

**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

André Omisilê Justino

**A Esperança do Amanhã:
cuidados, carinhos e castigos em uma etnografia com crianças cabo-
verdianas**



**Brasília
2022**

André Omisilê Justino

**A Esperança do Amanhã:
cuidados, carinhos e castigos em uma etnografia com crianças cabo-
verdianas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de Brasília no dia 24 de fevereiro de 2022, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Antropologia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa de Souza Lobo

Banca Examinadora:

Andréa de Souza Lobo (PPGAS/UnB – Presidenta da banca)

Carmelita Silva (Uni-CV – membra externa)

Fernanda Bittencourt Ribeiro (PUC-RS – membra externa)

Daniel Schroeter Simião (PPGAS/UnB – membro interno)

Carla Costa Teixeira (PPGAS/UnB – suplente)

Ao meu Eledá, o Orixá da minha vida e dono dos meus caminhos
Ao Boiadeiro Menino (que não é um menino Boiadeiro!)
Às crianças cabo-verdianas que me acolheram e explicaram o seu mundo

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu Orixá, meu caminho e minha vida, adupé babá mi Oxalufã. Agradeço a Exu que me abriu passagem e me deu um caminho seguro em minhas idas a campo. Agradeço ao Boiadeiro Menino que deu o pontapé inicial neste trabalho, saravá, meu velho! Xetruá!

Agradeço também à minha mãe que, do seu jeitinho, sempre me apoiou, mesmo sem saber “o que é que eu fazia mesmo”. À minha irmã Débora e ao meu irmão Lucas, parceiras para a vida!

Agradeço à minha família no Ilê Axé Odé Erinlé que segurou a barra na minha ausência e que sempre me apoiou. Ao meu babalorixá Pai Ricardo de Oxóssi, babá Makefã, toda a minha gratidão e respeito pelos conselhos e ensinamentos preciosos, é preciso sempre ter paciência. À minha mãe-irmã Omilewa, minha contraparte, agradeço o carinho e a parceria constantes. Agradeço às minhas irmãs e irmãos: Ogãs Luiz e Odé Somi, às iaôs Ijibayó, Ogunifé, Fuminlayó, e ao abiã Matheus. Modupé, família!

Na universidade, agradeço em primeiro lugar à Andréa Lobo, minha orientadora de longa data que topou orientar esta ideia e me ajudou de todas as formas possíveis. Produzir uma tese no fim do mundo foi muito mais fácil com a sua compreensão, energia e empolgação, Andréa! Agradeço também ao meu irmão de vida, companheiro de campo e parceiro de fofoca Vinícius Venancio. O campo teria sido muito triste sem sua presença, meu amigo! Saudades de nossas manhãs de domingo que começavam ao meio-dia na Kebra... Quero agradecer também às pessoas maravilhosas que passaram em minha vida ao longo dos últimos anos de doutorado: Andreza, Cibelle, Ana Clara, Bárbara, Thais, Raquel, Sara, Tru, Lara... Agradeço o pessoal do Laboratório de Etnologia em Contextos Africanos (ECO) pelas trocas sempre interessantes. E agradeço também ao pessoal da secretaria do DAN: Rosa, Jorge, Thais, Laise, Carol e Fernanda, vocês são 10! Agradeço também às professoras que foram tão importantes para a minha formação.

Agradeço minhas amigas maravilhosas que me salvaram várias vezes ao longo desse processo tão demorado: Igor, meu amor sempre generoso e disposto a me ajudar; Rebeca e Karine, minhas socorristas em um traumático retorno para casa; e meu mais internacional amigo, Matheus que me ajudou a correr quando a situação apertou. Agradeço também Samyra que sempre esteve a postos para me apoiar, me curar e me amar. Amo-te, minha amiga!

Agradeço demais ao Douglas Ferreiro, meu mais artístico amigo, que me doou a arte que está embelezando a capa desta tese. Acho que agora posso dizer que meu trabalho (ou meu bebê) é bonito de rosto e engraçadinho de resto.

Agradeço ao pessoal do antropotuíter que fizeram companhia de alguma forma durante o longo e tenebroso inverso que ainda perdura por aqui. Agradeço demais mesmo, pessoal!!!

Agradeço às artistas que me inspiraram e me mantiveram sonhador ao longo deste trabalhoso processo de escrita: Cesária Évora, Élide Almeida, Ferrogaita, Helio Batalha, Mayra Andrade, Gil, Caetano, Gal e Bethânia, Chico César e Siba, toda a família Assumpção e tantas outras.

Agradeço às minhas interlocutoras, sem as quais esta tese não teria sido nem sonhada. Agradeço de coração àquelas que não posso citar aqui por nome, mas que me marcaram para vida e me tocaram ao longo do intenso trabalho de campo, *n'ta xinti sôdade tudu dia. Sôdade nha terra e txeu.*

Agradeço também ao CNPq, à CAPES e a FAP-DF pelo financiamento desta pesquisa.

*Eu sou criança, eu sou flor!
Eu sou esperança do amanhã!
Dentro de mim eu levo a paz
Para construir um mundo melhor!
(Cantiga de roda no Jardim Acalanto da Tia Maria)*

Resumo

A tese é fruto de uma etnografia realizada entre fevereiro e agosto de 2019 e fevereiro e março de 2020 em um bairro periférico de Praia, capital de Cabo Verde: a *Zona*. A partir da etnografia, reflito sobre as diversas práticas de cuidado levadas a cabo no universo das relações intergeracionais e entre as crianças que ocupam as ruas em suas circulações cotidianas, oxigenando as relações de amizade e solidariedade entre as casas. Tais relações são essenciais para a sobrevivência dos agregados familiares nas condições de pobreza da *Zona*. Por meio de uma reflexão sobre algumas categorias como cuidado, carinho e castigo afirmo que as práticas analisadas são um valor compartilhado na rede de relações sociais que as crianças ajudam a construir. Assim, não só outras adultas, mas também outras crianças estão implicadas nas diferentes formas de cuidar que, em última instância, se traduzem em formas de construir pessoas. Práticas de reciprocidade e mutualidade estão postas aqui como sinônimos do cuidar, permitindo vislumbrar de que maneira a condição da criança está imbricada com a formação de potentes laços sociais, como o parentesco.

Palavras-chave: Antropologia da Infância; Cuidado; Castigo; Cabo Verde; Crianças

Abstract

The thesis is the result of an ethnography carried out between February and August 2019 and February and March 2020 in a peripheral neighborhood of Praia, capital of Cape Verde: the *Zona*. Based on the ethnography, I reflect on the various care practices carried out in the universe of intergenerational relationships and among children who occupy the streets in their daily circulations, oxygenating the relationships of friendship and solidarity between homes. Such relationships are essential for the survival of households in the poverty conditions of the *Zona*. Through a reflection on some categories such as care, affection and punishment, I affirm that the practices analyzed are a shared value in the network of social relationships that children help to build. Thus, not only other adults, but also other children are involved in the different forms of care that, ultimately, translate into ways of constructing people. Practices of reciprocity and mutuality are put here as synonyms of care, allowing us to glimpse at how the child's condition is intertwined with the formation of powerful social bonds, such as kinship.

Keywords: Anthropology of Childhood; Care; Punishment; Cape Verde; Children

Lista de Figuras

Figura 1. Mapa de Miguel

Figura 2. Planta do Jardim

Figura 3. Carinho: cuidado e castigos

Lista de Tabelas

Tabela 1. Nomes e idade das interlocutoras crianças e adolescentes

Tabela 2. Rotina Diária – Jardim Acalanto da Tia Maria (estabelecida em conjunto com Ministério da Educação)

Tabela 3. Estudantes matriculadas no ano letivo 2017/2018

Lista de Siglas

ICCA – Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente

INE-CV – Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde

IPC – Instituto do Patrimônio Cultural

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MPD – Movimento Pela Democracia

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAICV – Partido Africano da Independência de Cabo Verde

TCV – Televisão de Cabo Verde

TPC – Trabalho Para Casa

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VBG – Violência Baseada no Gênero

Sumário

Nota Introdutória.....	11
Introdução.....	12
Cabo Verde e a <i>Zona</i> : brevíssima apresentação.....	18
Sobre múltiplas interlocuções.....	20
Estrutura da tese.....	23
Prólogo.....	25
Parte 1.....	31
Capítulo 1.....	32
Pensando caminhos metodológicos para etnografia com crianças cabo-verdianas.....	32
Eu e todas elas: alteridade é algo que está sempre aqui.....	34
Adulto atípico, adulto cúmplice: como construir relações com crianças.....	43
Nem tão adulto, nem tão criança: buscando um caminho no meio.....	48
Caminhando com Miguel: a caminhada enquanto forma de aprendizado em campo.....	51
Capítulo 2.....	59
No Jardim a gente se diverte! Acompanhando crianças pequenas em seu dia a dia.....	59
<i>Jardim é sabi, Jardim é bunitu!</i> : uma casa de <i>aguentar</i> crianças.....	60
Ir ao Jardim quer dizer muita coisa.....	61
Rotina no Jardim: expectativa e realidade.....	70
Acolhimento e música.....	72
Atividades coordenadas.....	76
As atividades de estudo.....	78
Notas sobre as brincadeiras.....	81
Notas sobre choro.....	86
Capítulo 3.....	91
O que fazem as crianças mais velhas.....	91
Ocupando o tempo e os espaços.....	94
O campo de futebol.....	94
O Campo de Basquete.....	99
O campo de <i>motocross</i>	100
A Rua!.....	103
As brigas como forma de interação.....	112
Capítulo 4.....	117
Notas sobre sistema educacional e suas instituições.....	117
O Sistema Educacional.....	119
A Associação, histórias da escola e notas sobre educação.....	125
<i>Iskola e ka sabi!</i> : reflexos da escola no cotidiano das crianças.....	132
Interlúdio.....	144
Espaços da vida: casa, rua, vizinhança.....	148
Mimo dos meninos, trabalho das meninas.....	152
Parte 2.....	156
Capítulo 5.....	157
Crianças demandam cuidados: pensando uma rede compartilhada a partir da relação intergeracional.....	157
Cuidado: primeira definição.....	159
Tecendo uma rede de cuidados.....	169
Construção dos corpos e cuidados com a alimentação.....	177
Da <i>Noite de Sete à Finalista</i> : importantes rituais de apresentação da pessoa.....	189
Capítulo 6.....	196

Outra face do cuidado: os castigos como forma de fazer pessoas.....	196
<i>Na Jardim nu ta passa sabi?</i> as crianças pequenas e a prática de castigos.....	200
<i>Da taponá, profesor:</i> as crianças me contam como é na escola.....	207
<i>Ami ta dau na cu!</i> : os castigos na casa.....	211
<i>Profesora e sima mãe ku pai:</i> continuidades entre casa e escola.....	216
Capítulo 7.....	224
Carinho, Castigo e Cuidado como condições da infância.....	224
Violência, maus-tratos e castigos físicos.....	226
O jeito de falar.....	234
Carinho e castigo: o caso de Maurício.....	240
A mutualidade do ser e a condição da criança.....	244
Considerações Finais.....	252
Referências Bibliográficas.....	257

Nota Introdutória

Este trabalho é escrito com o uso do feminino englobante como parte de um experimento que faço com a língua portuguesa e seus limites. Desse modo, os plurais masculinos só são usados quando as situações envolvidas são totalmente masculinas (por exemplo: ao trazer um exemplo etnográfico, se só meninos estiverem em cena, o masculino plural é acionado; no entanto, se houver uma menina em um conjunto de meninos, o feminino plural surge como englobante). Quando usado no singular, o feminino exerce o mesmo papel que, pela norma gramatical vigente, o masculino exerceria: assim, onde se lê “adulta”, por exemplo, fica estabelecido que se refere à categoria etária de modo geral, não só às indivíduos do sexo feminino. Este experimento se dá por dois motivos. O primeiro deles é que o campo dos cuidados que é analisado nesta etnografia possui uma face feminina, com os homens ocupando outros espaços, ou lugares periféricos dentro deste mesmo campo. Destarte, não faria sentido utilizar o masculino englobante em um contexto em que a maioria esmagadora das sujeitas de pesquisa são mulheres (ou crianças, que também é um substantivo feminino). O segundo motivo é o de fazer uso deste espaço de reflexão sobre alteridades diversas para propor um exercício sobre outras possibilidades de se construir a língua portuguesa (escrita, falada e pensada). Aqui, opto por trocar o masculino pelo feminino, mas a proposta não é a mera substituição, mas o estranhamento com outra forma de escrever e a provocação em relação às mudanças que incluam sujeitas outras e transformem estruturas linguísticas um tanto quanto antiquadas.

Introdução

Esta tese é sobre práticas de cuidado enquanto formas de construir pessoa em Cabo Verde. Mas não só. É uma tese sobre a vida das crianças, as redes que elas tecem cotidianamente, os lugares que elas exploram, algumas de suas brincadeiras e como isso está ligado com a forma como elas se colocam no mundo. É também sobre as múltiplas relações que implicam as crianças na vida social: relações com a escola e com o ensino, levando em consideração as dificuldades de aprendizado e a complexa ligação com as línguas faladas localmente (o crioulo cabo-verdiano¹, enquanto língua materna, e o português, enquanto língua oficial); as relações intergeracionais, onde diversas adultas assumem papéis de cuidadoras em um constante fluxo que acompanha os itinerários diários das crianças; e é sobre as relações que as crianças desenvolvem entre si, levando em consideração suas alianças e disputas rotineiras.

O crioulo cabo-verdiano possui uma categoria ótima para se pensar várias dessas relações aqui analisadas: *aguentar*. Como exploro ao longo da tese, *aguentar* é uma forma de ajudar que se interpõe no dia a dia como sinônimo de cuidar. Lobo (2012) coloca o *aguentar* como uma forma de transferir as responsabilidades sobre uma criança para outras adultas e que permite que estas cuidem de suas filhas e filhos, enquanto as primeiras responsáveis podem seguir outros itinerários. Uma mãe que sai para trabalhar todo dia pela manhã e deixa a filha sob a responsabilidade de uma vizinha, por exemplo, está solicitando que esta *agente* a criança. A vizinha que *aguenta* assume determinadas responsabilidades e participa de um processo que forja uma proximidade, uma familiaridade, aqui analisada sob a ótica da mutualidade do ser (Sahlins, 2013). Assim como outras adultas, as crianças também podem tomar parte no *aguentar*, cuidando de suas mais novas (ou, em alguns casos, de suas iguais em idade, mas diferentes em gênero, como quando meninas cuidam de meninos), e isso as insere em posições muito específicas nas teias de relações observadas por mim. *Aguentar* é um exemplo do cuidado com a outra (próxima ou distante) e da proximidade que se constrói a partir do compartilhamento cotidiano de bens e valores e da circulação entre as casas da vizinhança.

Demonstro, então, que o cuidado é uma prática que se movimenta, acompanhando os indivíduos. Quando as crianças se locomovem, o olhar das adultas as acompanham, assim como as

1 Minhas interlocutoras chamavam a língua materna de Cabo Verde de crioulo, diferenciando-o em crioulo *badiu* (das Ilhas do Sotavento: Santiago, Maio, Brava e Fogo) e *sampadjudu* (do Barlavento: Boa Vista, São Nicolau, Sal, São Vicente e Santo Antão), com destaque para uma diferenciação com o crioulo de Guiné-Bissau quando pessoas deste país estavam em cena. Existem discussões contemporâneas acerca do abandono do termo crioulo em favorecimento de “língua cabo-verdiana” levadas adiante em várias frentes, como no perfil da rede social Instagram @krioluwords, ou na academia (Castello Branco, 2008). No entanto, utilizo apenas o termo “crioulo” neste trabalho seguindo caminhos apontados por minhas interlocutoras.

ações de cuidado, as repreendas e as formas de carinho também as seguem. Na escola, não é diferente e as crianças, principalmente as menores, estão seguras em um espaço que também é de cuidado. Afinal, como ouvi mais de uma vez em campo, “professor é como mãe e pai”. Da mesma forma, outras pessoas podem ir se tornando mães e pais da criança ao longo de sua vida e as categorias do parentesco, como “tia”, surgem como formas de nominar relações específicas de cuidado que se “espessam ou diluem” (Carsten, 2014).

Para construir esta tese, utilizei dados construído em uma etnografia realizada na *Zona*, um bairro periférico da cidade da Praia, capital do arquipélago de Cabo Verde. O nome do bairro, fictício, refere-se a uma categoria do crioulo cabo-verdiano que dá conta de referenciais geográficos e de pertencimento. Tal categoria pode ser acionada em contextos relacionais, como quando uma pessoa se refere à sua *zona* em uma conversa com outra – provavelmente estando implicada uma diferença de origem entre as duas sujeitas. Utilizo este termo para ocultar ao máximo a identidade do local, buscando preservar minhas interlocutoras, que também têm seus nomes trocados aqui, além de ter determinados dados biográficos misturados para dificultar a identificação.

Para alterar os nomes, primeiro os classifiquei conforme as origens comuns: nomes populares, nomes de artistas, personagens de novela e jogadores de futebol, e nomes bíblicos. A partir desta classificação, substituí os nomes por outros que respeitassem a origem. Ocultei também os *nominhu* (apelidos) que as pessoas geralmente carregam para a vida inteira e que são muito comuns em Cabo Verde. Apesar de render uma boa discussão acerca das práticas de nomeação, pertencimento e identificação das pessoas, optei por deixar este tema de fora neste momento.

“Mas por que este cuidado todo?”, é possível que indague a pessoa que estiver lendo este trabalho. Explico-me: cheguei a Cabo Verde em fevereiro de 2019 com o intuito de pesquisar a migração e os fluxos para o arquipélago, principalmente aqueles vindos do continente africano, sob a perspectiva das crianças que se deslocavam com suas parentes ou sozinhas a depender das condições. Recém-chegado (ou recém-retornado, já que era minha segunda experiência de pesquisa em Cabo Verde²), resgatei contatos que me indicassem caminhos possíveis para que minha pesquisa se realizasse. Foi assim que, incentivado por um amigo guineense radicado em Cabo Verde, conheci o Jardim Acalanto da Tia Maria, no coração da *Zona*. O Jardim, como me refiro a ele neste trabalho, funcionava na casa da proprietária, Maria, e recebia quase 40 crianças (uns dias mais, noutros, menos) e algumas delas eram guineenses, havia me garantido este amigo, informando ainda que a própria dona era guineense e poderia me indicar mais contatos.

