em minha camiseta branca. As crianças riram. Peguei a bola, cruzei o campo adversário e lancei a bola para o meu time. Enquanto a bola estava com a gente é a vez do outro time ser alvo, o que os levava a ficar correndo de uma borda a outra no campo. As pessoas do nosso time se espalharam entre o campo ao invés de correr todas para o mesmo lado e ficaram revezando a vez de quem lançava a bola para o outro lado.

As marcações dos espaços na queimada se diferem muito do espaço do Pique Cola Americano. As crianças também correm na queimada. Porém, a corrida na queimada é delimitada por uma área, por um campo medido em passos. Quando a bola está com o adversário, os jogadores correm em direção às bordas, aos limites do campo, para não serem atingidos pela bola. Quando a bola está com o próprio time, os jogadores se espalham mais dentro da área. A direção para onde os jogadores correm depende não só da bola, como do campo que ela parte. Novamente, retomo a diferença entre limite-contorno e limite-tensão de Deleuze (1981). No pique-cola americano, a brincadeira é orientada somente por limites-tensão, que só age no limite da sua potência. Na queimada, os limites-tensão ainda estão presentes: a bola, que produz o movimento dos times, só age no limite de sua força e da intensidade com que é jogada. Diferente do pique cola, a queimada também produz limites-contorno, das bordas do campo. Estes limites dimensionalmente fixados são relativamente fixos e produzem as áreas dos times.

Enquanto Alberto, Verônica, Leonardo, Cleonice e André ficavam correndo de um lado para o outro para fugir da bola, o café-com-leite Caetano se divertia com uma garrafa de plástico. O menino encheu a garrafa com a terra vermelha, andou um pouco e despejou a terra no chão. Em alguns momentos ele até cruzava o campo adversário sem grandes prejuízos para o jogo. Victor prestou atenção no amigo com a garrafa e pegou um pouco de terra com a mão. Quando a bola finalmente parou no seu campo, o menino soltou a terra e reclamou que não tinha lançado a bola ainda. Lucas, contrariado, entregou a bola para ele. O menino fez um lançamento bem fraco e a bola foi direto para o chão no campo adversário. O jogo continuou.

Os café-com-leite prestam menos atenção nos limites que contornam os campos da queimada. O zanzar de Caetano e de Victor tomavam direções muito diferentes dos outros jogadores de seu time, que corriam de um lado para o outro. Mesmo assim, a participação de Victor foi

garantida quando ele notou que está muito tempo sem encostar na bola e pede para lançá-la. Eles fazem parte da queimada e, ao mesmo tempo, de outros jogos com a garrafa, com a terra, etc. Fians chega a relatar uma ocasião em que uma brincadeira esteve “dentro da outra”. Quando o autor perguntou o que o menino que subiu no muro durante a queimada na escola estava fazendo, recebeu a seguinte resposta: “Eu estou fingindo que aqui está cheio de lava e que ali é normal, aí eu estou pensando em como eu vou para lá sem cair na lava.” (FIANS, 2015: 70) A cena que poderia ser tirada de um filme de aventura coexistia com um jogo de queimada.

Por estarem em várias brincadeiras ao mesmo tempo, a corrida dessas crianças menores segue trajetórias bem diferentes das que correm de um limite ao outro no campo, mais focadas em não serem queimadas. Diferente do dominó, a simultaneidade de jogos e brincadeiras diferentes não configura para os outros jogadores que Victor e Caetano não saibam brincar. Implica em uma participação específica, na figura do café-com-leite. “Não pode jogar a bola forte neles” e os jogadores fazem vista grossa se eles passam para o outro campo. Jogando com cafés-com-leite, o bom jogador não é aquele que faz de tudo para vencer. O bom jogador é aquele que está atento às especificidades que envolvem a participação de cada um, mesmo que eventualmente isso signifique perder o domínio da bola para o adversário.

Por algumas vezes, Verônica me disse que Lucas e Leonardo “não sabiam brincar”. Os meninos às vezes jogavam a bola forte e não deixavam que crianças menores a lançassem. O saber-brincar na queimada nada tem a ver com saber ou não as regras. Lorena não diz que Lucas e Leonardo não sabem brincar por não saberem as regras do jogo-queimada, mas por jogarem a bola muito forte, ou seja, por levarem a brincadeira a sério demais ao ponto de machucarem outras pessoas. Esquecem que “isso é uma brincadeira” e que mais importante que ganhar é não sair ninguém de lá machucado.