2 A primeira incursão de pesquisa a Cabo Verde resultou em uma pesquisa acerca das relações de cooperação entre a China e o continente africano, focando nas relações com o arquipélago cabo-verdiano para o desenvolvimento econômico e social do país (Justino, 2015).

A realidade foi um pouco distinta: no Jardim, havia apenas duas crianças guineenses, e uma delas só frequentava o turno da tarde na instituição, porque ia para a escola pela manhã e passava o restante do dia com a irmã pequena esperando a hora de ir para casa. Maria me explicou que dificilmente eu encontraria crianças estrangeiras nos jardins da cidade, pois pais e mães estrangeiras não viam utilidade no jardim de infância, preferindo poupar recursos e deixar as crianças em casa sob cuidados de irmãs mais velhas ou vizinhas. Talvez as mudanças recentes nas legislações sobre obrigatoriedade do pré-escolar, como analiso no capítulo 4, possam influenciar mudanças nesta realidade, no entanto, este foi o dado que encontrei durante meu trabalho de campo.

Sem encontrar o que procurava, continuei frequentando o Jardim esperando surgirem novas entradas que me permitissem acessar o mundo das crianças estrangeiras, afinal, Maria poderia me inserir em sua rede de relações com as associações de guineenses, por exemplo. Ela me recebia todos os dias com um sorriso caloroso e com o tempo passou a me chamar de irmão, o seu “irmão do Brasil”, país em que ela havia morado por 5 anos durante um curso. O que aconteceu, no entanto, foi que a pesquisa aos poucos se tornou outra coisa, como é comum acontecer em contextos em que a etnografia nos proporciona surpresas (Peirano, 2014). Permaneci no Jardim enquanto visitante rotineiro, e passei a morar lá, pois o espaço também era a casa de Maria, entre junho e agosto de 2019. Foi também para onde retornei em fevereiro de 2020 para uma segunda etapa de campo, interrompida pela chegada da pandemia do novo coronavírus em Cabo Verde no fim de março deste mesmo ano. Foi a partir do Jardim que me introduzi na rotina da *Zona*, tecendo minhas próprias redes, fazendo amizades, conhecendo várias crianças de diversas idades que estavam sempre circulando nas ruas realizando seus *mandados*³, levando e trazendo informações, bens, comidas, fofocas etc. As práticas de cuidado que envolviam estas crianças (como praticantes e como receptáculos) tornaram-se objeto privilegiado da pesquisa e aos poucos abandonei meu projeto inicial.

Sei que ainda não expliquei o motivo de tanto cuidado com os nomes, mas peço paciência, estou chegando lá. Cuidado tornou-se então o registro central da minha pesquisa e a análise das múltiplas formas de cuidar é um dos cerne desta tese. As crianças são cuidadas, mas cuidam também. As menores recebem cuidados das adultas, mas também das irmãs mais velhas e de outras crianças tão pequenas quanto! Na medida em que crescem, tomam seu lugar na dinâmica de cuidar

3 *Mandado* é uma expressão do crioulo cabo-verdiano que se refere a favores e tarefas em que as pessoas são mandadas a algum lugar para realizar algo e é uma categoria extremamente importante para este trabalho, aparecendo em diversos capítulos. A natureza do *mandado* vai se transformando ao longo da vida, mas está sempre presente na trajetória do indivíduo. Um *mandado* pode ser levar um objeto na casa de alguém, ir à loja comprar algum mantimento, buscar água no chafariz público, levar e trazer recados, entre outros. Em minhas observações, constatei que na medida em que a pessoa envelhece, ela vai expandindo seu circuito e, conseqüentemente, a gama de *mandado* que pode realizar. O *mandado* é um poderoso instrumento no estabelecimento de relações de solidariedade e dádiva que atravessam a vida social em Cabo Verde.

mutuamente e tecem suas relações a partir de outras perspectivas. Como mostro aqui, os cuidados são uma forma de construir e manter pessoas e pode ser decomposto em outras categorias, a saber, os carinhos e os castigos. Os castigos são o motivo pelo qual eu tomo tanto cuidado com os nomes, as biografias e as localidades.

A prática de castigos físicos é comum na *Zona* (e em outras *zonas* que pude observar ao longo das minhas incursões pela Ilha de Santiago, a ilha do arquipélago que abriga a capital, Praia) e faz parte do cotidiano das crianças que elaboram suas próprias estratégias para burlar esse mecanismo, seja dissimulando seus atos, seja ativamente escapando, por rotas alternativas, da vigilância das adultas que podem lhes castigar. Palmadas, beliscões, tapas e outras formas de impor o que as adultas entendem como disciplina são as formas utilizadas para adequar o comportamento das crianças ao que é coletivamente esperado delas. Embora eu tenha sempre sido aberto acerca dos meus objetivos na pesquisa e tenha tido o cuidado de atualizar minhas interlocutoras (tanto crianças quanto adultas) à medida que as surpresas me levavam por outros caminhos, sinto-me comprometido com minhas interlocutoras, levando em consideração a dimensão dos castigos e suas possíveis interpretações que não sigam o que aqui é primordial, isto é, os contextos locais e seus significados. Embora eu argumente que os castigos são parte componente das práticas de cuidado, e que são assim vistas e legitimadas tanto por adultas quanto por crianças, existem leituras alternativas desta realidade que resultam em uma condenação moral das pessoas envolvidas. Sendo assim, privo-me aqui de utilizar as fotos que fiz em campo e alerto a quem lê que não encontrará no plano do real quem é aqui descrito etnograficamente. Esta é minha forma de cuidar de quem permitiu que eu adentrasse seu cotidiano e intimidade.

Por fim, esta tese é também um desafio à luz da discussão sobre presente etnográfico (Fabian, 2013). Não pretendo me aprofundar sobre este assunto explorando os desdobramentos da questão, afinal, Fabian o faz com excelência, mas tenho o intuito de compartilhar a dificuldade de lidar com os diversos tempos dentro de uma pesquisa de longo prazo como foi esta de doutorado. Para explicar melhor, uso um exemplo: Kodê foi um dos meus interlocutores mais novos e me ensinou um bocado sobre os desafios de pesquisa com crianças que não falam, ou que falam um idioma que não dominava. Kodê tinha 1 ano e seis meses quando o conheci na minha segunda semana no Jardim. Ele não falava ainda e andava cambaleante, mas isso mudou rapidamente. O tempo das crianças é aceleradíssimo em relação ao tempo da adulta, que tende a quase cristalizar se não ficarmos atentas. Kodê a cada dia aprendia algo novo, ou aprimorava as habilidades já adquiridas. Quando retornei para o Brasil em agosto de 2019, o menino já falava algumas palavras soltas, conseguia pedir água, lanche, chamar as pessoas por nomes ou categorias de parentesco (ele sempre gritava ao me ver “tio!”). Quando voltei à *Zona* em 2020, imaginem, Kodê já era menino

crescido, com mais de 2 anos, já falava mais e corria bastante, embora ainda se acidentasse aqui e ali. Ao escrever sobre Kodê nesta tese, escrevo sobre uma criança que só existe na memória das pessoas envolvidas no seu cuidado. Ele talvez não se recorde de ter sido um dia assim. Hoje Kodê tem 4 anos! Canta, dança e sapateia pela rua com sua irmã mais velha a lhe cuidar enquanto a mãe trabalha mais longe de casa, sem ter que carregá-lo às costas como muitas vezes observei.

O tempo é um devorador feroz das certezas que construímos a partir dos nossos processos de pesquisa. Portanto, evitei ao máximo aqui produzir qualquer diagnóstico ou prognóstico com base no contexto sócio-histórico de Cabo Verde por dois motivos: o primeiro deles é a rapidez com a qual as crianças mudam seu estatuto dentro da sociedade, ou seja, a criança que hoje é *pikinóti* (pequena), em poucos meses se tornou parte do grupo de *minis grandi* (crianças grandes), ganhando outras responsabilidades e privilégios. Basta um dia para que uma grande diferença seja feita na vida das crianças. A *finalista* do Jardim, isto é, aquela que está no último ano do pré-escolar, está a um ritual de se tornar uma criança grande, que vai estudar em outro bairro e expande consideravelmente seus circuitos cotidianos. É dessa forma que escrevo sobre pessoas que já não existem mais, mas aposto na manutenção de suas posições estruturais e na importância da criança para manter viva a rede de solidariedade entre as casas.

O segundo motivo que me leva a controlar minhas análises é a pandemia do novo coronavírus declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em 11 de março de 2020⁴ e que mudou a paisagem, o cotidiano e as formas de se relacionar. Ao vir embora às pressas os fins de março, deparei-me, ao olhar por sobre o ombro, com uma realidade que se transformava rapidamente. O clima de insegurança provocou corridas aos mercados e comércios locais que mal davam conta da demanda de alimentos, máscaras de pano começavam a surgir aqui e ali entre pessoas que já vinham acompanhando, apreensivas, a escalada da pandemia em países como China e Itália. Quando deixei Cabo Verde, a rotina religiosa e educacional, por exemplo, estava mudada, com missas sendo canceladas e as aulas ameaçando não retornar depois das férias de páscoa daquele ano (como de fato aconteceu durante vários meses). A pandemia fez com que o Jardim fechasse as portas por um bom tempo e vários eventos fossem cancelados, o que significou uma perda considerável na renda das minhas interlocutoras adultas que trabalhavam de forma autônoma. Os detalhes da incidência e das consequências da pandemia na *Zona* me são ainda desconhecidos, mas é possível imaginar o impacto que esse desastroso evento teve e tem nas redes de sociabilidade que descrevo neste trabalho. Por ora, tranquilizo-me com a notícia de que todas que conheci estão bem e com saúde.

4 Conforme noticiado pelo G1 em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>

Abaixo, estruturei uma tabela com os nomes e idades das interlocutoras crianças e adolescentes que aparecem aqui, buscando criar um referencial para quem lê este trabalho. As idades são colocadas conforme o primeiro registro de cada criança em meu caderno de campo, portanto, é possível vislumbrar as possíveis distâncias percorridas por elas, principalmente as mais novas, no decorrer dos meses de trabalho de campo e anos de escrita da tese:

Tabela 1. Nomes e idade das interlocutoras crianças e adolescentes.

Nome	Idade
Adilson	3 anos
Adriano	12 anos
Ahmadu	6 meses
Aisha	11 anos
Akin	14 anos
Alícia	9 meses
Anderson	6 anos
Armando	14 anos
Bruno	6 anos
Carlos	2 anos e 7 meses
Carlos de Eurídice	6 anos
Carlos di Tita	6 anos
Daniel	4 anos
Daniela	11 anos
Diana	13 anos
Dido	9 anos
Diego	9 anos
Djasmine	12 anos
Dwayne	6 anos
Edmilson	11 anos
Edson	15 anos
Emily	12 anos
Esaú	8 meses
Estela	1 ano e 2 meses
Everson	11 anos
Gilmar	9 anos
Hyasmine	7 anos
Jailson	12 anos
Jailson <i>di Tia</i>	3 anos
Jailson <i>di das Dores</i>	4 anos
Janine	6 anos
Joca	6 anos
Josué	12 anos
Juçara	12 anos
Juceila	3 anos
Júlia	6 anos
Karol	12 anos
Kiara	6 meses
Kodê	1 ano e 6 meses
Luana	3 anos
Maira	11 anos

Manuel	7 anos
Marcelo	12 anos
Mariana	12 anos
Mariza	10 anos
Mateus	2 anos
Maurício	8 anos
Miguel	8 anos
Montsho	11 anos
Nilton	3 anos
Nuel	1 ano
Orfeu	6 anos
Peu	13 anos
Ricardo	9 anos
Riquelme	2 anos
Sarinha	8 anos
Sinira	6 anos
Tálisson	5 anos
Tereza	8 anos
Vânia	5 anos
Walter	9 anos

Cabo Verde e a Zona: brevíssima apresentação

Cabo Verde é um arquipélago da costa ocidental do continente africano com dez ilhas, sendo nove delas habitadas, e descoberto por portugueses em 1460. Ponto-chave do trânsito entre África, Europa e Américas, o arquipélago teve importante papel nas dinâmicas coloniais e durante algum tempo provia, a partir de uma elite nascida na colônia, quadros bem qualificados para assumir posições de liderança na administração de outras colônias portuguesas no continente africano. Libertou-se do jugo colonial em 1975 após um intenso processo de luta armada, formação intelectual e disputas políticas.

Contemporaneamente, o país encontra-se na lista dos países em desenvolvimento médio da Organização das Nações Unidas – ONU (Justino, 2015) e conta com diversos acordos diplomáticos e de cooperação internacional que ajudam a sustentar a frágil economia local, uma vez que o país não possui grandes reservas de recursos materiais a serem explorados e seu mercado interno é relativamente limitado, assim como as possibilidades de se colocar na disputa do mercado internacional. A democracia vigora no país com um sistema que, na prática, é bipartidarista, dividido entre Movimento Pela Democracia (MPD), de cunho liberal, e o Partido Africano pela Independência de Cabo Verde (PAICV), de caráter social-democrata.

A capital cabo-verdiana é Praia, cidade que reúne quase 30% da população de 483.628 habitantes do país, de acordo com os resultados preliminares do V Recenseamento Geral da

População e Habitação (INE-CV, 2021b). A taxa de urbanização é de 97,1% e a cidade apresentou uma taxa de crescimento médio anual de 0,7% em relação ao censo de 2010, sendo um dos quatro concelhos que tiveram taxa positiva de crescimento entre 2010 e 2021, segundos os mesmos resultados preliminares.

A *Zona*, por sua vez, é um bairro periférico da capital, localizado em uma região fronteiriça com os interiores da Ilha de Santiago e com uma infraestrutura bastante precária: o calçamento nas ruas é praticamente nulo, de modo que muitas estradas e ruas são de uma terra solta que produz uma poeira fina que afeta consideravelmente a saúde das crianças do bairro; a água é distribuída e comercializada por caminhões com tanques, ou no chafariz público no coração do bairro, ou ainda nas pouquíssimas residências com água encanada (só conheci dois casos durante minha pesquisa que além de terem encanamento funcional, comercializavam a água para a vizinhança); a luz elétrica tem cobertura considerável, mas os preços praticados pela concessionária local tornam a possibilidade de um fornecimento contínuo nas casas uma realidade distante. A paisagem é majoritariamente cinza dos blocos de concreto utilizados para erigir novas habitações em constante construção. Aqui e ali é possível ver algumas casas já acabadas, pintadas e bem coloridas, e geralmente estas são apontadas como pertencentes a figuras bem-sucedidas da *Zona*.

As ruas são sempre movimentadas, geralmente com mulheres e crianças indo e vindo nos seus trânsitos diários, enquanto os homens que saem para trabalhar o fazem cedo pela manhã, retornando no começo da noite ou mais tarde. À luz do dia crianças correm, brincam, realizam suas tarefas e se envolvem no constante leva e traz de objetos, informações, comidas etc. Em dias especiais, o bairro se anima com campeonatos de futebol no campo de terra na rua central, ou com festas de aniversário ou outras promovidas pelas empresárias locais. Fora os grandes eventos, a noite é silenciosa e escura, com pouca iluminação artificial e quase ninguém nas ruas, com exceção das pessoas que se aglomeram em bares e *lojas* (estabelecimentos comerciais que vendem de tudo um pouco e suprem a necessidade por itens do cotidiano já que não há grandes mercados à volta) a beber um *grogue*, a cachaça de Cabo Verde. As pessoas evitam andar após o escurecer, ou caminhar por determinadas partes do bairro para evitar os *kassubodi* (assaltos) que acontecem e que levam as pessoas a ficarem sem celulares ou bolsas.

Ainda sobre a *Zona*, é notável que o bairro receba muitas pessoas de fora da cidade da Praia. A maioria das personagens que aparecem nesta etnografia são de outras ilhas (ou de outros países) e são poucas as que têm uma rede familiar estabelecida nas proximidades. Nesse espaço criado pelas migrações internas, as relações de solidariedade florescem. Três associações de moradoras atuam no local, uma exclusivamente de guineenses, e são várias as iniciativas para trazer bens e serviços para a *Zona*, mesmo que de forma temporária. Foi por meio de uma dessas associações, a Associação

Para o Desenvolvimento da *Zona*, que tive contato com grande parte das crianças maiores que aparecem neste trabalho.

Sobre múltiplas interlocuções

Ao adentrar o campo, minha intenção era a de realizar uma etnografia com crianças que contribuísse para uma área em que eu vinha há algum tempo me engajando profissionalmente, a Antropologia da Infância e da Criança (Justino, 2017). Os marcos teóricos e metodológicos com os quais eu dialogava davam conta de uma valorização da perspectiva das crianças e o uso de instrumentos que permitisse apreender esta visão de mundo, reconhecendo a diferença entre a visão das pequenas e das adultas. Alguns autores como Corsaro (2002) e Sarmiento (2004) elaboram sobre o conceito de culturas infantis, ou culturas de pares, que seriam, grosso modo, um conjunto de práticas, ações e significados próprios da infância, compartilhados entre elas e que não são reles imitações daquilo que as adultas fazem ou ensinam, sendo objeto primeiro de um estudo das infâncias.

A noção é boa para pensar, pois, de fato, as crianças sentem, fazem e comunicam coisas de uma forma diferente, quiçá única. No entanto, há um risco sério de separar as crianças, destacando-as do todo e inserindo-as em um universo particular que não se comunica com o mundo exterior. Uma criança fora do tempo, forasteira em sua própria cultura, uma tábula rasa a ser preenchida, um ser anômalo que simplesmente desaparece nas brumas do tempo quando é chegada a hora de envelhecer são figuras que surgem a partir da reificação da distinção entre crianças e adultas. Não me parece uma perspectiva teórica que sirva para pensar todos os contextos etnográficos (como aliás, nenhuma deve ser assim considerada).

Sarmiento (2004), por exemplo, ao localizar a infância no que ele chama de 2^a modernidade, cria um duplo estatuto: o da criança enquanto sujeito empírico, e o da infância enquanto campo de experiência. Enquanto sujeito empírico, é possível notarmos o caráter passageiro: a empiria (confrontada pelo tempo) mostra que a cada dia as crianças são menos crianças. A infância, no entanto, permanece como um invólucro de significados mutantes, que respondem às mudanças sociais à volta. Até aqui, parece acertado pensar nas culturas da infância como o conteúdo desta forma ou este invólucro, e não discordo do autor, uma vez que meus dados mostram que existem elementos exclusivos do mundo das crianças, elementos talvez o suficiente para definirem um campo de experiência que seja só delas, como as brincadeiras e a forma de experimentar os trajetos diários. No entanto, penso que Sarmiento erra ao condicionar a existência deste campo, a infância, à modernidade, à institucionalização (pela escola) e à globalização. Perdão, não é que ele erra, mas

ele ignora uma diversidade que, justamente nas raízes da “globalização” (a saber, a colonização), é ignorada pela institucionalização da infância (a escola) e é repetidamente excluída. A infância surge na modernidade da Europa, talvez, mas ela certamente não surge nesses moldes defendidos pelo autor no Sul do mundo, e apesar de todos os esforços dos organismos internacionais e seus protocolos (como mostro no capítulo 7), a infância em Cabo Verde não é aquela da Convenção sobre os Direitos das Crianças (Unicef, 1989).

A etnografia da *Zona* e a análise das práticas de cuidado em Cabo Verde apontam para outras formas de infância que, apesar de também terem sido institucionalizadas, não se resumem a este processo. Argumento mais a frente, inclusive, que o Estado trabalha para institucionalizar e propagar práticas morais que já compõem o cotidiano das crianças muito antes delas entrarem na escola, como a solidariedade, a boa vizinhança, a amizade e a valorização da alteridade. Ademais, Spittler e Bourdillon (2012), em sua coletânea intitulada “African Children at Work”, já mostraram que outras dimensões, como o trabalho, são componentes da vida social das crianças em diversos contextos africanos a despeito do que buscam aplicar os organismos internacionais em suas associações com os governos locais (a nível de prática e discurso).

Por outro lado, Hirschfeld (2016), ao questionar sobre a relativa ausência de estudos sobre a infância e sobre crianças na antropologia, aventa algumas hipóteses interessantes, como a da desconfortável proximidade da noção de pensamento infantil com a de pensamento primitivo, uma noção incômoda já há muito na Antropologia. Para o autor, a ausência se dá também por meio de um excessivo foco na dimensão adulta, de modo que mesmo quando as sujeitas de pesquisa são crianças, a atenção acaba recaindo sobre como elas apreendem o mundo das adultas, ou como elas tornam-se adultas, ou como elas contribuem para o mundo das adultas. Novamente, um risco de cairmos em uma separação que não faz sentido que opere na realidade: a do mundo adulto e o da criança. Ora, existe uma relação de interdependência entre estes dois grupos etários, como mostro nesta etnografia. Além de tudo, há distinções internas a serem levadas em consideração, pois no grupo de adultas temos mais velhas e mais novas, homens e mulheres, parentes e não-parentes, etc., assim como no grupo das crianças temos bebês, crianças mais novas, crianças mais velhas, em idade escolar, pré-adolescentes, crianças do campo e da cidade...

O que quero afirmar é que é pouco produtivo pensar em determinadas distinções entre crianças e adultas (ou entre seus mundos), ou permitir que elas sejam reforçadas em nossas observações. Colocando de melhor forma: é pouco produtivo para mim pensar nessas distinções a partir do meu caso etnográfico, uma vez que a integração entre esses dois campos de existência (a infância e a vida adulta) é parte fundamental para o bem viver no contexto de precariedade socioeconômica da *Zona*. Como demonstro repetidamente neste trabalho, as crianças exercem um

papel essencial na manutenção das redes de solidariedade e troca que existem entre as diversas casas e diversas pessoas. Elas são agentes nesta rede, ajudam a compor e abrir novos caminhos, não são apenas mantenedoras em prol das adultas, como se só estas fossem capazes de negociar e decidir o que, quando e como compartilhar. São as que podem percorrer determinados circuitos e adentrar certos espaços mesmo quando as adultas se encontram em disputas ou com relações suspensas. Elas são oxigenadoras das relações sociais, e, como bem mostra Lobo (2014) em sua etnografia sobre a Ilha da Boa Vista, são fontes de carinho e alegria para uma casa e servem de companhia quando a velhice chega.

Assim, o que gostaria de reter destas contribuições teóricas que me inspiram é a necessidade de se pensar metodologias de pesquisa que abarquem os diversos grupos etários que estão postos em nossas realidades etnográficas. Não estou falando sobre totalidade, pois esta ilusão felizmente já se desfez. Falo sobre atribuir o devido protagonismo às sujeitas que comumente estão nas periferias de nossos trabalhos. Com algum esforço e bastante jogo de cintura, é possível apreender o ponto de vista das crianças enquanto aprendemos com as adultas como é a vida em determinado lugar.

Durante a minha pesquisa, a maioria das interlocutoras eram crianças que tinham entre zero e 13 anos, meninas e meninos que conheci em diversos contextos, como mostro ao longo do trabalho: no Jardim, nas ruas, em eventos, na Associação Para o Desenvolvimento da *Zona* (uma das associações locais de moradoras na qual atuei como professor de reforço a pedido do presidente, Zé) etc. No entanto, não me privei de buscar e me inteirar da perspectiva das adultas em relação às crianças, pois esta forma de olhá-las produz coisas. As expectativas adultas acerca das crianças criam modelos comportamentais a serem seguidos e que, quando desviados (e as crianças se desviarão destes modelos o quanto puderem, isso é certo) acarretam em castigos, entendidos como mecanismos legítimos de produção (ou ajuste) de pessoas. Assim, variei entre ser adulto e tentar me aproximar das crianças ao longo de todo o trajeto etnográfico, buscando conciliar, a partir da minha posição externa ao grupo (um adulto diferente, pois homem e estrangeiro em um contexto tomado por mulheres adultas), as perspectivas que me eram cotidianamente apresentadas.

Apesar deste esforço, não joguei fora contribuições como de Sarmiento (2004), Corsaro (2002), Hirschfeld (2016), Pires (2007), Cohn (2005) (para citar apenas algumas das contribuições) e busquei valorizar ao máximo a perspectiva das crianças nesta tese. A palavra delas era final para mim e aquilo que as adultas falavam estava sempre em xeque, de modo que a distinção etária, que também se traduz em uma distinção de poder, pudesse ser considerada na etnografia como parte da realidade observada, mas que se mantivesse sob controle, evitando as reificações que afirmo serem o risco de certas miradas teóricas do campo dos estudos da infância e das crianças.

Estrutura da tese

Estruturei este trabalho em 7 capítulos divididos em duas partes, com um prólogo a seguir esta introdução um interlúdio entre as partes subsequentes. O prólogo sintetiza algumas informações e dados essenciais para entender o contexto sociológico cabo-verdiano; esse conjunto de dados aparece diluído ao longo da tese e é reunido no fragmento inicial para facilitar a inserção da pessoa que lê na etnografia realizada. A primeira parte dá conta dos 4 capítulos iniciais, enquanto a segunda cobre os três restantes. O interlúdio cumpre o papel de reunir um conjunto de reflexões acerca da diferenciação de gênero entre as crianças e de como essa distinção se perpetua e se reproduz entre as adultas e nas relações intergeracionais. De caráter ensaístico, este trecho visa cobrir uma lacuna que vai surgindo ao longo da descrição etnográfica e que, se respondida no momento em que aparece, poderia gerar alguns ruídos e atrasar a leitura que intento ser a mais fluída possível dentro de minhas capacidades.

O capítulo 1 é uma reflexão metodológica sobre a pesquisa com crianças, onde mostro algumas ferramentas e conceitos de que lancei mão ao longo do processo etnográfico e de escrita desta tese para dar sentido às observações e desafios enfrentados. O capítulo 2 descreve o cotidiano do Jardim Acalanto da Tia Maria, onde encontrei crianças de zero a 6 anos e, por meio delas, conheci irmãs, irmãos, parentes e amigas mais velhas que me levaram para conhecer o bairro com outros olhares. Neste capítulo começo a abordar a temática do cuidado e mostrar como o Jardim é uma casa que *aguenta* crianças, no sentido de cuidar das filhas enquanto as mães saem para trabalhar durante o dia, o que insere a instituição em uma posição essencial para que as mulheres que sustentam suas casas possam sair e trabalhar. O capítulo 3 é sobre as crianças maiores e os espaços que elas ocupam em seu lazer e em suas tarefas, focando principalmente na rua e indicando como este é um espaço que se constitui desde cedo enquanto majoritariamente masculino. Relações entre as crianças e seus modos de ocupar o bairro são foco deste capítulo também. O capítulo 4 encerra a primeira parte da tese com uma reflexão sobre o sistema escolar, a dificuldade de aprendizado, a complexa relação com a língua portuguesa (utilizada nos meios formais de ensino) e o acúmulo de defasagens educacionais. Neste capítulo, abordo ainda minha relação com as crianças enquanto professor de reforço na Associação Para o Desenvolvimento da Zona e o que elas me contavam sobre as escolas que frequentavam (importante salientar que não tive acesso às escolas durante a pesquisa).

Se na primeira parte da tese eu me dedico mais detalhadamente às descrições etnográficas buscando pintar um quadro do contexto do bairro, na segunda eu me concentro em algumas análises que surgem a partir da observação e descrição desta realidade observada. O capítulo 5, primeiro desta etapa, dá conta das práticas de carinho e cultivo da pessoa em seu aspecto positivo, que visa

construir bons sujeitos que reflitam os valores idealizados pelo coletivo. O capítulo 6 foca nas práticas negativas de cuidado: os castigos. Intento descrever e analisar as práticas de disciplina que, compondo o todo do cuidado, permitem-me pensar em como os contextos e concepções locais são essenciais para a análise antropológica das práticas de cuidado. Por fim, o capítulo 7 é uma tentativa de olhar para o complexo fenômeno do cuidado enquanto uma prática de reciprocidades que não flui apenas de adultas para crianças, mas é multidirecional, indo e vindo entre os polos da relação intergeracional. Neste capítulo discuto um pouco sobre a categoria de violência (associada aos maus-tratos) buscando entender seu lugar nas práticas cotidianas de cuidar. Por fim, encerro com breves considerações finais, apontando um caminho que aqui não exploro, mas que pode se traduzir em uma longa vida de pesquisa.

Prólogo

– Píkinóti, vem aqui! – ecoou uma voz feminina pelas ruas da vizinhança.

– Já vou! – respondeu o menino que estava sentado à porta de casa esperando um motivo para correr à rua. Dizendo isso, ele saiu desembestado pelo caminho para realizar algum *mandado*, provavelmente. De pé descalço, o pequeno corria no espaço entre as casas, nos becos, atravessando lotes vazios e pegando atalhos. Ele corria pelas ruas de areia e terra de um bairro periférico da capital de um pequeno país insular. Ele corria sentindo o vento que soprava forte naquela manhã de inverno, trazendo de longe a areia que esfumava a paisagem e turvava a visão do que estava longe. Ele corria pelas ruas enquanto o cotidiano do seu bairro se desdobrava à volta. Ele corria por um lugar cheio de pessoas de diversos lugares e das mais fantásticas histórias. E ao correr, seus braços eram asas de *passarinha* e ele sobrevoava o mundo todo, via do alto aqueles que estavam longe demais para caminhar até sua morada. Nas asas da *passarinha* ele via todo o...

... arquipélago cabo-verdiano, composto por dez ilhas, sendo nove delas habitadas, descoberto por portugueses em meados no século XV. Foi um ponto-chave no processo de colonização das Américas e de escravização dos povos africanos, representando um porto seguro ao longo da história das grandes navegações e se constituindo a partir de um eterno fluxo que está incorporado na noção de pessoa cabo-verdiana⁵. As ilhas serviram de entreposto e paragem no fluxo que moldou a história de três continentes e, nesse intenso intercuro de eventos, a população foi-se constituindo em um longo processo histórico de miscigenação, distinção e formação identitária. Formação esta que envolveu (e envolve até hoje) um certo movimento pendular entre África e Europa, uma variação entre dois polos fundantes da cabo-verdianidade e que implicam em relações de poder, pactos econômicos, acordos de cooperação e fluxos migratórios que constituem uma grande comunidade diaspórica.

Ao cabo de uma longa luta (que envolve os desafios da intelectualidade em estruturar e fortalecer um discurso nacional, mas também envolve luta armada) pela independência, Cabo Verde a conquista finalmente em 1975, separando-se de Portugal e aderindo um modelo estatal e socialista de gestão que perdura até os anos 90. Embora seja uma nação jovem, o processo histórico que culmina em sua formação é cheio de elementos que tornam o arquipélago especialmente intrigante dos pontos de vistas histórico e socioantropológico.

⁵ A noção de pessoa que atravessa esse trabalho está ancorada principalmente na discussão realizada por Mauss (2003) no breve, mas instigante ensaio “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de ‘eu’”.

O território árido, de difícil trato e pouco cultivável se mostrou um desafio à colonização desde o princípio. Sucessivos ciclos de secas e um curto período de chuvas tornam desafiador ainda hoje a agricultura e o sustento a partir da terra. Com essas condições climáticas, o sistema de exploração que Portugal utilizou em outras colônias, como Brasil, por exemplo, não vingou. As distinções simbólicas entre os povos que constituíam a colônia foram afetadas pelas condições materiais que exerciam pressão de tal modo, que tais distinções formaram um amálgama ao longo dos séculos em um processo que Wilson Trajano Filho (2003) chamou de criouliização, isto é, um contato intensificado entre duas ou mais culturas e que resulta em algo inteiramente novo. Tal fenômeno se reflete intensamente no esquema racial vigente no arquipélago, como mostro adiante. Sem grandes recursos naturais a serem explorados, a nação se constitui como uma economia relativamente frágil, baseada em serviços e dependente, de um lado, de remessas estrangeiras, que compõem aproximadamente 11% do PIB do país⁶, e, por outro, de protocolos e projetos de cooperação internacional que injetam quantias consideráveis na economia cabo-verdiana, proporcionando melhorias estruturais e essenciais para o desenvolvimento do país. Como afirmei em outra ocasião (Justino, 2015), as relações que Cabo Verde estabelece com diversos países por meio da cooperação internacional é complexa e envolve um jogo de aproximações e distanciamentos em relação a sua posição histórica de ex-colônia portuguesa localizada no continente africano, e pela integração da comunidade migrante nas terras de além-mar. Assim, não é só no nível das relações familiares que as distâncias são encurtadas, mas também pelo interesse do Estado nas pessoas que estão na diáspora e que são conclamadas a contribuir como podem para o desenvolvimento do país.

A respeito do movimento pendular realizado por Cabo Verde entre África e Europa, Cláudio Furtado (2012) traz uma crítica interessante no diálogo com outros autores e autoras acerca dos conceitos de raça e classe na história do arquipélago e que implicam diretamente a composição da nação⁷ e o jogo de relações internacionais que se desdobra a partir do arquipélago. Para o autor, as duas categorias se antagonizam de modo que uma análise de classe ignora o conceito da raça e vice-versa, provocando silenciamentos que acarretam prejuízos para a análise do contexto social cabo-verdiano. Essa dificuldade estaria posta, a princípio, pela formação histórica da sociedade arquipelágica, onde os desafios impostos pelas condições climáticas e econômicas e a distância geográfica, além do intenso fluxo entre África, Europa e Américas fundamentaram um tipo de

6 Segundo noticiado pelo Expresso das Ilhas em 29 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/economia/2021/12/29/remessas-enviadas-pelos-emigrantes-para-cabo-verde-cresceram-quase-40-ate-setembro/78143#:~:text=Entre%20o%20total%20de%20remessas,de%205.805%20milh%C3%B5es%20de%20escudos.>

7 Para uma instigante e competente etnografia sobre discursos de nação, identidade nacional e cabo-verdianidade ver: Venâncio (2020).

mestiçagem que permitiu que pretos e, principalmente, mestiços, alcançassem posições de poder e privilégio desde cedo na formação da colônia, o que implicou no estabelecimento de elites econômicas e intelectuais que se engajaram na formação identitária cabo-verdiana e, conseqüentemente influenciaram no longo processo de independência. As disputas identitárias assentes no processo de criouliização (Trajano Filho, 2003) resultam em uma sobrevalorização da mestiçagem (tendendo ao lado europeu) e uma localização do conceito de raça sobre o pertencimento africano, recaindo portanto sobre as pessoas do continente africano, tachadas de *mandjakus* (Furtado, 2012, 2013; Rocha, 2009).

É importante notar, no entanto, que as duas formas de elite, econômica e intelectual, que promovem discursos acerca da formação identitária cabo-verdiana se desenvolveram também de forma separada. Como mostra Crisanto Barros (2013, 2016), o acesso à educação se mostrou desde cedo um fator diferencial, abrindo portas para uma inserção na elite local por meio da estrutura administrativa e exportando quadros para outras colônias portuguesas. No pós-independência, a formação educacional é um diferencial para alçar pobres às posições de elite, permitindo atualizações nos esquemas de classe e estratificação social no arquipélago (Barros, 2013). A educação é incorporada enquanto valor a ser cultivado e perseguido, um valor de ascensão social e de transformação do *status quo* (Fortes, 2013) que funda um espaço diferenciado entre as classes pobres e a classe rica de grandes proprietárias e empresárias. É essencial reter essa relação entre a importância atribuída à educação e seu papel transformador, e o papel que as elites têm no país, uma vez que um grande investimento é feito na educação das crianças, como demonstro adiante neste trabalho.