A convivência de diferentes idades – Caetano de cinco e Alberto com aproximadamente quarenta anos – na queimada prescinde da simultaneidade de outros jogos e brincadeiras. Quanto mais se leva a sério o jogo ou a brincadeira, menor é o espaço para os café-com-leite, ou seja, quanto mais se esquece que o importante da brincadeira é brincar, menos importante se torna a diferença etária como condição para participar nos jogos e brincadeiras. A distinção entre adulto e criança some na brincadeira. Alberto e eu participamos da brincadeira como Cleonice ou Caetano. Dependendo do jogo, crianças muito pequenas não sabem jogar por não dominarem as regras. Por outro lado, a brincadeira não é restrita às crianças e nem mesmo aos seres humanos (BATESON, 1972). As diferenças entre café-com-leite e os outros brincantes são manejadas dentro da brincadeira na medida em que elas se apresentam.

Jogamos algumas vezes queimadas até que começou a escurecer. Lorena, Leonardo e Lucas

foram para casa, pois Eliana não gosta que voltem a noite. Alberto aproveitou para ir para casa também. Cleonice sugere que brinquemos de tourinho, uma brincadeira que conheci no acampamento. Primeiro as crianças escolheram Verônica para ser o touro. Depois demos as mãos e fizemos uma roda. Verônica correu em direção às mãos de Cleonice e Felipe, que seguraram com muita força, não a deixando escapar. Depois disso, a adolescente correu entre minha mão e a de Victor. Também seguramos o máximo que conseguimos. Victor não aguentou e soltou a mão. A adolescente conseguiu sair do círculo e me escolheu para ir para o centro. As crianças riam bastante. Entrei para o meio da roda, que já não estava no mesmo lugar do início da brincadeira. Corri entre Verônica e André, que seguraram firme. Depois peguei impulso, corri entre Kethlen e Cleonice e consegui sair do círculo e escolhi Victor (quatro anos) para ir para o meio.

Victor corria para um lado da roda e depois para a outra ponta. Sua força era muito pequena para romper as mãos dadas das outras brincantes. O menino procurou Caetano, que é de sua idade e dava as mãos a Kethlen, correu, forçou a saída, mas não conseguiu. Tentou novamente sair da roda entre Cleonice e Felipe. Depois de forçar um pouco, Cleonice liberou para que o menino consiga sair. Depois de brincarmos mais um pouco, foi a vez de Caetano entrar na roda. Assim como Victor, Caetano forçava a sua saída entre os braços das outras crianças e não conseguia sair. Depois de muito forçar, Verônica deixou o menino escapar.

Deixar Victor escapar permite que o fluxo da brincadeira não se interrompa. Se Victor ficasse para sempre dentro da roda, rapidamente perderia graça. No entanto, tirar as crianças pequenas da brincadeira por não terem força o suficiente está fora de cogitação. Como no café-com-leite, para saber-brincar é necessário abdicar do objetivo do jogo, que é impedir que o touro escape, para que a brincadeira continue. Saber brincar com as crianças pequenas envolve a postura de abdicar, por um instante, das regras do jogo. Saber brincar envolve, em algum momento, abdicar de vencer.

É quando as regras são mais rígidas e levadas a sério que as crianças menores têm dificuldade de participar. Entretanto, a participação das crianças café-com-leite não impede que o adulto Alberto entre na brincadeira. Da mesma maneira que Rosa no desenho animado, para que um adulto como Alberto participe da queimada com as outras crianças ele precisa tornar-se criança por alguns instantes. Novamente, as ontologias das diferentes idades não são tão diferentes assim, ou pelo menos, não diferentes o suficiente para impedir a convivência na brincadeira. A criança mais nova e o adulto mais velho compartilham juntos esse momento da brincadeira. Ambos são atravessados por um ser criança que ultrapassa a distinção de seus corpos.

O atravessamento de devires não é tangível. Não se pode localizar precisamente onde residem essas substâncias que fazem das coisas e pessoas crianças e adultos. Isso remete à conversa

que tive com Verônica no dia das crianças. Neste dia, em outubro, o acampamento em frente ao Buriti persistia. Verônica e Caetano estavam brincando de tourinho com meninos e meninas de outros acampamentos. Fiquei conversando com Dona Rita até a brincadeira terminar. Passado um tempo, Verônica saiu da roda do tourinho e me cumprimentou:

Gustavo: Feliz dia das crianças!

Verônica: Acho que nunca vou deixar de ser criança. Sou muito brincalhona, que nem o Alberto.

Gustavo: Vai jogar queimada que nem ele depois de grande?

Verônica: É. Acho que todo mundo guarda uma parte do corpo de criança.

Gustavo: Ah é? E em qual parte do seu corpo tá a criança?

Verônica: Nele todo.

A criança está no corpo de Verônica e de Alberto. É parte de sua composição. Mas não é localizável como o fígado, o braço ou o estômago. A criança se espalha por todos os poros do corpo e conecta Verônica com a brincadeira. A criança não seria anatômica, mas talvez fisiológica. E o envolvimento de Alberto na queimada seria, assim, fisiológico. Alberto coexiste com um fluxo de crianças que circula em seu corpo e o desterritorializa, levando-o a conviver com as crianças lá fora, a brincar com elas. A queimada é tanto externa ao corpo de Alberto quanto lhe é interna³. As crianças que habitam Alberto preparam-se para jogar queimada enquanto Verônica e Cleonice demarcam os dois campos. Elas correm de um lado para o outro simultaneamente a Alberto. Os cafés-com-leite que habitam Alberto participam quando Caetano joga a bola.

Quando o fluxo de crianças e adultas atravessa a todos, as diferenças etárias e de tamanho não são um impeditivo para a convivência. A convivência entre as idades acontece nas brincadeiras do acampamento, no trabalho nas colheitas, no momento de buscar água do caminhão-pipa e nos atos em frente ao Palácio do Buriti. Crianças e adultos produzem relações o tempo todo. As crianças não são segregadas até se tornarem adultas⁴. Não se espera que atinjam um patamar, uma linguagem

3 Conquanto seja útil reter o conceito de socialidade para referir-se à criação e manutenção de relações, no que diz respeito a contextualização das concepções melanésias necessitaremos de um vocabulário que nos permita falar em socialidade tanto no singular como no plural. Longe de serem vistas como entidades singulares, as pessoas melanésias são concebidas tanto dividida/ como individualmente. Elas contêm dentro de si uma socialidade generalizada. Com efeito, as pessoas são frequentemente construídas como o lócus plural e composto das relações que as produzem. A pessoa singular pode ser imaginada como um microcosmo social. (STRATHERN, 2006:40 e 41)

4 “Ao apresentar esses aspectos, pretendi mostrar contextos nos quais as crianças não são segregadas em “espaços educativos”, mas, bem ao contrário, ocupam posições centrais e

comum, uma cultura comum e que só então sejam capazes de produzir relações. Para que relações sejam produzidas do modo como são, nem o fluxo de crianças no adulto, nem o fluxo de adultos na criança, pode ser interrompido.

É justamente na interrupção desses fluxos que a escola atua. As crianças são retiradas de qualquer convívio com as adultas. E vice-versa. A cada etapa escolar, espera-se que ambas rompam com o comportamento, com o esperado do “outro” estágio; um anterior, outro posterior. Ensina-se a criança que ela não está mais no pré, que já tem idade para pintar dentro das bordas. Cada uma é incentivada a brincar somente com outros de sua mesma classe etária.

E a Antropologia?

De que forma a Antropologia lida com as diferentes formas de ser criança e de ser adulta? Cohn (2013) nos lembra que as crianças fazem parte de relatos de viajantes e missionários desde o início da colonização. Desde o início do surgimento da Antropologia, as crianças estiveram presentes, por exemplo na discussão sobre ciclos da vida (COHN, 2013). Segundo a autora, foi somente no final do século XX que a disciplina buscou estudar a criança e suas vidas por elas mesmas, ouvir o que elas têm a dizer. O apagamento da voz das crianças nas etnografias persiste sendo muito comum nos trabalhos antropológicos que não discutem propriamente com a antropologia da criança. Mesmo trabalhos que discutem ritos de passagem para a vida adulta, classes etárias, e ciclos de vida, não necessariamente levam a sério o que as crianças dizem. Os estudos com crianças indígenas, por exemplo, surtiram pouco efeito no debate da etnologia indígena (COHN, 2013) A consolidação deste campo de estudos dentro da antropologia tem cada vez mais refletido sobre essas obliterações das vozes das crianças em detrimento das vozes dos adultos e reconhecido a agência e criatividade dessas.