É interessante notar ainda como os processos históricos culminam em possibilidades de organização da cidade que não estão evidentes a partir da distribuição espacial centro e periferia. A cidade da Praia, capital cabo-verdiana, é representada por diversos bairros que vão desde os mais antigos com construções históricas e prédios institucionais, como o bairro da Achada Santo Antônio, passando pelo Palmarejo, um bairro novo composto por prédios e que atende uma classe média jovem do funcionalismo público, até, por fim, bairros periféricos lidos como perigosos, como as Achadas Grande (de Frente e de Trás) e Ponta D'Água, com grande população de estrangeiros. A *Zona*, o campo desta pesquisa, se encaixa na última categoria e é composta por casas térreas, em construção, sem muito acabamento (principalmente na parte externa), erigidas com muito esforço cotidiano de pessoas que trabalham principalmente no setor informal da economia, como vendedoras autônomas e prestadoras de serviços pontuais (seja no âmbito doméstico, seja na construção civil, por exemplo). No entanto, casas grandes, com muitos pavimentos e muito bem acabadas se destacam aqui e ali no bairro, geralmente apontadas como pertencendo a pessoas bem-

sucedidas, com cargos importantes no governo, ou ainda, parentes de imigrantes que supervisionam as obras enquanto as proprietárias estão na diáspora. Os carros no bairro são poucos, assim como são poucos os táxis que aceitam subir a montanha e adentrar muito na *Zona*. Como bem mostra Jaqueline Pólvora (2013), a capital tem passado por processos de requalificação que implicam em redistribuição dos espaços e das populações, de modo que novos bairros surgem com planejamento e infraestrutura para receber uma classe média jovem, com alta escolaridade e que trabalha nos aparatos estatais, ou ainda bairros para uma classe abastada de empresários estrangeiros. No entanto, essa transformação gradual da cidade não abarca a todas de uma vez, criando certos bolsões onde a estratificação social se torna borrada. A *Zona* é um exemplo destes bolsões, onde algumas pessoas de classe média e média alta e boas colocações de trabalho convivem com camadas pobres e vulnerabilizadas, várias delas com colocações precárias de trabalho ou com forte presença no trabalho informal, que é também alvo dos processos de requalificação urbana (Pólvora, 2013). A presença de pessoas que trabalham no aparato estatal é essencial para as relações sociais e elaboração de estratégias de sobrevivência que descrevo na tese. Professoras, funcionárias dos diversos ministérios, direções e institutos ajudam no dia a dia circulando conhecimento acerca dos procedimentos estatais, ou emprestando prestígio para alguns empreendimentos do bairro, como no caso da Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, cujo presidente era um funcionário ministerial com acesso e bons contatos que resultavam em doações de materiais ou prestação de favores para a comunidade, além de agilizar determinadas demandas ao governo.

A *Zona* é caracterizada também como um bairro de imigrantes. A comunidade proveniente da Guiné-Bissau e do Senegal é considerável no bairro, que conta com associações e grupos nos quais essas pessoas se organizam buscando ajuda mútua, confraternização e espaços de socialização específicos para as práticas culturais que carregam na bagagem. As pessoas de origem africana que se estabelecem na *Zona* adentram Cabo Verde com diferentes expectativas e projetos: algumas estão só de passagem e não buscam se estabelecer no bairro; outras, vieram para ficar e construir a vida no país arquipélago, e se esforçam em buscar trabalho e construir suas moradias (por vezes feitas com materiais reaproveitados ou baratos, como chapas de metal ou plástico e que recebem o nome de “barracas”). Essa comunidade imigrante compõe o comércio e o cenário cultural, esportivo e religioso do bairro de modo que as crianças cabo-verdianas que contribuem para o meu trabalho têm como pano de fundo, ou contexto, uma multiculturalidade.

No entanto, não só estrangeiros que abarcam na *Zona*, mas também cabo-verdianos de outras ilhas que vêm à capital em busca de condições materiais, simbólicas e econômicas que não existem ou não são alcançáveis em suas origens. Como afirmei anteriormente, o ethos cabo-verdiano constituiu-se, ao longo da formação da nação e da história do país, no fluxo de bens,

valores e pessoas ao longo dos séculos. A estratégia migratória e a circulação são elementos comuns no imaginário cabo-verdiano, sendo componentes fundamentais para compreender o contexto deste povo que vive em movimento, como bem mostra a literatura acerca do arquipélago (ver, por exemplo: Dias, 2000; Lobo, 2012, 2016; Drotbohm, 2013, 2015; Vasconcelos, 2012). Esse fluxo constituinte da identidade cabo-verdiana se traduz em movimentos migratórios permanentes ou pendulares, mas também na circulação interna, com movimentos interilhas motivados pela busca por melhores oportunidades de trabalho, de moradia ou de estudo. A *Zona* é um bairro constituído como resultado desses fluxos em direção à capital, Praia. Um bairro de crescimento acelerado, diverso em termos de origem de suas habitantes (pessoas de todas as ilhas do arquipélago e de outros países do continente africano), com um caráter ambíguo frente ao governo local que não reconhece grande parte de seu território e não investe em uma infraestrutura que dê conta da demanda.

De uma cidade que se expande por intermédio dos intensos fluxos, de uma capital que reflete dilemas da identidade nacional é preciso ainda tocar em um elemento essencial para esta tese: a estrutura familiar e a família em Cabo Verde. Os fluxos migratórios que constituem a nação e o cotidiano têm implicações também da estrutura familiar do país. Famílias extensas, monoparentais, lares chefiados por mulheres, coexistência intergeracional, redes transnacionais de relações são marcas encontradas no arquipélago (Lobo, 2010, 2012, 2014, 2021; Fortes, 2018; Drotbohm, 2013, entre outras). As famílias são formadas por pessoas que não estão, necessariamente, circunscritas pela materialidade da casa. Uma mãe que emigra, por exemplo, possui estratégias que permitem que sua autoridade seja mantida em algum grau dentro da casa que deixou no arquipélago. Estas estratégias são elaboradas em conjunto em negociações específicas que são feitas com a parentela que fica no arquipélago; assim, como gerenciar os recursos e as pessoas ligadas a essa mulher são práticas do coletivo, imbuídas na socialização e coerentes com o ethos do movimento, marca da pessoa cabo-verdiana. Nesse esquema familiar amplo, a avó, as irmãs da mãe, vizinhas e amigas possuem voz e direitos na criação das crianças. Uma característica marcante das famílias da *Zona* é a participação quase exclusivamente feminina na vida das crianças. São as mulheres (mães, irmãs, tias, avós e vizinhas) que cuidam, acalantam, ensinam e educam as crianças. Os pais, quando coabitam com suas filhas, ocupam um lugar periférico na esfera doméstica, não se engajam nas tarefas e no cotidiano do lar, ocupando a rua seja com seu lazer, seja com seu trabalho. Os arranjos familiares levados a cabo em meu campo são múltiplos, mas podem ser resumidos dessa forma.

A migração implica uma distância entre os sujeitos, mas como bem mostra Lobo (2014) em sua etnografia sobre a ilha da Boa Vista, existe um conjunto de estratégias que podem ser

elaboradas coletivamente para que a relação seja mantida à distância. Esse é, por exemplo, o caso da família de Eurídice, uma das minhas interlocutoras adultas na *Zona*. Eurídice morava no bairro há alguns anos com dois de seus filhos: Dido e Carlos (9 e 6 anos, respectivamente). Seu marido morava na ilha do Sal, para onde emigrou para trabalhar no setor hoteleiro, aproveitando as oportunidades que o turismo da ilha proporciona. Desde a mudança, ele nunca mais retornou para visitar a família em Praia, mas tanto ele quanto Eurídice sempre faziam planos para que ao menos um dos filhos fosse passar as férias de verão na ilha turística. Os planos nunca se realizaram, mas as ligações telefônicas constantes, o envio de presentes e remessas para a família que permaneceu na Praia mantinham aquecidas as relações. Com um pé cá e outro lá, a família de Eurídice avançava fazendo planos e apostando na educação dos filhos como forma de reunir a família no futuro, quando pai e mãe já não precisariam trabalhar para garantir o sustento da família. Com o lar chefiado por uma mulher, um pai que se mantinha presente por ligações telefônicas e envio de bens e produtos, Eurídice podia contar ainda com a casa da mãe e a presença ocasional da irmã (ambas moravam em outro bairro, mais distante) com quem podia dividir as tarefas e a responsabilidade pela educação das crianças.

Por fim, é neste contexto que esta pesquisa se desenvolve: ambiguidades no jogo de classe e raça que implicam na vida das crianças estão à mostra ao longo dos capítulos a seguir. A pobreza material da *Zona*, a ausência de condições básicas (como água e luz), as longas distâncias a serem percorridas para a escola e acesso a outros serviços e a presença intermitente de um Estado que se pauta atualmente em um modelo liberal de governo entram em campo para compor o cenário do que seria uma infância cabo-verdiana vivida a partir da periferia de um espaço urbano. O modo como as crianças circulam pelos espaços e o lugar que elas possuem neste esquema cultural mais complexo é vislumbrado a todo momento. Um bairro dinâmico, multicultural e marcado pelo movimento é o lar de minhas interlocutoras que cultivam diariamente o ethos cabo-verdiano da circulação e do movimento em suas tarefas, trajetos e brincadeiras. Com suas famílias espalhadas pelo mundo, as crianças aprendem a tecer relações de solidariedade e amizade para a vida toda.

Parte 1

Capítulo 1

Pensando caminhos metodológicos para etnografia com crianças cabo-verdianas

Este capítulo consiste um esforço de reunir um conjunto de reflexões que tocam a realização de um trabalho de campo de caráter etnográfico, em especial o fazer este trabalho dedicando-se a apreender a perspectiva das crianças acerca do mundo que elas constroem diariamente. Sendo assim, busco refletir sobre como as relações que estabelecemos em campo são mediadas por marcadores identitários que auxiliam ou atravancam os processos de construção de dados etnográficos.

Entendo a etnografia como essa forma de produzir conhecimento que é inerentemente atravessada pela vida, pelos atos de compartilhar, confiar, performar, entre tantos outros. Isso não é novidade e o método etnográfico vem sendo analisado há anos dentro da Antropologia, caracterizada aqui como uma disciplina autofágica, isto é, que transforma-se gradual e repetidamente por meio de críticas que tensionam constantemente seus cânones (Malinowski, 1976; Peirano, 1995, 2008, 2014; Goldman, 2003; Magnani, 2009; Strathern, 2017). No entanto, o que ainda é relativamente novo na disciplina é inserção da perspectiva das crianças sobre o mundo naquilo que estamos construindo como pesquisa. A perspectiva das crianças é única, extremamente rica e intrigante, nos provoca a um deslocamento adicional a todos os outros que a prática etnográfica já nos convida a realizar. Tentar ver o mundo a partir do que as crianças nos mostram é se abaixar e tentar andar para trás. Isto é, pesquisar com crianças é provocar um deslocamento do nosso eixo de visão, olhar o mundo em contra-plongée, para usar da linguagem fotográfica. É também ressignificar o mundo material à nossa volta, percebendo de que forma a experiência infantil se apropria daquilo que a cerca.

Nesse ato de se abaixar, percebemos um mundo repleto de antigos elementos esquecidos no processo de envelhecer, uma cadeira passa a ser algo a ser escalado e um conjunto de pratos e talheres passa a ser um desafio a ser enfrentado, por exemplo. No meu entender, fazer pesquisa etnográfica com crianças envolve se provocar a estranhar tudo que está posto no mundo e que o meu próprio processo socializador tratou de naturalizar ou treinar. Este deslocamento não é físico e literal, apenas, mas também se coloca como um desafio simbólico, no sentido de questionar os signos e símbolos que estão no mundo e que, no caso etnográfico em questão, variam culturalmente, mas também etariamente. Assim, é resgatando quem fomos e buscando uma aproximação com as crianças, que permito que as relações fluam melhor e abro espaço para que elas me ensinem sobre o mundo, escapando também da rigidez que minha “adulthood” interpõe à pesquisa.

Todo campo é um recorte e um construto que nós, como pesquisadoras, elaboramos para tentar dar ordem àquilo que apreendemos com um olhar treinado e uma vontade indagadora, Geertz (2008) já afirmava isso de alguma forma. Comigo não foi diferente. Ao adentrar a *Zona* em busca de alguns objetivos muito específicos, deparei-me com a vida em sua magnitude, em toda a sua complexidade. Um conjunto de relações anteriores se desdobravam à minha volta, convidando-me a participar, caminhar junto. Isso é essencial de se notar: não existe a possibilidade de não sermos notados, ou de termos o monopólio da observação e da elaboração. As perguntas partem e caminham em dois (ou mais) sentidos de acordo com os interesses das pessoas envolvidas nas relações. As respostas, no entanto, não seguem um fluxo tão pré-definido. Perguntas certamente ficam sem respostas.

Ao adentrar a *Zona*, múltiplos, instantâneos e simultâneos processos de identificação acontecem. Enquanto pesquisador, sou interpelado a todo momento direta, ou indiretamente. Quem eu sou e o que eu faço lá é de interesse das moradoras que estranham minha presença constante no bairro, assim como quem são aquelas pessoas e o que elas fazem é minha questão central. Tomar consciência deste processo enquanto ele ocorre é uma forma excelente de construir dados, mas é também uma habilidade necessária para que possamos sobreviver em uma rede de relações que pode nos conter ou expulsar (e, em dados momentos, o faz com determinação). Adentrar nessa rede pré-configurada de relações e tentar encontrar o lugar que me cabia, ou melhor, tentar construir este lugar, foi um desafio gigantesco. Ser homem, adulto, brasileiro são pesos que têm que ser muito bem manejados para permitir um sobrevoo minimamente suave para a construção de dados.

Fazer uma pesquisa etnográfica é se acostumar com negativas, silêncios (e aprender a interpretá-los enquanto dados de pesquisa), com alguma brutalidade ocasional, mas é também ser surpreendido com afetos espontâneos, com amizades duradouras e a construção de uma rede densa de relações. A intensidade do processo etnográfico que deu origem a esta tese é o que me inspira a escrever este capítulo. Assim, começo a próxima seção refletindo acerca da minha identidade, que emerge fortemente em confronto com a alteridade que o campo interpõe. A seguir, invisto nas soluções de algumas das barreiras que são erigidas pela alteridade, incluindo a construção de uma ponte essencial para a pesquisa, isto é, a que me levava até as crianças e me permitia permanecer perto delas. Acrescento uma reflexão acerca de alguns limites intransponíveis a essa construção de pontes e finalizo com uma ideia que me permitiu enriquecer o conjunto de dados construídos a partir das caminhadas pela *Zona*.

Eu e todas elas: alteridade é algo que está sempre aqui

Quando cheguei à *Zona* em busca de conhecer crianças que tivessem vindo com suas mães ou pais do continente africano e agora viviam em Cabo Verde, não pensava ainda nas implicações de um trabalho de campo duradouro com essas interlocutoras. Ora, a infância é um campo da experiência humana condicionada ao cuidado, ou pelo menos é assim que ela vem sendo constituída no ocidente e em suas “adjacências”⁸. As relações intergeracionais que se desdobram no campo se dão em um fluxo contínuo de cuidados que fluem das mais velhas, as adultas, para as crianças. Ser adulto em relação às crianças é ser chamado ao cuidado, principalmente se a adulta em questão é mulher ou, no meu caso, quando mostramos alguma disposição para a tarefa.

Em campo, ao perguntar onde poderia achar as crianças vindas do continente, fui conduzido por contatos e amigos de viagens anteriores até chegar à *Zona*, um bairro periférico da capital, Praia, com notória presença de estrangeiras vindas, principalmente, da Guiné-Bissau. Lá, estabeleci como base de pesquisa o Jardim Acalanto da Tia Maria, gerenciado por uma mulher guineense, Maria, que logo me inseriu em sua rede de relações na comunidade. Com o passar dos meses, acabei não encontrando as crianças que buscava, mas encontrei diversas outras. E elas me encontraram de volta, um ser intrigante, para dizer o mínimo.

Assim, foi na *Zona* e, principalmente, no Jardim que estabeleci e centrei minha pesquisa. Lá, convivi com quase quarenta crianças de diversas idades entre zero e seis anos, variando entre meninas e meninos. A diversidade se apresentava também em suas personalidades: havia crianças faladeiras, que gostavam de contar histórias e de conversar sobre assuntos variados de extrema importância para elas. Júlia (6 anos), por exemplo, era uma dessas crianças e passava longos momentos do seu dia me contando das brincadeiras na sua vizinhança enquanto brincávamos de salão de beleza. Riquelme (2 anos), por outro lado, não conversava comigo e era extremamente desconfiado, mantinha uma distância que me foi intransponível. Kodê (1 ano e 6 meses) só falava duas palavras: *agu* (água) e *tio* (como vim a ser chamado ao longo da pesquisa), mas gostava de estar sempre perto de mim. Se Júlia me ensinava pela fala e Riquelme, pelo silêncio, Kodê me ensinava pelo gesto, apontando para o que queria, ou expressando-se pelo corpo.

A experiência torna-se intensamente sensorial quando se pesquisa com crianças. O jogo é intenso, e o corpo todo precisa trabalhar. Perguntar algo para uma criança e esperar uma resposta direta, falada, pode ser uma armadilha; Adilson (3 anos) respondia várias interrogações minhas com

⁸ Ariès (1981) mostra como a criança e o campo da infância foram construídos no Ocidente na passagem para a modernidade, demonstrando que a noção da criança enquanto tábula rasa, frágil e centrada na necessidade de cuidado não só não é natural, como é relativamente recente na história do Ocidente. Ressalto ainda que este modelo de infância que está intrinsecamente ligado aos modelos de gestão da família, educação e religião foram impostos juntamente aos regimes coloniais europeus. Ao mencionar as “adjacências” do Ocidente, refiro-me às ex-colônias que hoje lidam com o caos e os cacos de estruturas falidas impostas com muita violência.

um pulo de sapo, convidando-me a brincar com ele (era assim que cruzávamos o pátio e chegávamos aonde estaria alguém que poderia dar a resposta que eu precisava). A constituição dos corpos é um limitante da relação que não pode acontecer inteiramente pela fala, isto é, a oralidade não pode ser a fonte única de comunicação, e certamente não o era neste campo, em que primeiro tive que aprender outra língua (o crioulo) sem, no entanto, ficar incomunicável no processo. A esta antropologia feita a partir (ou com) os sentidos, Laplantine (2015) vai dar o nome de “modal anthropology”, ou Antropologia modal (em tradução livre). Para o autor, que propõe uma ruptura com o excesso de rigidez das análises estruturalistas, a etnografia precisa levar em consideração o mundo sensível como componente do real. Se durante décadas (pelo menos desde Durkheim, segundo Laplantine), a Antropologia se focou nas categorias, buscando fixar a realidade em seus eixos analíticos, agora seria hora de revirar o arcabouço teórico, buscando outras formas de pensar, a começar por aceitar que a realidade é fluída, fugaz, em constante movimento e evolução e não pode, portanto, ser contida em categorias que tendem a fixá-la.

Trabalhar e pesquisar com crianças nos provoca a adentrar esse fluxo do sensível. As crianças mudam rapidamente, aprendem novas palavras a todo momento, reestruturam seu mundo e seus interesses conforme as horas avançam. Existe um dinamismo no universo das crianças que chega a ser vertiginoso de acompanhar. Antes de aprender a me comunicar com elas, precisei aprender a conectar-me com elas, precisei sentir e ser sentido, estabelecer confiança e amorosidade. Um homem adulto em um Jardim é estranho, ou ainda, um homem adulto entre crianças em um contexto como o cabo-verdiano, onde as crianças pertencem ao universo feminino, principalmente na tenra idade e os homens não tomam grande parte no universo doméstico. As crianças estranhavam essa presença e cuidadosamente se aproximavam. As primeiras etapas do trabalho de campo aconteceram, então, em um plano difícil de descrever, tendo em vista sua complexidade de se traduzir, a saber: o plano das emoções.

Rezende e Coelho (2010), em uma pequena introdução ao campo da Antropologia das emoções, se dedicam a mostrar como as emoções foram diferentemente interpretadas ao longo do tempo e como ficaram bastante tempo fora do escopo das ciências sociais. No entanto, a partir do momento que elas adentram no campo teórico e epistemológico da Sociologia e da Antropologia, deixando de ser exclusivas da Psicologia ou das ciências biomédicas, as emoções mostram o potencial de contribuir para a compreensão do social. Emoções são elementos fronteirios, algo entre o corpo e a sociedade, uma ponte que permite transpor os dois campos classicamente separados nas ciências sociais. A partir da contribuição das autoras, fica evidente que as emoções, embora fluam do âmago do indivíduo, são socialmente significadas e interpretadas. São também, é

importante ressaltar, socialmente moldadas e moduladas, e é função do processo civilizador (Elias, 1990) conformar o comportamento dos indivíduos às formas socialmente coerentes e aceitas.

Esta tese não é sobre emoções, mas ela se constitui essencialmente a partir delas. As crianças estão intensamente implicadas no processo civilizador e é sensível como suas emoções são alvo de escrutínio e conformação constantes por parte das adultas, que se preocupam em realocar a expressão dos sentimentos para momentos mais “apropriados”. Se enquanto adulto, esperavam de mim que eu me engajasse nesse processo de conformação, enquanto etnógrafo seria inaceitável que eu me prestasse a este papel esperado. Enquanto pesquisador, me interessava compreender as emoções e partir do pressuposto de que elas diziam algo, significavam coisas. Ademais, enquanto não superava a barreira linguística, eram as emoções, ou melhor, sua expressão, que me indicavam quando seguir, quando parar, onde investir e onde investigar, sob o risco de tensionar os limites das relações de pesquisa ainda germinantes.

Por meio das emoções, relações surgiam e eram cultivadas, permitindo-me uma entrada em campo que não estava condicionada ao aprender a língua falada por minhas interlocutoras. O aprendizado da língua é importante e permite modos específicos de comunicação, no entanto, ele não é a única forma de se colocar em campo. Se assim fosse, haveríamos de desconsiderar um conjunto de dados que é produzido nos encontros iniciais, como eram os meus com as crianças que não falavam português.

Ainda, é interessante notar que língua e emoção não são fenômenos isolados entre si, estando, de fato, imbricados como faces de um mesmo processo comunicativo. Atentar para as emoções que estão em jogo permite, por exemplo, reparar no desconforto de algumas interlocutoras em falar português comigo, ou um certo orgulho em demonstrar que conseguem falar, inclusive, a vertente brasileira da língua, aprendida nas telenovelas ou em viagens ao Brasil. De certa forma, as emoções fizeram o papel da fala nas etapas iniciais do trabalho, mas ao aprender o crioulo, essa dimensão não foi substituída, ela passou a compor minha comunicação com as interlocutoras, possibilitando a modulação do sentido daquilo que era dito.

No entanto, e esta é uma problemática que deixei em aberto, as emoções, enquanto construtos culturais e sociais são também elementos passíveis de tradução e confusão. A minha posição enquanto adulto e estrangeiro me interpunha problemas, tendo em vista o meu esquema emocional e as minhas referências serem também estrangeiras. O pressuposto de que as emoções em Cabo Verde são semelhantes às emoções do Brasil (dito de uma forma geral e sem considerar variações internas), embora fosse necessário para um ponto de partida, era sempre arriscado, pois da mesma forma que não posso presumir que um mesmo gesto signifique a mesma coisa em dois

contextos diferentes⁹, não posso presumir que as emoções comuniquem da mesma forma. O mundo das emoções é tão densamente povoado de sutilezas, que é preciso estar atento para não cair em armadilhas. Em se tratando de crianças, outro fator se interpõe: a dinamicidade do sentir. Algumas crianças iam da raiva à evitação e depois à amabilidade em questão de minutos, demandando uma atenção especial para que uma frustração em relação à perda de um brinquedo, por exemplo, não se tornasse uma raiva direcionada a mim e, eventualmente, um rompimento de nossa amizade. Eu precisava simultaneamente compreender o que as crianças expressavam (sua tristeza, frustração, alegria, amizade etc.), localizá-las em um esquema mais amplo, o cabo-verdiano, e compará-lo com o meu, buscando apreendê-lo. Descrever o processo desta forma atribui um certo caráter de artificialidade e mecânica ao processo, além de levantar questões acerca da possibilidade real de se trabalhar desta forma, no entanto, é preciso enfatizar que esse exercício surge desta forma na escrita e na longa reflexão sobre os dados e que, durante o trabalho de campo, esses processos de comparação eram dinâmicos e, ousou dizer, praticamente inconscientes. É, novamente, Laplantine (2015) que vem ao meu auxílio, afirmando que o real é distinto em essência daquilo que é factual. O real é composto pela matéria, pelo símbolo, pelo sentido em um fluxo vertiginoso. Se aproximar do real é tentar pensar em fluxos, em modulações e momentaneidades. É possível, pois, pensar um campo etnográfico que se desenvolve a partir das emoções, do sentir, daquilo para o qual o vocabulário da ciência tem suas limitações. Mas me adianto. Permita-me retroceder.

Ao encontrar o Jardim e conhecer as crianças que seriam minhas interlocutoras nos meses seguintes, fui logo desafiado: “se apresente para elas”, disse-me Maria, após organizar as crianças em uma roda no pátio. Apresentei-me em português do Brasil, que carrega diferenças perceptíveis do português falado em Cabo Verde. Mas teria feito pouca diferença se eu tivesse me apresentado na variante local, afinal, as crianças têm pouquíssimo contato com o português antes da escola, aprendendo a falar primeiro em crioulo, que é a língua que está presente no cotidiano da *Zona*. Assim, os primeiros marcadores identitários me localizavam dentro da rede de relações que eu adentrava: ser brasileiro, falante de português, um estrangeiro.

De um modo geral, Cabo Verde tem boas relações com estrangeiros de determinadas nacionalidades e origens¹⁰. Brasileiras, em especial, possuem uma posição privilegiada, querida até,

9 Geertz (2008) elabora melhor acerca da necessidade de se descrever de forma rica os fenômenos para que os sentidos sejam interpretados corretamente.

10 Como demonstra Rocha (2009), as relações entre cabo-verdianos e os africanos do continente, chamados pejorativamente de *mandjakus*, é complicada, marcada por um forte preconceito e uma desconfiança. Entre outras, as razões podem estar na formação da identidade cabo-verdiana que, entre aproximações e distanciamentos com o continente, acabou por se identificar com a Europa, evitando as raízes africanas. *Mandjaku* é uma categoria geralmente ofensiva atribuída aos africanos do continente, mas que passa por um constante processo de revisão e ressignificação entre os guineenses da *Zona*. Entre os imigrantes, é uma categoria de afirmação, mas eles deixam claro que os cabo-verdianos não podem chamá-los assim. Como era essa categoria que acionavam para conversar comigo sobre elas mesmas, uso com ressalvas..

no imaginário e no cotidiano cabo-verdiano. Minhas interlocutoras conheciam algum Brasil, por meio das novelas brasileiras transmitidas pela TV local, gostavam de atores e atrizes específicos, tinham vontade de conhecer lugares como Rio de Janeiro e São Paulo e não escondiam o interesse em mim enquanto uma possível ponte entre elas e as figuras conhecidas da televisão. Maíra (11 anos), por exemplo, perguntava com alguma frequência se eu não conhecia as personagens da novela Rebelde, transmitida pela TV Record de Cabo Verde, ou se eu poderia transmitir alguma mensagem para elas. Era uma expectativa que era difícil de sanar, mas que abalava pouco a relação: enquanto brasileiro, eu ainda tinha boas informações sobre telenovelas para compartilhar, e este é um conhecimento que serve como boa moeda em determinados contextos.

Portanto, ser brasileiro, embora fosse um marcador instantâneo da minha diferença em relação às minhas interlocutoras, posicionava-me em um ponto frutífero nas redes de relações, era alguém que valeria a pena conhecer e que tinha assunto para conversar¹¹. Era uma diferença positiva, por assim dizer.

No entanto, eu era um brasileiro que não *persebia* o crioulo, isto é, não dominava a língua local, captando um pouco de cada comunicação e incapaz de dizer muitas coisas além de frases básicas do cotidiano. Logo, a comunicação era complicada, retirava as pessoas de suas zonas de conforto, ou ainda, me colocava o desafio de tentar apreender o significado das mensagens pelas poucas palavras que eu entendia, o que se constitui em um exercício mental altamente cansativo. Não saber a língua me colocava em xeque, diminuía meu potencial de interação. Com as adultas, esta barreira era praticamente intransponível se não houvesse uma possibilidade de tradução ou de comunicação em português. Com as crianças, por outra via, a comunicação podia acontecer de outra forma. Desse modo, as aproximações iniciais se davam pelo compartilhamento de brinquedos, pelo aceite para partilhar um lanche, por entregar um copo com água, ou ainda, por cantar em português e ensinar danças que elas repetiam sem necessariamente compreender o que era cantado.

A comunicação impedida a priori pela minha qualidade de estrangeiro não falante da língua local, adaptou-se e, em conjunto com as crianças, outras formas comunicativas foram sendo “inventadas”, formas estas que não abandonaram meu fazer etnográfico, tendo em vista que mesmo aprendendo a língua de modo a conseguir me comunicar bem em diversos contextos, a fluência em uma língua estrangeira demanda tempo. Ora, Mauss (2013) nos leva a pensar na comunicação, principalmente a fala, como uma forma de dádiva, isto é, um mecanismo que funda e mantém relações sociais. Falar com alguém é convidar para uma interação e, tendo em vista a

11 Em minha primeira incursão a Cabo Verde em 2014, meus interlocutores, que eram homens jovens adultos universitários, contaram-me sobre o *txeru maleta*, ou cheiro de mala, que seria uma característica da pessoa que viaja, que circula. Cabo Verde se constitui em movimentos, onde viajar é um diferencial positivo e, nesta lógica, o *txeru maleta* seria algo atraente, uma vantagem nas relações.

obrigatoriedade do jogo de dádiva de dar, receber e retribuir, em situações mais comuns essa fala não será rejeitada. Pensando que além da fala existem outras formas de nos comunicarmos, permito-me afirmar que foi pela dádiva principalmente que estabeleci as primeiras relações com as crianças. O esforço de compreender gestos ou de responder a alguma frase incompreensível não passava despercebido para as crianças que aos poucos me acolhiam e ensinavam sua língua. Novamente recorro a Laplantine (2015), que me permite afirmar que a comunicação acontecia não apenas no nível da fala, mas na partilha de sensações e sentimentos, isto é, daquilo que é vivido em conjunto a partir do *sensitorium*.

Concomitantemente a estas primeiras interações, corri para aprender o crioulo da forma que pude, isto é, forçando-me a errar, a falar mesmo que uma versão muito misturada com o português e, por vezes, incompreensível. Minhas professoras foram as próprias crianças (com algum auxílio das adultas também), que me convidavam a brincar e conversavam comigo sempre que podiam, me corrigindo quando eu não entendia ao certo alguma coisa. Anderson (6 anos), por exemplo, era paciente e repetia quantas vezes fossem necessárias para que eu entendesse as histórias que me contava. Foi assim que aprendi que ele era primo de Bruno *di*¹²Eurídice (6 anos), que também frequentava o Jardim, mas que não partilhava o parentesco com a tia de Bruno, que morava nos Estados Unidos e vinha ocasionalmente ao arquipélago, trazendo presentes e histórias do outro lado do oceano. Esse fato, embora pareça banal, diz respeito ao modo como as crianças lançam mão dos parentescos nos seus jogos de prestígio. Assim, Bruno *di* Eurídice contava as histórias de sua tia e mostrava seus presentes (roupas e brinquedos), enquanto outros meninos se admiravam. Dwayne (6 anos), por outro lado, se apoiava em seu avô, dono de uma grande casa na *Zona*, para rebater as histórias do amigo. Para usar de uma metáfora, no jogo que elas jogavam, ganhava mais pontos o avô na *Zona* que a tia *na fora* (no estrangeiro), pois os retornos materiais estavam muito mais próximos, isto é, a materialização do status era mais imediata. No entanto, Anderson entrava na competição com uma jogada muito bem colocada: o pai que trabalhava como condutor de *autocarro* (ônibus) para uma empresa local. No esquema das coisas, conduzir *autocarro* só perderia para conduzir o maravilhoso *katrapilha* (escavadeira ou trator, deriva de *caterpillar*), que as crianças (principalmente os meninos) sempre apontavam quando passava na rua.

Observar estas competições tomando forma e transcorrendo ao longo dos dias era uma ótima forma de adquirir vocabulário e aprender a construir as frases. Com os passar dos meses, passei a me comunicar apenas em crioulo com as pessoas da *Zona*¹³, o que nem sempre significava uma

12 “*di*” é uma forma de diferenciar as crianças que têm nomes iguais, ou então de atribuir pertença a alguém, localizando-a em relação a uma família, linhagem ou região geográfica.

13 Nos últimos meses da primeira etapa de pesquisa e durante a segunda, morei na casa de Maria, que pedia que eu falasse em português para que seus dois filhos pudessem se acostumar e praticar melhor a língua oficial. As crianças, no entanto, não gostavam muito, preferiam que eu falasse em crioulo ou que apenas respondesse em português sem

comunicação fluida. Explico: por ter aprendido a falar com as crianças, acabei por falar como uma criança, no que eu chamo de crioulo *pikinóti* (pequeno). As adultas por vezes zombavam da minha articulação de palavras e da minha conjugação verbal, embora fossem as crianças maiores (aquelas entre sete e doze anos) que mais me corrigissem ou zombassem de mim pela minha fala “de criança”. Interessante notar que essa forma específica de aprendizado me mostrou dois elementos dignos de nota: o primeiro dizia respeito às distinções internas que as crianças operam a todo momento. As crianças estão sempre tentando se desvencilhar das suas mais novas, desvincular sua imagem daquela das crianças menores. Uma ofensa que pode ser direcionada às crianças é a comparação com crianças menores, ou bebês. Ser acusada de estar se comportando como bebê é uma ofensa grave, que as crianças logo rebatiam ou negavam, mostrando que não são bebês ou *pikinótis*. Portanto, é preciso não só valorizar, como também reforçar em toda oportunidade que surgir a diferença entre elas, as crianças grandes, e as outras, as pequenas., e era assim que a zombaria recaía sobre mim, que aprendi com as pequenas a falar com as grandes

O segundo elemento digno de nota é como estas distinções internas servem a um jogo de autoridades e poderes dentro da classe. Ser uma criança mais velha é positivo, prestigioso, até. Neste esquema, é possível obter prestígio por meio da performance, ou seja, quando uma criança menor é tratada como uma maior, é solicitada para *mandados* mais complexos, por exemplo. As posições internas do esquema são fluidas, dinâmicas e eu não escapo a este jogo, como as crianças gostavam de notar. Eu, um adulto, tinha minha posição supostamente superior na hierarquia etária questionada e dirimida ao não conseguir me comunicar da forma como era esperado. Desse modo, por alguns instantes, o esquema de autoridades se complicava, tornava-se turvo. Nem de longe essa dinâmica interna se colocava como um dilema; ao contrário, eu a valorizava como uma forma de diluir e transpor a alteridade rígida (também) pelas barreiras etárias. Maria, por exemplo, me alertava para não andar tanto com as crianças pois “criança cabo-verdiana logo monta em cima” nas palavras dela. Ela se referia à falta de respeito das crianças para com as adultas e de que eu deveria manter a distância para ser respeitado. Ora, ser respeitado, do ponto de vista das adultas, é ser obedecido, atendido em seus pedidos e ter uma lida tranquila com as crianças (isto é, lidar com as pequenas sem ter que se cansar em brigas e castigos). Do meu ponto de vista, este tipo de respeito, implicado em distância, não era produtivo ou proveitoso em termos etnográficos. Colocando nestes termos, eu buscava o “desrespeito”, ou, a proximidade na relação com as crianças.

cobrar a recíproca delas. Algumas adultas também não gostavam quando eu falava em crioulo com elas, pois gostavam de praticar o português brasileiro que viam nas novelas. Cabe ressaltar que aprender e exercitar a língua crioula me colocava não só mais próximo das crianças, que praticamente só falavam essa língua, mas também me aproximava das mais velhas, as senhoras que, por diversas razões sócio-históricas falavam apenas a língua crioula.