No entanto, se por um lado a maior parte da antropologia não incorpora as vozes das crianças em suas pesquisas, por outro lado, o sentido dessa agência nem sempre acompanha um rompimento com a naturalização de uma alteridade fundamental entre crianças e adultas. Um

mediadoras da vida social. Se for possível fazer algumas generalizações, pode-se dizer que as crianças indígenas são elementos-chaves na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. Da mesma forma, o pensamento indígena parece colocar as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Portanto, nesses contextos, não faz sentido a separação que geralmente fazemos entre a “vida séria” e o universo infantil caracterizado pela fantasia e diversão, separação que nos dá a ilusão de que as atitudes infantis não têm conseqüências sociais.” (TASSINARI, 2009: 8)

conjunto de antropólogos e sociólogos aposta em uma alteridade entre crianças e adultos para advogar nas “culturas infantis” enquanto um objeto. Seria o foco destes estudos “a reprodução interpretativa entre pares” (CORSARO, 2002), ou o “reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância” (SARMENTO, 2005: 374) Reconhece-se as crianças enquanto atores sociais relevantes, reificando-se a alteridade entre crianças e adultas.

Diferente desta corrente, há pesquisas que conseguem virar a mesa ao incorporar os adultos em suas investigações com crianças. Pires (2007), por exemplo, relata o atrito que teve com uma vizinha durante sua pesquisa em Catingueira. Quando as crianças a visitavam, a pesquisadora lhes permitiu fazer coisas que, em geral, um adulto não deveria assentir. Em sua casa, as crianças podiam pular no sofá, fazer barulho e brincar de uma forma em que nas suas próprias casas não seria permitido. A “irresponsabilidade” da pesquisadora por não colocar limites nas crianças chegou ao ponto de uma vizinha fazer reclamações. Pires reflete a partir deste caso sobre os limites e possibilidades de ser adulta e pesquisar crianças:

“Conseqüentemente, isso colocava a própria possibilidade de realização da pesquisa em jogo. Precisava contar com a aprovação dos pais das crianças para que eles as deixassem em minha companhia. Para levar a cabo o meu trabalho, de um lado, era preciso aproximar-me das crianças e, até certo ponto, “fazer-me um” com elas; de outro, não poderia comportar-me excessivamente como criança, por correr o risco de perder a confiança de seus pais, comprometendo a própria pesquisa.” (PIRES, 2007: 231)

A autora narra que adultas e crianças em Catingueira não interagem muito. Não é comum que compartilhem as mesmas conversas ou debatam opiniões. Na sua experiência de pesquisa, crianças e adultas formavam ontologias completamente distintas, o que lançava desafios para Pires, que não se encaixava na perspectiva corrente de ser adulta (PIRES, 2007). A autora falando somente de Catingueira é muito cautelosa e não universaliza a forte distinção entre crianças e adultos. O fato de adultas e crianças serem concebidos de maneira distinta em Catingueira é um aspecto importante para a pesquisa com crianças lá.

A experiência no Canaã ensina não só sobre a importância de incorporar os adultos nas pesquisas com crianças, como para a importância de pesquisar as diferentes concepções de e formas de ser adulto. Adultos e crianças são produzidos um a partir do outro. Assim como Pires, muitos adultos no Canaã não caberiam no que se espera de um adulto em Catingueira. É uma concepção particular que entende que adultos não brincam, não vão para a escola, não fazem guerra de pipoca

e não assistem desenhos animados. O que é ser adulto em determinado lugar não deveria também ser uma questão? O que é igualmente obliterado nas pesquisas que tomam esta concepção de adulto como universal?

Ariès (1981) argumenta que a infância moderna foi fruto de um processo histórico particular ocorrido na Europa ocidental. Com muita perspicácia, o autor vai mostrando como a concepção de infância foi mudando ao longo dos séculos na França, até chegar a ser uma fase separada do mundo dos adultos. A pesquisa de Ariès fortalece a antropologia da criança que refuta uma concepção universal de infância. Todavia, um viés pouco explorado na leitura do historiador diz respeito às transformações que a concepção de adulto também sofreu na Europa no mesmo período. Ariès não só diz que a escola foi se tornando o lócus da educação das crianças por excelência como também fala que os adultos foram deixando de frequentá-la ao longo destes séculos. Ariès não só diz que as brincadeiras foram cada vez mais consideradas próprias do mundo das crianças. Ele também diz que os jogos das adultas se diferenciaram das brincadeiras infantis. (p. 46)

A investigação das concepções de adulto podem afetar outras pesquisas para além da antropologia da criança. Não separar os fenômenos tidos como parte do “mundo das crianças” de fenômenos do “mundo das adultas” implica não separar as pesquisas com crianças das pesquisas sobre o Estado, Religião, Economia ou com os movimentos sociais. Sem abandonar a atenção para as vozes das crianças nas pesquisas, a discussão sobre as influências de diferentes concepções de adulto e de criança podem ser relevantes para muitos outros contextos de pesquisa.