Contornar a alteridade, sem a ilusão de superá-la de todo, é uma chave essencial da pesquisa. Ao perceber que minha posição não era estável, mas sim facilmente desestabilizada por alguns elementos (como o falar *pikinóti*), eu me via frente a, pelo menos, duas possibilidades: forçar minha performance¹⁴ enquanto adulto diferente, ou “atípico” (Corsaro, 2002), o que poderia tensionar em excesso as relações de pesquisa que poderiam não frutificar (em termos mais simples: ao forçar nos elementos que me aproximava, eu poderia acabar não sendo levado a sério pelas crianças, que se afastariam); ou negociar com estes elementos, buscando, em tentativa e erro, afinar a forma mais produtiva de agir. De algum modo, era necessário que eu retornasse à diferença, reforçando em alguns momentos que eu era um adulto, ou lançando mão do meu domínio de português para me desvencilhar das relações do campo, estabelecendo limites. Mas por quê? Explico mostrando como fui aos poucos sendo incorporado no cotidiano do Jardim.

Minhas primeiras interações com as crianças eram hesitantes, cheias de incertezas, tendo em vista as múltiplas barreiras que já descrevi. No entanto, a relação com as adultas também se mostrava precária, tendo em vista que elas estavam engajadas nas atividades de cuidado e ensino e era preciso que eu primeiro fosse incorporado na rotina para que as relações fluíssem melhor. A princípio eu me sentava a um canto do pátio, onde a maioria das atividades acontecia, e observava. Tentava tomar nota do que faziam as crianças, como interagiam entre si, com o que e como brincavam etc. Acontece que minha posição usual era na mesa da responsável, do lado da garrafa de água que ficava em uma bandeja com três copos de alumínio que as crianças revezavam. Ao longo dos dias eu ia auxiliando as crianças a servirem a água sem derramar, evitando assim as represálias das adultas. Passei a ter a função de servir água e todas as crianças vinham a mim para pedir. Uma das primeiras frases que aprendi com elas foi “*tio, da'm agu, pur favor*” (tio, me dá água, por favor). Com isso fui sendo incorporado na rotina e passei a auxiliar na hora do lanche, a servir a comida na boca das crianças menores e até supervisionar atividades de escrita e desenho das crianças finalistas, ou seja, aquelas que estavam encerrando o Jardim para ir à escola primária no ano letivo seguinte. Nesse momento, era convidado pelas adultas responsáveis pelo Jardim a performar um papel inteiramente adulto e condizente com esta posição, isto é, sendo responsável e cuidador das crianças. Assim fui sendo inserido nas conversas das adultas sobre as crianças, recebendo informações sobre o funcionamento da instituição e sendo chamado a participar de forma mais intensa

Ser incorporado na rotina do Jardim se mostrou de fundamental importância para que eu conseguisse estabelecer boas relações e construir bons dados. De certa forma, penso em Favret-

14 Aproximo-me de Goffman (2014) ao pensar performance enquanto alinhada à noção de papéis sociais.

Saada (2005) e na sua noção de afeto e de ser afetado. Neste clássico texto sobre seu processo etnográfico no Bocage, a autora explora as possibilidades que surgiram na pesquisa a partir da suspeita coletiva de que ela havia sido enfeitiçada. Na minha leitura, o afeto que a autora afirma ser importante na pesquisa etnográfica não é só o afeto da emoção, mas o sentido outro de “ser atingido”. Ser afetado é se tornar imanente das condições que mergulhamos em campo. O Jardim é um espaço de cuidado (muito mais que de ensino formal, como mostro no capítulo 2) e, como tal, é um ambiente construído pelo constante trabalho e atividades de cuidado: alimentação, vestuário, higiene, prevenção de acidentes, transmissão de valores etc. Tudo isto está implícito na lógica cotidiana. Ao demonstrar interesse e vontade em participar destas atividades, em dividir o trabalho, eu me afetava pelo campo, isto é, era atingido por suas relações e olhado por meio de nova luz pelas adultas (e assumindo outros papéis para as crianças).

O ambiente do Jardim também é repleto de estímulos de toda sorte: visuais, olfativos, auditivos, táteis. Os sentidos estão em constante uso nesse campo em que os homens não participam. Me engajar neste ambiente, interagir sensorialmente com o espaço provoca um tipo de aceitação que foi aos poucos quebrando o estranhamento com minha figura masculina no espaço do Jardim. As crianças também experimentam o mundo sensorialmente e me permitiam acessar os seus mundos sensíveis ao compartilhar comida, me ver bebendo da mesma água, ou rindo de mim quando algum bebê acidentalmente urinava em minhas roupas enquanto era segurado por mim. São a estes elementos de afeto e afecção que Laplantine (2015) chama atenção, dizendo que as ciências sociais, preocupadas com o objetivismo, têm dificuldade de incorporar em suas análises com medo da poluição e da subjetivação e que é preciso retomar enquanto elementos que compõem o campo e produzem relações.

Este processo de inserção na rotina, pelo qual passei da posição de observador para a de observador participante e depois, se me atrevo, à de participador observante, foi construindo minha figura enquanto a de adulto, reforçando aquilo que já era visível ou perceptível por meio dos meus marcadores etários (aparência física, roupas, modo de falar e comer, tatuagens etc.). Vale ressaltar: reforçar a figura de adulto é reforçar a ideia de autoridade que está imbuída ali. Na *Zona*, embora as crianças tenham uma liberdade excepcional para circular pelo mundo e estabelecer suas próprias relações conforme mostro em outros capítulos, elas ainda estão sujeitas à autoridade das adultas. Tendo essa minha posição reforçada, eu era colocado fora do alcance das crianças e precisava nadar contra a correnteza para manter com elas uma proximidade.

Neste emaranhado de vetores identitários e perceptivos que condicionavam as relações que eu estabelecia em campo, poder performar outras possibilidades de ser adulto, como o uso do crioulo *pikinóti*, por exemplo, era uma estratégia poderosa para contornar as limitações que a

separação adulta-criança me interpunha. Errar o crioulo, ou até mesmo pedir explicações sobre algum termo usado que eu não havia entendido era uma forma de quebrar com a intangibilidade da figura adulta¹⁵. É preciso, no entanto, matizar um pouco estas afirmações, atribuindo um caráter processual a elas. A princípio, fugir da posição estabelecida de adulto enquanto aprendia o crioulo e me conformava ao espaço era menos uma estratégia e mais uma alternativa única de manutenção da minha presença no bairro. Tomar consciência desses facilitadores me permitiu, então, elaborar estratégias e jogar com alguns elementos de modo a manter sempre aquecidas as relações em campo.

A quebra com essa figura idealizada do ser adulto jamais era permanente, ou seja, me era sempre possível reestabelecer algumas barreiras quando estava cansado ou quando precisava de um tempo longe das demandas do campo. Desse modo, quando as crianças se recusavam a entender e respeitar meu pedido por uma folga, lançar mão da expressão “é coisa de adulto” quando me perguntavam aonde eu ia ou o que fazia (e se podiam ir ou fazer tal coisa comigo) geralmente as afastava e me permitia o silêncio e a calma desejados¹⁶.

O que se coloca primeiro enquanto barreira e limite, isto é, a diferença entre ser adulto e trabalhar com as crianças, passa a ser, ao longo da pesquisa, um elemento utilizado nas estratégias de sobrevivência, mas também de construção de dados. Sendo adulto e tendo sido incorporado na rotina do Jardim como um cuidador, eu estava a todo momento negociando entre os dois campos etários, respondendo e justificando às mães, auxiliando a conter e socializar as crianças dentro dos objetivos da instituição, mas também brincando com as crianças, participando das atividades com elas e, quando possível e necessário, acobertando as “falhas” (como elaboro à frente) em uma constante troca sensível.

Adulto atípico, adulto cúmplice: como construir relações com crianças

Corsaro em seu texto “A reprodução interpretativa no brincar aos ‘faz-de-conta’ das crianças” (2002) traz uma instigante análise sobre os modos pelos quais as crianças constroem

15 Como exemplo, posso citar o constante uso da palavra *xibu* para se referir a algumas pessoas ou até mesmo a mim. Um dos meus interlocutores, um menino de 12 anos, às vezes me dizia “abô é xibu!” (você é *xibu*) e ria acompanhado de outros meninos. Maria, minha principal interlocutora adulta, não soube me dizer o que significava esta palavra, o que me levou a questionar o próprio menino que respondeu simplesmente que era algo ruim. No contexto, *xibu* era utilizado quando eu me recusava a dar dinheiro ou a acobertar alguma mentira que, no meu julgamento, poderia trazer problemas futuros para a criança. Perguntar o significado de *xibu*, aparentemente, confirmava a minha qualidade de *xibu*, que pode ser entendido como trouxa, otário, alguém que não é legal ou “descolado”.

16 Pires (2007) nos conta que nos dias em que ela não queria receber as crianças ou outras visitas em sua casa, ela mantinha cerradas portas e janelas, indicando que não estava à disposição aquele dia. A intensidade do trabalho de campo leva as pesquisadoras a adotar diferentes estratégias para se desvincular por alguns instantes. Cabe ressaltar como é desde cedo que essas normas de etiqueta em relação às práticas adultas são postas para as crianças, que tendem a respeitar o mundo das adultas e se manter afastados.

mundos sociais por meio da interação entre pares. Para o autor, as crianças nascem em uma rede pré-configurada de relações sociais, mas não estão ali passivamente, elas ativamente tomam parte na manutenção e construção de novas relações. Para afirmar isto, o autor pesquisou com crianças do pré-escolar, se atentando para a forma como elas se organizavam entre si e de que modo a interação entre pares produzia interpretações únicas que não podem ser simplificadas como apenas reproduções ou imitações do mundo adulto.

O que gostaria de reter das colocações do autor neste momento são suas contribuições metodológicas. Para ele, não é produtivo reificar as distinções entre adultos e crianças, isto é, de nada adianta reforçar a distinção existente, é preciso contorná-la, de modo que uma performance alternativa de ser adulto deve entrar em jogo. Assim, ele busca se afastar das adultas ao ocupar um ponto periférico nas situações, se tornando um observador adulto que não exerce sua autoridade de adulto, sendo assim diferenciado de outras adultas. Concomitantemente, ele buscava se aproximar das crianças, adotando uma postura brincante, diferente da postura das adultas da instituição onde a pesquisa ocorreu. Desse modo, segundo o autor, a postura de “adulto atípico” surge como uma solução para uma barreira definitiva, isto é, a diferença entre adultas e crianças. Portar-se de modo diferenciado ao das expectativas contribui para romper com as desconfianças e distanciamentos que as crianças impõem em relação às pessoas adultas.

Trabalhando com crianças, é inevitável termos nossa posição enquanto adulta reforçada a todo momento. A socialização dá conta da incorporação de uma série de mecanismos lógicos nos padrões de comportamentos que se traduzem como impulsos muito específicos na relação entre adultas e crianças e aqui eu me refiro ao cuidado. Na *Zona*, as adultas estavam sempre atentas às crianças, fosse na rua ou nas instituições de ensino. Como argumento em outros capítulos, existe uma rede de cuidado extensa na qual tais práticas se multiplicam e se reforçam. Assim, as adultas cuidavam das crianças do bairro, intervindo para impedir que elas se machucassem, ou cometessem atos inapropriados. O que afirmo é que existe uma expectativa de que todas as adultas estarão minimamente dispostas a cuidar das crianças e isto podia ser verificado, por exemplo, no Jardim, como mostro no exemplo a seguir.

Certo dia, Estela (1 ano e 2 meses) chegou acompanhada de sua mãe, que vinha fazer o pagamento da mensalidade do Jardim. Maria pegou o dinheiro e entrou em casa para buscar o recibo que deveria dar à mãe junto com o troco, deixando as crianças que brincavam no pátio sob meus cuidados. Enquanto eu me ocupava de servir água para algumas das crianças que solicitavam, outras duas começaram a brigar por conta de um brinquedo (brigas que eram frequentes). A mãe de Estela prontamente interveio, separando os meninos e ralhando com os dois enquanto trazia o brinquedo até mim. Tudo isso aconteceu em segundos, mas o efeito da bronca perdurou por longos

minutos até que Maria retornasse à cena com sua presença ordeira. Nas nossas conversas posteriores, tanto Maria quanto a mãe de Estela me explicaram que não se pode deixar os meninos brigarem por qualquer coisa, tendo em vista que eles tendem a se tornar violentos nas brigas. Maria dizia ainda que cabo-verdianos não sabem brigar, pegam logo pedras para resolver suas disputas, enquanto outros carregam facas.

A postura que as adultas esperavam de mim era a da prontidão, da rapidez nas ações de cuidado e intervenção, de agilidade na imposição de uma autoridade, pois era esta a postura “típica” de uma pessoa adulta em meio às crianças na *Zona*. No entanto, performar esta papel me afastaria delas, o que concluí a partir das minhas observações das relações entre Maria e as crianças do Jardim. Enquanto ela estava entre as crianças, o pátio era ordeiro, quase silencioso e todas brincavam calmamente. Sua ausência significava uma imediata transformação, com as crianças se levantando, pulando e gritando até que ela voltasse, por vezes armada com o *pó* (um pedaço de pau que era utilizado para bater nas crianças como forma de castigo e sobre o qual falo nos capítulos posteriores). Não era essa a relação que eu queria estabelecer, de modo que me esforcei para subverter algumas expectativas, na intenção de que as crianças me vissem de modo diferente.

Essa forma dilemática com a qual as relações se estabeleciam representava um reforço constante da barreira etária ainda a ser contornada. Se, ao nos deslocarmos em busca do outro, confrontamo-nos com formas diversas de organização do mundo e precisamos compreender, traduzir, aprender constantemente este novo mundo, ao adicionar um deslocamento etário, o movimento se complexifica. A Antropologia abandonou (ou deveria) há alguns anos algumas ilusões metodológicas, como a da apreensão total da realidade observada ou a possibilidade de tornar-se o outro. Assim, ao confrontar a diferença etária eu preciso primeiramente aceitar o fato de que ela é insolúvel, embora possa se tornar translúcida, ou porosa. Nunca me tornarei criança novamente e de certo, nunca uma criança como as que eu encontrava na *Zona*.

As crianças não ignoravam minha presença, afinal, eu era uma novidade para elas, que desde cedo estabelecem uma curiosa relação de interesse com aquilo que vem de fora. No entanto, as nossas interações iniciais eram sempre incertas, cheias de cuidados e desconfianças da parte delas e inseguranças da minha¹⁷. Construir uma relação de proximidade com as crianças demandava que eu demonstrasse ser de confiança, do contrário, eu seria apenas um adulto a ser evitado.

Para explicar melhor, retomo o que elaboro detalhadamente no Capítulo 3 desta tese. As crianças da *Zona* contam com uma liberdade considerável para circular pelo bairro e, à medida que

¹⁷ Quando eu afirmo “sempre”, refiro-me ao fato de que novas relações se estabeleciam a todo momento, como ao final da primeira etapa de campo quando participei da colônia de férias e conheci várias crianças que até então estavam fora da minha rede de relações ou apareciam apenas pontualmente ao longo dos primeiros meses. Estabelecer essas novas relações demandou que eu me mostrasse novamente digno de confiança, como mostro a seguir.

crecem, pela cidade. No entanto, elas também estão sob constante vigilância das adultas que se desdobram em cuidados com as crianças das redondezas mesmo que não tenham, a princípio, laços com elas. Essa rede de vigilância é tecida a partir de inúmeras relações de amizade, casamento, parentesco, solidariedade etc., e acompanha as crianças onde quer que vão de uma forma ou de outra. Paralelamente ao exercício deste mecanismo de vigilância, as crianças estabelecem seus itinerários de fuga, evitando a malha das pessoas conhecidas e diversas vezes se dando bem em escapular das normas e, conseqüentemente, evitar os castigos. É neste contexto em que eu me insiro enquanto um adulto que tem potencial para compor esta rede de vigilância e, portanto, a ser evitado.

Sendo colocado em xeque pelo contexto do campo, de que forma eu poderia me desvencilhar da figura de autoridade que ser adulto me fazia exercer quase inconscientemente ou automaticamente?

Minha resposta veio de modo inesperado, quando parei para refletir sobre como algumas relações haviam mudado ao longo das semanas. Como exemplo, trago o caso de Miguel (8 anos), filho de Maria e uma das crianças com quais mais tive contato no início da pesquisa. Miguel é um garoto que pode ser definido pela categoria local *kabesa rixu*, isto é, é um menino que não obedece, é agitado, está sempre aprontando algo que as adultas classificam como malfeito¹⁸. Como mostro no capítulo 3, foi Miguel quem primeiro me chamou atenção para os circuitos que as crianças faziam para escapar dos dispositivos de vigilância, mas é preciso ressaltar que ele só me mostrou esta estratégia após eu provar meu valor. Quando nos conhecemos, o garoto andava comigo apenas por ordem da mãe, levando-me a outros lugares da *Zona*, ou seja, sua companhia era um *mandado*, uma tarefa. Certo dia, passamos por uma loja com um futebol de mesa (*matrakilho*)¹⁹ na entrada, perguntei-lhe se sabia jogar aquele jogo, ao que ele respondeu que sim e me convidou para jogar, aceitei, paguei e jogamos o que seria a primeira de várias partidas. Ao retornarmos para o Jardim, onde o garoto morava, sua mãe quis saber o motivo da nossa demora e eu, com alguma ingenuidade, expliquei que estávamos jogando e nos distraímos. A mãe ficou furiosa, não queria saber do menino envolvido com jogos²⁰. Sua fúria, no entanto, não estava direcionada a mim, mas ao menino que já havia sido avisado diversas vezes. Bastante desconcertado, intervi, assumi a responsabilidade e contei que eu havia trazido o assunto e feito o convite, além de pagar pela

18 Ele é também um menino muito carismático e comunicativo, forjando fortes laços por toda a *Zona*, aproveitando que o pai e a mãe moram em pontos distintos do bairro o garoto circula, ora aqui, ora lá, angariando a simpatia das adultas ao realizar os *mandados* e estabelecendo amizades com as crianças ao propor aventuras.

19 Do português “matraquilhos”, ou ainda, totó ou pebolim no Brasil. Um jogo muito popular entre as crianças maiores do bairro (e de outras partes da cidade), principalmente os meninos. Cada 5\$00 (aproximadamente 20 centavos) dava direito a 5 bolas. Algumas crianças jogavam apostando, outras buscavam burlar as regras. À frente exploro mais deste jogo.

20 Como exploro no capítulo 3, este jogo é bastante atrativo para as crianças, principalmente os meninos, que jogam apostando pequenas quantias e desenvolvem diversas estratégias para burlar as regras que as adultas impõem ao jogo. As adultas não veem com bons olhos o que pode se desenvolver em um vício.

partida, reforçando que Miguel não havia me pedido nada. Apesar de ter continuado chamado atenção do menino, o tom de Maria mudou quando assumi a responsabilidade. A partir desse dia, Miguel aproximou-se mais, e não andava comigo apenas por *mandado*, convidando-me para conhecer outros lugares e pessoas na *Zona* e provando ser um generoso interlocutor.

Tomar consciência deste processo me fez cogitar uma forma diferente de agir com as crianças quando em intermédio com as adultas. Se antes eu buscava performar uma noção de “adulto atípico”, como nos conta Corsaro (2002), passei a performar também a de um adulto cúmplice de alguns malfeitos das crianças (que não eram poucos, devo dizer). Não que eu entregasse as crianças para suas mães ou pais quando as via fazendo o que sabia ser condenável do ponto de vista adulto, mas passei conscientemente a evitar essas conversas com as adultas que, quando me perguntavam do comportamento de suas filhas e filhos recebiam apenas um “*el ta kumporta dretu sim*” (ela se comporta bem, sim), ou então receberiam apenas comentários positivos e eu omitiria qualquer outro que fosse entendido como negativo. Assim, eu acabava por me tornar cúmplice por omissão de atos que as adultas puniam, dentro de um contexto em que a punição quase sempre é física, e angariava a confiança das crianças, que se sentiam à vontade para conversar sobre vários assuntos comigo.

Em campo, guardadas as proporções e dessemelhanças, recordava-me do que Geertz (2008) descreve em seu clássico texto sobre a rinha de galos balinesa. Diferentemente dos balineses, as crianças não me tratavam a princípio como invisível, afinal eu era uma. No entanto, elas interagiam pouco comigo, ainda incertas de que postura adotar, tendo em vista que a relação com as demais adultas no Jardim era rigorosamente estabelecida. Para Geertz, as coisas mudaram quando ele, a despeito de possuir um estatuto totalmente diferente dos balineses que o rodeavam, também correu da polícia que surgiu para acabar com o evento de briga de galos, evento proibido nos códigos governamentais. Ao fugir com seus futuros interlocutores, Geertz provocou algum deslizamento nas barreiras que estavam interpostas e, a partir daí, as pessoas passaram a se comunicar e relacionar com ele.

Eu, sendo adulto, não seria jamais castigado dentro da lógica de castigos que observei e as crianças demonstravam ter consciência disso. Ao me colocar como cúmplice e buscar proteger as crianças do que elas temiam que fosse acontecer (os castigos), acabei por abrir uma nova possibilidade de relação, uma que se embasasse em confiança e amizade, diferindo em essência da relação entre adultas e crianças que, na *Zona*, acontece de modo marcado por certa distância. A ideia de cúmplice também abarca a de confidente e companheiro, sendo colocada aqui de forma positiva enquanto uma postura de confiança. Honrar os segredos que as crianças me contavam, proteger tais segredos das adultas que poderiam lhes castigar e só divulgá-los com sua autorização

para o “meu livro”²¹ foi condição primeira para a construção de grande parte dos dados etnográficos que analiso aqui.

É preciso, no entanto, refletir um pouco acerca da ética ao assumir esta postura de cúmplice. Na seção seguinte, exploro algumas questões que podem elucidar saídas para dilemas que as escolhas metodológicas nos interpõem.

Nem tão adulto, nem tão criança: buscando um caminho no meio

Ser cúmplice não significava apenas ocultar das adultas os feitos das crianças. Isto seria cair em uma armadilha moral e falhar com algumas expectativas que eram postas sobre mim e das quais não consegui me desvencilhar. Ao adentrar a *Zona* enquanto um *tio* do Jardim, eu aceitei, mesmo que tacitamente, o papel de supervisor e cuidador das crianças e, conforme elaboro em outros capítulos, essa postura passa a ser entendida como abrangente de contextos fora do Jardim também. Eu passo a ser um potencial cuidador das crianças de toda a *Zona*, este parece ser o acordo social vigente.

Desse modo, precisei negociar critérios que me permitissem julgar aquilo que eu poderia esconder sem prejuízos e aquilo que deveria ser compartilhado com as adultas responsáveis. Para estabelecer estes critérios, precisei primeiro entender como se dava a relação entre adultas e crianças, de que modo operavam os mecanismos de disciplina e cuidado, o que era esperado das crianças etc. São processos complexos e diversos que ao longo do campo, sem o distanciamento posterior que me permite produzir as análises aqui registradas, tornaram-se um desafio.

Ser criança na *Zona* é ter a liberdade de circular, elaborar suas brincadeiras, inventar e criar mundos a partir dos elementos ambientais dados. Mas significa também responder a autoridades múltiplas, incorporar um ideal de limpeza e ordem muito específico. As crianças são deixadas para elaborar seus mundos, mas devem responder frequentemente por seus atos que são atentamente vigiados pelas adultas da comunidade. Ao observar este movimento que ocorre cotidianamente, pude notar que existe uma clara distinção entre algo que é “normal de criança” e o “*ka tá fazedu!*” (não se faz!). A primeira categoria engloba tudo que as crianças fazem e que são entendidas como dentro da normalidade: brincar, gritar, correr, brigar, pedir comida, competir, entre outros. A segunda, por outro lado, está ancorada nos excessos. Por exemplo, uma disputa dentro de um jogo de futebol que envolve gritos e alguns tapas e empurrões é tolerada pelas adultas que observam o

21 “Meu livro” foi a forma que concebi para explicar o que eu, um brasileiro, fazia em terras cabo-verdianas buscando conhecer as crianças. Assim, sempre acompanhado do meu caderno, pedia autorização das crianças para anotar o que me contavam para depois escrever no “meu livro”. Com o tempo, as próprias crianças sugeriam temas para o “meu livro”, ou então mandavam que eu escrevesse no caderno o que alguém havia dito a elas, porque eu desejaria ter aquilo no “meu livro”. Em raras ocasiões, elas pediram para ler o que eu havia anotado e me pediam para tirar ou complementar.

fenômeno; já se armar com pedras, paus ou outros objetos representa um excesso, uma perda da razão na disputa e é logo reprimido. Assim, estabeleci uma escala, baseada no risco de danos físicos, para ter um limite prático que me permitisse balizar a decisão de compartilhar ou não algo com as adultas²². Não comuniquei sobre este meu sistema nem às crianças, nem às adultas, na intenção de me preservar da desconfiança de um grupo ou de outro. No entanto, precisei me justificar em pelo menos uma ocasião, quando meninos brigaram durante uma partida de *matrakilho* e demorei a intervir. Juliete, a dona do comércio onde estava a mesa de jogo, chamou minha atenção, dizendo que eu não poderia deixar aquilo acontecer. Neste dia, pedi desculpas e disse que estaria mais atento.

Como exemplo da escala mencionada, trago o caso de Jailson (13 anos), que frequentava as aulas que eu passei a dar na Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, uma associação local de moradoras que promovia diversas atividades para a comunidade. O menino era classificado como *kabesa rixu* pela mãe e pelo presidente da Associação, que me transmitiram esta característica como um aviso para o “mau comportamento”. Na prática, o menino era só obstinado e avesso às tarefas da escola, que achava muito fáceis, preferindo se dedicar às tarefas da rua, como os *mandados* (seu favorito era o de buscar água no chafariz público). Quando sua mãe passava pela Associação e perguntava sobre o filho (o que ela fazia com frequência), eu dizia que seu comportamento era bom e que ele não causava problemas (uma meia verdade). No entanto, um dia, enquanto brincávamos de queimada²³, uma disputa surgiu entre Jailson e Karol (12 anos) e logo escalonou, chegando às vias de fato. Enquanto eu separava a briga que envolvia chutes e socos, Jailson tirou do bolso um canivete, ameaçando cortar o rosto de Karol. Tendo cruzado todos os limites, só me restou expulsar o garoto da atividade e bani-lo das aulas.

Este caso é o extremo da escala, pois precisei não só exercer a “autoridade adulta”, como envolver outras adultas, como o presidente da Associação e a mãe do menino que posteriormente veio pedir desculpas pelo comportamento do filho, visivelmente constrangida. Essa situação é emblemática por dois motivos: significou um rompimento definitivo da minha relação com Jailson, que nunca mais falou comigo; e simultaneamente me aproximou de Karol, que a partir de então passou a conversar mais e se engajar nas perguntas que eu lançava para suas colegas e amigas em minhas investigações. Neste caso, a performance adulta esperada foi a solução para aproximar-me de Karol, custando o sacrifício da minha relação com Jailson, de modo que é perceptível que posicionamentos múltiplos são necessários e que é preciso que tenhamos sempre à mão estratégias

22 Em relação aos limites morais, estabeleci como ordem o uso de palavrões como forma mais agressiva, isto é, que demanda intervenção, e o grito como a forma mais corriqueira, relativamente aceita socialmente.

23 Um jogo de bola que consiste em acertar as integrantes do time adversário eliminando-as da partida uma a uma, ganha o time que eliminar todas as competidoras adversárias.

que nos permitam contornar momentos delicados como o da briga entre as duas crianças. O contexto de Karol permite pensar para além do uso da autoridade adulta, mostrando ainda como a figura esperada da adulta com autoridade pode contornar distâncias que se constroem de formas outras que não a simples diferença etária: a menina era categorizada como *valente* (no sentido de brigona), pois não tinha medo dos meninos e sempre brigava na escola. Seu rendimento escolar era lido como insuficiente pela família e as amigas a tinham como “burra”. Esses elementos, em conjunto, a colocavam como uma criança difícil e a estas, pouca atenção é dada, de modo que a menina, quando brigava, não encontrava compreensão, mas sim de punição. Ao defendê-la na briga, coloquei outra possibilidade de ser adulto que pode ter despertado nela a confiança que ela não tinha nas outras adultas à sua volta.

Esse modo atípico de tratar as crianças certamente se mostrou um primoroso dispositivo de estabelecer relações. As crianças se mostravam de uma forma muito diferente daquela que as adultas diziam que elas eram. Crianças ditas caladas eram falantes comigo; outras tidas como preguiçosas propunham atividades complexas de estudo ou elaboradas brincadeiras físicas etc. O veredito atribuído às crianças, como pude perceber, deriva muito mais da relação entre as adultas e as crianças, do que dos elementos de personalidade que as crianças estão expondo a todo momento. Diferentes relações intergeracionais podem fazer brotar diferentes formas de ser e estar no mundo.

A ética (enquanto modo de conduta) é o mecanismo que me permite matizar todas as decisões e mediar todas as situações. A ética cabo-verdiana em relação às crianças é a do cuidado, como argumento em outros capítulos. A relação com as crianças prioriza o cuidado conforme entendido localmente. Ao me propor viver na *Zona* e lidar com as crianças, eu preciso assumir um papel de cuidado, que embora não seja fixo, é pré-moldado e pouco flexível. São dispositivos morais que me impedem de me omitir frente a uma situação de agressão ou de violência, bastante comum na *Zona*, como elaboro em outros momentos desta tese.

Essa mesma lógica de não-omissão se traduz também como uma conduta da mentira por omissão, ou seja, para poupar as crianças de alguns castigos, eu omitia acontecimentos que pudessem acarretar castigos quando a criança chegasse em casa, por exemplo. Impedido pela minha condição de estrangeiro, de Outro, de incorporar a ética do cuidado local, restava a mim negociar entre a minha ética pessoal, ou aquela que eu trazia de casa, e aquilo que eu conseguia apreender de uma ética da *Zona*.

Caminhando com Miguel: a caminhada enquanto forma de aprendizado em campo

Até aqui, explorei aspectos teóricos e práticos acerca das relações que estabeleci em campo, me atentando para as diversas formas de negociar as barreiras que se interpunham entre mim, um adulto brasileiro, delas, as crianças cabo-verdianas moradoras da *Zona*. Agora, gostaria de dedicar um espaço a um exemplo prático de como a aproximação com as crianças me levou a não só conhecer melhor o bairro em seu aspecto físico, mas também social e afetivo. Por meio da caminhada acompanhado das crianças, ou melhor, acompanhando as crianças, observei uma realidade moldada pela perspectiva delas.

Realizando o trabalho de me aproximar delas, passei a ser companhia nos *mandados* ou em algumas aventuras, eu era chamado para andar com elas. Como demonstrei, foi por meio da noção de cúmplice que me aproximei de Miguel e pude contar com o menino enquanto amigo e não apenas como um guia obrigado a cumprir uma tarefa a mando da mãe. Desse modo, opto por seguir o caso do menino para explorar como caminhar conjuntamente revela aspectos do bairro e da infância que podem passar despercebidos de outra forma.

Aqui, comungo com a perspectiva de Ingold (2015) acerca da caminhada enquanto um ato que revela sobre o social. Em um diálogo com Mauss (2003) e a afirmação de que não existe uma prática corporal anterior ao social, Ingold reflete como o ato de andar na Europa muda ao longo da história e de como a própria ideia de calçar sapatos (o que molda os pés ao longo da vida) diz respeito a um apego da mentalidade europeia a uma noção específica de civilização. O autor também cita Goffman (1971) para concluir que o andar (no caso deste, pela cidade, a metrópole) é um ato de sociabilidade, envolto em dinâmicas coletivas e compartilhadas, uma etiqueta e um método de caminhar. Concordo com ambos os autores, mas ressalto que o caminhar na *Zona* é diferente daquele dos centros urbanos europeus marcados pela individualidade²⁴.

Na *Zona*, falando principalmente a partir da perspectiva das crianças, que foi a que mais me dediquei a apreender, a caminhada é uma forma de construção de afetos e relações. Conforme mostro no caso de Miguel, andar pelo bairro em seus trajetos diários desvelava um conjunto de relações (positivas, negativas e ambíguas) que o garoto estabelecia e mantinha cotidianamente, produzindo conhecimento acerca das pessoas e dos espaços. Caminhando com o menino, eu conhecia novas pessoas, ouvia fofocas e rumores, e era também reconhecido por outras crianças e adultas que estavam na estrada. Da mesma forma, caminhando com outras crianças, eu conhecia pessoas diferentes, ouvia outras histórias e, construía outros referenciais sobre o bairro. Não é meu

24 Tanto Lobo (2012) quanto Vasconcelos (2012) apontam para a importância desses circuitos cotidianos, destas caminhadas, para a elaboração de relações sociais e de valores acerca da pessoa. Estar em movimento não significa apenas migrar, mas também não ficar parado à espera da vida, significa “dar expediente” (uma expressão muito utilizada no dia a dia para indicar a busca por recursos materiais).

objetivo aqui aprofundar na análise acerca dos modos de caminhar das crianças, nas distinções entre caminhos, atalhos e quintais, nos aspectos sutis de elaborar o caminho cotidiano. Deixando para outra oportunidade esta análise, me apego ao caso como uma forma de mostrar o valor da caminhada e do compartilhar de perspectiva com as crianças para a empreitada etnográfica.

O menino estudava em uma escola particular na divisa da *Zona* com um dos bairros adjacentes, onde também fazia catequese e ia à missa aos sábados. A casa onde o menino morava com a mãe ficava no alto do bairro, na região central, enquanto a casa do pai ficava *na fundu*, como era chamado a parte baixa do bairro que adentrava os interiores da ilha. Estes três pontos eram centrais do cotidiano da criança: ao acordar, o menino escovava os dentes, tomava café da manhã e saía para a escola, para onde se dirigia a pé, geralmente. Por ser uma descida, o trajeto era relativamente fácil e rápido. A volta, no entanto, representava subir a montanha sob o sol do meio-dia, então o menino não se privava de arriscar pedir a *buleia* (carona).

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

Aos fins de semana, Miguel acordava um pouco mais tarde que o usual e corria para tomar café da manhã na rua, ou na casa do pai, ou ainda, não quebrava o jejum e aparecia de volta apenas na hora do almoço, caso não conseguisse comer em outro lugar. Às vezes o menino mandava um recado por alguém que estivesse indo em direção à sua casa para avisar a mãe de que ficaria na casa do pai e retornaria no outro dia, o que provocava algumas preocupações. A mãe descrevia o filho

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

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

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

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

Quando chegamos ao destino, o garoto ignorou a casa do pai, chamando pela mulher, a quem ele chamava de tia, na porta ao lado. Ele entregou a lata de comida de porco que havia trazido, disse que depois voltaria para buscar o recipiente vazio e saiu correndo, me chamando para acompanhá-lo ainda mais ao fundo no bairro, onde havia um campo de futebol improvisado. A ideia era aproveitar que estava longe da mãe para jogar futebol, mas o campo estava vazio, provavelmente por causa da hora, já que o sol do meio-dia é quente demais para as crianças e as

mães evitam deixá-las na rua para que não fiquem “pretas”²⁵. Decepcionado, Miguel me levou de volta para casa, mostrando outro caminho enquanto procurava novas formas para se distrair.