Considerações finais

Sacudir a cristalização das diferenças entre crianças e adultos no Canaã tem efeitos na maneira de se pensar o tempo. confrontam diretamente a concepção do desenvolvimento biológico e psíquico de boa parte dos autores de Psicologia do Desenvolvimento. Nestes estudos as idades das crianças e dos adolescentes é crucial para analisar suas aptidões e capacidades. Convencionou-se relacionar as etapas da infância a partir de uma linha do tempo fixada ao nascer. A medida de anos de vida indica universalmente que conteúdos a criança deve saber, que capacidades deve ter. A diferença entre crianças e adultos é concebida partindo de um argumento evolucionista. Esta perspectiva tem seu ápice na produção de Piaget (2006). Para este autor, o pensamento do adulto supera o pensamento infantil em suas capacidades motoras, cognitivas e habilidades e a mudança de pensamento ao crescer é comparável com a “evolução da sociedade”. Na escola e na concepção piagetiana, as crianças são divididas em uma ordem crescente de idades. O tempo é linear e

ordenado como uma sucessão de instantes, em que o instante 0 dessa linha do tempo se inicia com o nascimento e os instantes que seguem são marcados pelo número de anos decorridos desde o nascimento. As crianças que possuem uma determinada idade, mas ainda não possuem as capacidades epistêmicas esperadas para aquela idade são consideradas 'atrasadas', enquanto àquelas que apresentam desenvolvimento cognitivo à frente de sua idade são consideradas 'superdotadas' ou 'adiantadas'⁵.

Em vez de conceber crianças e adultas somente em termos anatômicos ou etários, a distinção entre crianças e adultos poderia ser considerada de maneira fisiológica, ou seja, tal ideia de ser criança seria um fluxo que coloca em movimento a todos, não somente as crianças. Decorre disso, uma convivência entre crianças e adultas no trabalho, em casa, nas atividades políticas e na vida. A criança não é o passado do adulto aqui. Essa fisiologia não é pensada como uma lembrança individual da criança interior de cada um. O devir criança é pulsante nas crianças e adultas do presente como foi nas crianças e nas adultas anteriormente. Crianças e adultos são o passado. Ser criança atravessa as gerações, mantendo as brincadeiras vivas. O passado e a criança não são interiores, privados. Ambos são compartilhados. Adultos e crianças são inseparáveis em qualquer linha do tempo.

Na escola, as distinções entre criança/adulto, sério/brincadeira são muito evidentes. Adultos estudam à noite e crianças estudam de manhã ou de tarde. Os conteúdos do Ensino Médio e Ensino Fundamental são separados com base na diferença das capacidades de crianças e adolescentes. As idades são segregadas em uma linha que leva do mais infantil ao mais adulto. No Canaã, os ônibus dos menores e dos maiores são diferentes. Respeitando o tempo “certo”, a escolarização deve começar quando somos crianças pequenas e só deve terminar quando estamos prontos para o mundo adulto. Nela o tempo é organizado para fazer essa separação. Tem hora para brincar e hora para falar sério. Hora do recreio e hora do conteúdo. Com essa separação, a brincadeira passa a ser compatível com a escola. É possível até aprender brincando. Para boa parte das psicólogas e pedagogas, brincar é uma maneira saudável de socialização e aprendizado e leva a adultas mais seguras e inteligentes. Brincar também é uma maneira das crianças interpretarem e reproduzirem a cultura adulta de maneira criativa entre pares da geração (CORSARO, 2002). Distinguindo as ontologias, as brincadeiras na escola são um instrumento pedagógico importante para reproduzir adultos que não serão mais crianças.

A escola é inclusive o lócus em que são ensinadas as noções de tempo e de espaço

5 “Traduzindo o problema do tempo como sendo de desenvolvimento cognitivo, Piaget caracteriza a criança por certas estruturas intelectuais que tendem a ser integradas e subordinadas ao modo adulto de conhecer, representado pelas estruturas lógico-matemáticas. (...) Buscando encontrar as estruturas lógicas da criança, encontra uma pré-lógica ou semi-lógica, que evidencia um déficit ou uma falta, que será ultrapassada pelo modo adulto de conhecer” (KASTRUP, 2000: 374).

universalistas. Na escola, as crianças aprendem a contar os anos, os metros, o tamanho da área, a idade e o volume. De acordo com as capacidades de cada idade, as crianças aprendem que o tempo dos avós e bisavós passou e é diferente do tempo presente. Na escola é ensinado que a área de uma porção de terras é medida em hectares. A ideia de uma terra compartilhada simultaneamente por diferentes gerações de avós, bisavós, netos e bisnetos de tempos distintos fora de uma lógica linear não cabe na escola.

Não é somente na escola que a convivência entre as idades é interrompida. Ao contrário da proposta de se brincar junto com os café-com-leite, a brincadeira pode ser levada a sério demais e impedir a convivência. Quando levam a sério a brincadeira, Lucas e Leonardo jogam a bola forte demais, tornando a queimada hostil para as crianças pequenas. Levar a sério demais a brincadeira abre brecha para uma cisão entre capazes/incapazes, ganhadores/perdedores, adultos/crianças, passado/futuro. A brincadeira levada a sério precisa de regras mais rígidas, de preferência, acordadas antes do jogo para que ninguém delas escape. Ser criança ou pequeno é uma desvantagem na brincadeira levada a sério. O adulto leva vantagem em ser sério. A seriedade quebra a simultaneidade do tempo. A ordem com que as coisas aconteceram passa a ser importante: quem foi primeiro, quem foi depois, quem começou. Concepções sobre ser adulto e ser criança, assim como diferentes graus de seriedade e jocosidade têm implicações para esta convivência.

Nesse mundo sério de pessoas escolarizadas, Rosa não tem vergonha de dizer que é criança também. Enche a mão de pipoca e entra em guerra. Assiste desenho animado. Alberto fica à vontade ao lançar a bola e correr de um lado para o outro na queimada. Os moradores do Canaã convivem com as crianças e dão vazão ao ser criança nas suas relações, nas suas brincadeiras. A socialização da criança em direção ao adulto é substituída por caminhos múltiplos de ida e volta entre os dois devires. Em vez de uma educação separada de acordo com a fase da vida, o aprendizado é construído na convivência entre os diferentes.

Boa parte das ciências sociais – e da antropologia em particular - também sustenta a separação entre crianças e adultos no desenvolvimento de suas pesquisas. As crianças são simplesmente ignoradas em parte considerável das etnografias, artigos e projetos de pesquisa, sugerindo que somente adultos habitam as formações sociais estudadas. As vozes das crianças são quase restritas aos campos da antropologia da criança e sociologia da infância. E mesmo nestes campos, há quem defenda a generalização da existência de “culturas infantis” (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2002) relativamente autônomas do mundo dos adultos.

Calcada na ideia de alteridade, a organização da antropologia ocorreu a partir da concepção de que crianças constituiriam um objeto à parte. Esta separação entre objetos de pesquisa – crianças e adultas – contribuiu muito pouco para refletir sobre a diversidade de maneiras de ser adulta nas

etnografias. As ênfases nas vozes dos adultos nas pesquisas não renderam maiores reflexões sobre esta categoria. Nesta divisão, coube às pesquisas com crianças fazer este tipo de reflexão, uma vez que pesquisar crianças prescinde de uma negociação com as expectativas que envolvem ser adulta (PIRES, 2007). Essas investigações abrem caminho para o rompimento epistemológico com a divisão ontológica entre crianças e adultas, questionando a própria maneira como estas divisões científicas – e antropológicas – são constituídas. Se, como Rosa, adultas podem ser crianças também, temos em mãos reflexões que podem afetar pesquisas em múltiplos lugares e contextos que vão muito além das pesquisas com crianças. No limite, a divisão entre as reflexões da antropologia da criança e das demais áreas perderia seu sentido epistêmico.

Em meio às divisões de campos e subcampos, “levar a sério” segue sendo uma expressão usada por toda a antropologia. Uma boa antropóloga deve levar a sério os “nativos”, seus discursos, conceitos e práticas. A questão é que esta seriedade esconde uma brincadeira. Dar consequência a este esforço de levar a sério as pessoas com quem fazemos requer o compromisso de continuamente brincar com os pressupostos antropológicos. Se levamos a sério o “nativo” que brinca com as próprias convenções, como podemos não fazer o mesmo com as nossas? Ou apostamos que levar a sério “as nativas” produz deslocamentos nos conceitos antropológicos, ou corremos o risco de, na tentativa de levá-las a sério, fazer delas pessoas sérias, como nós. Sobre esta relação entre levar-se a sério e jogar com a convenção, Wagner (2009) diz:

“[É] preciso “jogar” e sacrificar a própria seriedade para que a convenção (Cultura) possa ser levada a sério. (...) Uma personalidade que se leva demasiadamente a sério, por outro lado, joga com a convenção; ela falsifica a Cultura e a convenção cultural.” (WAGNER, 2009: 204)

Levar a sério as crianças pode significar não levar nem um pouco a sério as convenções. As etnografias podem pedir que não levemos a sério a Antropologia. Uma brincadeira pode demandar atrevimento com as regras do Estado. Tratar as pessoas com seriedade é admitir que a Política, a Escola e a Antropologia não passam de brincadeiras, ou seja, que podemos inventá-las sem ter que seguir as regras e convenções à risca ou, em outras palavras, que podemos transformá-las e não sucumbirmos a elas.

Referências Bibliográficas

- ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara S.A. Rio de Janeiro. 1981.
- BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press. 2000 [1972]
- BELISÁRIO, Gustavo. *A Rua é Pública! A Boca é nossa! Uma etnografia com crianças em uma escola na Cidade Estrutural-DF*. Monografia de graduação. 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34. Segunda Edição 2009.
- BERGSON, Henri. *Duração e simultaneidade*. [1922] Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BISPO, Antônio. *Colonização, quilombos, modos e significados*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB). Brasília. 2015
- BORGES, COSTA, BELISÁRIO, CIRNE, LIMA, VIANA & PATERNIANI. Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. *Sociedade e Estado*. Vol. 30. n. 4.2015.
- BORGES, Antonádia; KAEZER, Verônica. *O Recanto dos Meninos*. MILSTEIN, Diana et al. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- BORGES, Antonádia. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. *Cuadernos de Antropología Social*, v. 29, 2009.
- BUSS- SIMÃO, Márcia. *Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção*. *Revista Teias*, v.10, n.20, julho de 2009.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. *Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. Civitas. Porto Alegre, v. 13. n. 2. 2013.
- CORSARO, William. A. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das*

crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol. 4 e 5). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. 1997 (Original publicado em 1980)

DELEUZE, Gilles. . *O que as crianças dizem?* Em G. Deleuze (Org.), *Crítica e clínica* (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (1997)

_____ *Bergsonismo*. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999

_____ *Spinoza*. Curso de Gilles Deleuze dado no dia 17 de fevereiro de 1981. Traduzido por Ernesto Hernández B. (1991). <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=39&groupe=Spinoza&langue=3>>

FIANS, Guilherme; *Entre Crianças, Personagens e Monstros: Uma Etnografia de Brincadeiras Infantis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015. 184p .

FREUD, Sigmund. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Editora Imago. Rio de Janeiro. 1973.

LIMA, Mariana. *Sem-Terrinha em ação pra fazer revolução: Um diálogo entre a ocupação dos Sem-Terrinha ao MEC e a Antropologia da Criança*. Apresentação no III Conversas da Kata. Brasília. 2015.

KASTRUP, Virgínia . *O devir-criança e a cognição contemporânea*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), 373-382. 2000

KISHIMOTO, Tizuko. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998

MAFEJE, Archie. *The ideology of "Tribalism"*. *The Journal of Modern, African Studies*. v. 9, n. 2, p. 253-261, 1971.

_____. *The theory and ethnography of african social formations. The case of the interlacustrine kingdoms*. London: Codesria book Series. 1991.

PIAGET, Jean. e INHELDER, B. *Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976. 260p. (Capítulo 17)

PIAGET, Jean (1976) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro:Forense. 2006.

_____ *O Estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1979.

PIRES, Flávia, "*Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino*". *Mana*, 18: 539-561. 2012

_____ *Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na*

pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*. Vol 50, no. 1. 2007.

SARMENTO, Manuel. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SCHWARTZMAN, Helen. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York and London: Plenum Press, 1978.

STRATHERN, Marilyn. *O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas, Editora da Unicamp, 2006.

TASSINARI, Antonella. *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. <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229>

WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.