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

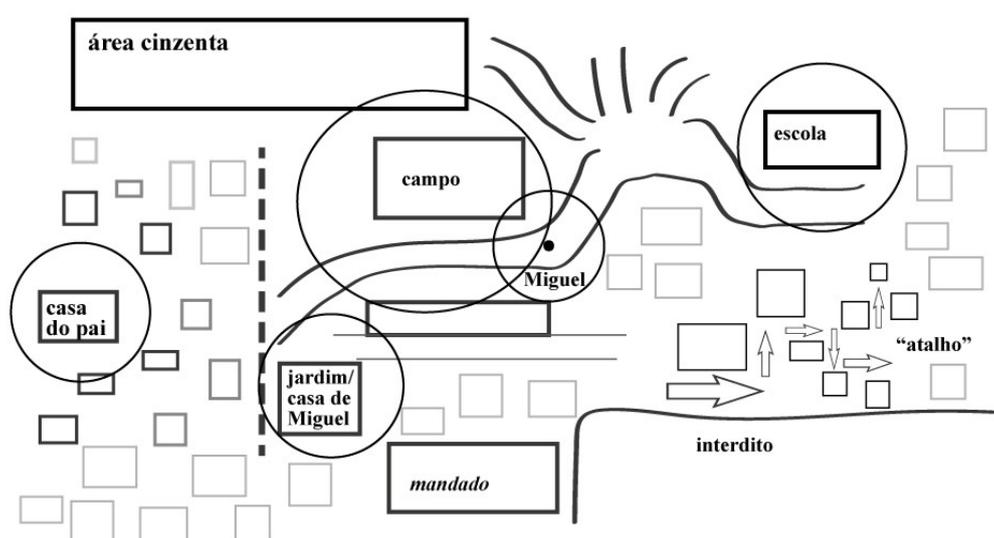


Figura 1: Mapa de Miguel.

Existem quatro pontos centrais do cotidiano no menino: a casa da mãe, onde ele passa a semana, a escola que frequenta de segunda a sábado para aulas, catequese e missa, a casa do pai, onde passa os finais de semana (faltando à catequese e a missa às vezes para poder ficar mais tempo por lá), e o campo de futebol no centro do bairro. A esfera em torno dos lugares indica área de influência de cada um, isto é, ilustra a influência desses locais com a vizinhança em termos de relações sociais, dando a entender que as relações não estão limitadas às suas fronteiras. A proximidade com as casas vizinhas, por exemplo, estabelece um tipo específico de relação entre os indivíduos. As casas vizinhas de Miguel, por exemplo, ilustram este fato da seguinte forma: à

²⁵ Neste caso, o “pretas” se refere ao termo utilizado para se referir aos africanos negros do continente, também chamados de *mandjakus*. A relação entre Cabo Verde e o restante do continente e, especificamente, a que cabo-verdianos estabelecem com as pessoas do continente que habitam o arquipélago é marcada por distâncias constituídas a partir de categorias raciais, de classe social, de noções de civilização e de higiene, entre outras. Para mais, ver Rocha (2009).

esquerda, a casa de Mônica, muito amiga da mãe do menino e cujo filho é o melhor amigo do irmão mais velho de Miguel. As casas são próximas e a ajuda e troca de favores é constante. Do lado direito, no entanto, a relação é de conflito e antipatia, uma vez que o dono da casa alimenta uma inimizade com a mãe de Miguel por conta do barulho advindo do jardim de infância. A casa de trás pertence a uma família de bissau-guineenses que participavam com a mãe do menino em uma associação cultural de imigrantes da Guiné-Bissau. A relação entre as duas casas, no entanto, foi abalada com uma briga que culminou em um rompimento do ciclo de reciprocidades que alimentava a relação.

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

Essa área de influência, todavia, não se constitui a partir da casa, ela emana das pessoas, impregnando-se na materialidade do lugar. Quando as pessoas circulam, as relações se movem com elas, e as influências constituídas a partir do local, mostram-se móveis. O ponto marcado no mapa como “Miguel” ilustra este argumento. Quando Miguel circula pelo bairro comigo ele cumprimenta determinadas crianças, brinca com algumas, ignora outras, cumprimenta de um modo respeitoso alguma pessoa adulta, de um modo mais jocoso a outra, etc. As escolhas do menino sobre que caminhos tomar estão bastante baseadas nas pessoas ou nos espaços que estão no caminho e naquilo que ele deseja fazer. É como se as relações estivessem suspensas até o momento em que estas esferas de interação entrem em ressonância.

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

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

A área demarcada como *mandado* indica que Miguel não tinha muitos amigos naquela área, mas era *mandado* com frequência, de modo que ele conhecia a área o suficiente para me guiar por atalhos, enquanto a grossa linha tracejada que separa o jardim da casa do pai indica uma ruptura crítica. Após o conturbado divórcio, a mãe do menino mudou-se da casa que dividia com o ex-marido e, desde então, parou de visitar essa área do bairro. Do mesmo modo, o pai do garoto, que precisava cruzar o bairro para chegar ao trabalho ou para pegar o transporte público que só ia até o centro da *Zona*, evitava a rua do jardim e passava com muito cuidado por esta região. Apenas acontecimentos urgentes como casos de doença ou morte de amigos fazia com que a mãe retornasse à parte do bairro onde morara. Neste contexto, era o garoto que atualizava a mãe sobre a vida das amigas que ainda moravam na região baixa do bairro. Ele também contava das construções, dos novos moradores, das pessoas que se mudavam, atualizando a mãe sobre a paisagem do lugar.

A região marcada como “interdito” indica um bairro adjacente, tido como perigoso e evitado pelo menino, que me aconselhava a não passar por ali também. Interessante notar que esta região de interdito, embora varie em tamanho de criança para criança, repete-se com quase todas as minhas interlocutoras. Duas delas, Djasmine e Mariana (12 anos), estudavam em um colégio do outro lado da cidade, tendo que cruzar este bairro interdito para chegar lá mais rápido, caso não quisessem pegar o transporte. Para as duas, esse interdito se resumia a uma parte mínima do tal bairro, uma espécie de corredor entre a área de trânsito e a estrada principal.

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

A elaboração deste mapa serviu de modelo para minhas caminhadas com outras crianças que, levando-me por outros lugares, mostraram-me facetas diferentes do bairro e possibilidades diferentes de experimentar o espaço. Emily e suas duas primas (12 anos), por exemplo, só caminhavam pela estrada principal, evitando a proximidade com as casas vizinhas e, portanto, a

possibilidade de serem *mandadas* a algum outro lugar. Nesta estratégia, elas evitavam romper a lógica de reciprocidade e ajuda entre as casas e não se sobrecarregavam além das muitas tarefas que tinham em casa. Assim, o mapa delas era relativamente estrito à estrada principal, embora ele expandisse para o bairro além da escola onde Miguel estudava.

A dinâmica de cada criança permite a elaboração de mapas únicos e aceitar caminhar com elas e conhecer suas estradas se mostrou a forma mais produtiva de compreender a centralidade das crianças na vida social do bairro. Sem essa multiplicidade de circulações, as redes de solidariedade não se oxigenam e não se atualizam, o que torna mais graves as vulnerabilidades sociais a que estão expostas as pessoas do bairro.

Pesquisar com crianças no contexto da *Zona* mostrou-se uma experiência rica não apenas do ponto de vista etnográfico, mas também existencial. Ser confrontado com a alteridade é sempre um fenômeno que provoca deslocamentos subjetivos, saímos *daqui* e paramos no meio do caminho, antes de chegar ao *lá*, ponto impossível de ser alcançado a menos que tivéssemos partido dele.

Das barreiras que foram se construindo entre mim e minhas interlocutoras, algumas eram contornáveis, outras nem tanto. Embora intransponível, demonstrei aqui como pude tornar translúcida a barreira etária em alguns momentos, estabelecendo uma relação de confiança com as crianças que me permitisse performar uma figura adulta diferente daquela esperada. Outras barreiras, como a da língua, permitiram que eu percebesse o corpo e a brincadeira como um caminho alternativo e posteriormente complementar à fala das crianças. A relação que se estabelece é fortemente pautada na troca de ensinamentos, que desestabiliza esquemas rígidos de poder e autoridade que são ordenados etariamente.

Os elementos identitários que estabelecem e reforçam a alteridade em campo nunca desaparecem, mas sua influência parece variar relacionalmente, movimentando-se como um pêndulo, em transições graduais ou não. Eu nunca deixo de ser homem, adulto, brasileiro, falante primeiramente de português (brasileiro). Mas posso passar a ser cuidador, professor, amigo, confidente etc., o que embaralha esquemas preestabelecidos da diferença. Cabe ainda ressaltar que o tempo parece transcorrer de forma totalmente diferente para as crianças, que “envelhecem” a olhos vistos, de modo que a realidade observada se mostra ainda mais dinâmica e volátil que a princípio eu perceberia.

As mais novas aprendem rapidamente as coisas. Um dia pode ser o suficiente para que elas aprendam diversas palavras novas e passem a se comunicar verbalmente com mais frequência. Não é sem razão que Maria reclama quando as crianças faltam ao Jardim, pois, segundo ela, cada dia faz a diferença e a ausência das crianças quase sempre se traduz em esquecer o que ela tenta ensinar ou

então em aprender algo que “não devem” na rua (como palavrões e brincadeiras inapropriadas). As crianças mais velhas, por outro lado, já sabem falar, mas podem alterar seu comportamento de modo radical, principalmente quando passam por certos rituais de passagem, como mudança de escola ou aniversários. O que a princípio parece uma classe etária homogênea, mostra ser uma miríade complexa de rituais de passagem, comportamentos, personalidades, estratégias, vontades etc. Nenhuma estratégia fixa vai ser bem-sucedida, é preciso que tenhamos disposição para lidar com o inesperado para além da clássica surpresa etnográfica.

Por fim, estar em campo é como mergulhar em algo denso e desconhecido, sendo atravessado por fluxos diversos que nos penetram e fluem de nós para o todo, e que aos poucos nos aceita e passa a fluir também de nós e por nós. Temporariamente, compomos este todo viscoso, porém fluído, sem, no entanto, nos perdemos nele.

Capítulo 2

No Jardim a gente se diverte! Acompanhando crianças pequenas em seu dia a dia

Neste capítulo, dedico-me à descrição de alguns aspectos da infância na *Zona*, focando nas crianças de zero a seis anos e apontando o Jardim Acalanto da Tia Maria como elemento central na rede de relações na qual estas crianças estão inseridas. O objetivo principal é descrever o tempo e o espaço do Jardim, atentando para a forma como as crianças interagem entre si e como se dão as relações intergeracionais com as cuidadoras e outras adultas envolvidas na lida cotidiana. Acompanho também as crianças fora do Jardim, ouvindo suas narrativas sobre a vida na casa, as brincadeiras de fim de semana e outros eventos que aconteciam na *Zona*. A partir destas observações e interações vou traçando os caminhos percorridos pelas pequenas, atentando para suas trajetórias pelo bairro.

A *Zona* é um bairro pobre da capital. A infraestrutura é frágil, pouquíssimas casas possuem água encanada, e a distribuição desta é feita por caminhões com tanques que buscam a água na Trindade, outra zona da cidade, e vão distribuindo pelo bairro a preços negociáveis. O valor varia de acordo com o peso da água, medido em toneladas. Para o Jardim, 15 dias de água custavam em torno de mil escudos, ou aproximadamente 40 reais na cotação de 2019. O acesso à luz elétrica no bairro se dava majoritariamente por intermédio de *luz furtadu* (luz roubada), como dizem localmente, o que torna o fornecimento instável, arriscado e trabalhoso de manter, mas muito mais barato que ter *luz legal*, isto é, a energia da concessionária. As intervenções e disputas de terra por conta de ocupações ilegais são frequentes, e, muito embora eu não tenha tido contato direto com ninguém que foi desalojado pelo Estado, as histórias eram ouvidas aqui e ali e sempre chegavam ao Jardim como fofoca ou pedido de ajuda. As próprias crianças me explicam, enquanto tentam me convencer a ter um terreno no bairro: é só chegar e cercar o chão com pedras que ele é seu. A *Zona* também recebe um fluxo grande de pessoas que vem do continente (bissau-guineenses e senegaleses principalmente) e de outras ilhas do arquipélago para tentar a vida na capital. O crescimento do bairro se dá de forma orgânica, avançando para os interiores da ilha, numa transição entre o urbano dos bairros mais antigos da Capital para um tipo de habitar que podemos classificar como semiurbano, à medida que elementos rurais vão tomando conta da paisagem.

Essa expressão geográfica se faz presente também no cotidiano das crianças, cujas tarefas variam entre varrer chão e lavar louças a pastorear as cabras e bodes, cuidar de galinhas e porcos, buscar lenha nas cercanias etc. As brincadeiras também incluem as paisagens e subir as montanhas,

ou *rotxas*, é uma aventura para o fim de semana, assim como catar *simbrom* (uma fruta local, pequena como um amendoim, rói-se a carne e se descarta a semente) ou buscar *azedinha* (outra fruta local, parecida com a pitanga, mas muito azeda). A colheita dessas frutas silvestres, inclusive, pode ser revertida em trabalho e ganha pão, quando as crianças saem a vender pelo bairro ou em suas escolas.

Além das descrições, neste capítulo procuro ensaiar primeiras definições do que é ser criança no contexto da pesquisa, incluindo as leituras locais do que é ser boa e uma má criança. Estas definições estão na base das relações intergeracionais. O comportamento da criança (ou ainda, a forma como ele é percebido) influi diretamente no tratamento que ela recebe das pessoas adultas que estão ao seu redor. Seja angariando a boa vontade, generosidade e confiança das pessoas adultas, seja recebendo a severidade e os castigos, as crianças participam da vida social em uma circulação de espaços, bens, serviços e valores, ocupando as ruas, os comércios, as escolas, as casas e quintais, assim como participando dos eventos sociais do bairro. Sua presença é uma constante em todos os momentos, excetuando-se a morte e a doença.

Por meio da descrição aqui realizada, trago também um vislumbre daquilo que vai ser analisado mais à frente na tese: a ambivalência da categoria cuidado que é construída localmente a partir de uma dualidade entre o carinho e o castigo.

Organizo o capítulo a partir do Jardim Acalanto da Tia Maria, debruçando-me sobre sua estrutura e rotina e atentando para os desdobramentos que as observações do cotidiano apontam. Estes desdobramentos nos levam a caminhar pelo bairro e pela Ilha de Santiago, permitindo compreender elementos fundamentais na vida social das crianças de até 6 anos e suas interações com adultas e crianças mais velhas. Por fim, concluo o capítulo com uma primeira definição do que é ser uma boa criança.

***Jardim é sabi, Jardim é bunitu!*²⁶: uma casa de aguentar crianças**

O Jardim Infantil Abraço Tia Maria está localizado em um ponto central da *Zona*, atrás da rua principal do bairro, próximo a vários comércios, a cinco minutos de caminhada do ponto de ônibus. Recebe entre 20 e 40 crianças de zero a seis anos de segunda a sexta-feira, oficialmente de 8 h da manhã às 5 h da tarde, mas é comum crianças chegarem muito antes e ficarem até bem depois, assim como frequentarem também aos sábados²⁷. Esse grupo de crianças é organizado em três

²⁶ Jardim é bom, o Jardim é bonito!

²⁷ Estes eram casos excepcionais que a dona abria para mães com quem ela tinha uma relação de afeto. Era um favor que ela fazia expresso de forma totalmente subjetiva. Quando uma mãe que ela não gostava aparecia ou fazia esse pedido, ela criava desculpas ou compromissos que a impossibilitariam de realizar a tarefa, ou ainda, negava veementemente, sem rodeios. Esse fator subjetivo das relações é importante, como mostro à frente neste capítulo, uma vez que diz respeito às possibilidades de tecer redes e estratégias de solidariedade.

grandes grupos: as finalistas, que eram as crianças com 5 e 6 anos que ingressariam no ensino básico no ano seguinte; a turma de 4 e 5 anos, que corresponderia ao primeiro nível do ensino pré-escolar; e as crianças com 3 ou menos, que são o núcleo da creche²⁸.

Ir ao Jardim quer dizer muita coisa

A frequência no Jardim varia muito ao longo da semana, há crianças que aparecem algumas vezes no mês e outras que estão lá todos os dias, rigorosamente. Esta variação é explicada por diversos fatores. Algumas crianças têm irmãos ou irmãs mais velhos em casa e quando estas não tinham aula, podiam ficar com as crianças menores. As mães preferiam assim, pois economizam lanche (e dinheiro), ou tempo do trajeto, ou ainda, davam alguma ocupação para as filhas, talvez temendo que as mais velhas passassem tempo demais na rua. Este era o caso de Lúcia, que tinha dois filhos matriculados no Jardim à época. Sempre que a filha ou o filho mais velho não tinham aula, a mãe deixava os pequenos em casa com o intuito de mantê-los longe da rua, principalmente a mais velha, que já havia engravidado uma vez e vivia sob uma vigilância mais rigorosa dos familiares.

Embora a rua seja um campo comum de experiência da infância não só na *Zona*, mas na cidade e na Ilha de Santiago como um todo, não são todas as mães que ficam tranquilas sabendo que suas crianças passam tempo demais nela. A presença de *thugs*²⁹, as histórias de criminalidade e problemas com álcool e drogas são sempre acionados para explicar esta preocupação. A dona do Jardim, por exemplo, não gostava que seus filhos ficassem na rua até tarde ou frequentassem o campo de basquete improvisado na rua de cima, pois as “más companhias”³⁰ estavam sempre por lá, da mesma forma, ela proibia o uso de *dureg* (um artefato de tecido usado na cabeça para finalizar um penteado muito comum entre os jovens) e roupas folgadas que remetiam ao vestuário dos *thugs*, o que causava conflitos dentro de casa.

Outro motivo que explica as ausências das crianças no Jardim são as mães ou responsáveis não terem trabalho no dia, ficando então com a criança. Discordâncias com a dona do espaço

28 A regulamentação das creches (Cabo Verde, 2018a) em Cabo Verde é muito recente e ainda não é aplicada com rigor, estando em fase de adaptação para que as instituições que funcionam paralelamente como jardins infantis e creches possam se adequar às normas estruturais e pedagógicas necessárias para cumprimento da lei. Em minha primeira etapa de pesquisa, no ano de 2019, participei de um evento governamental com o intuito de divulgar a nova legislação e demonstrar técnicas e aparelhos necessários para que o espaço fosse adequado.

29 *Thugs* são jovens de espaços urbanos que se agregam em grupos, ou gangues, e são associados à marginalidade e violência urbana. Um grande temor das mães e avós é de que os filhos e netos tornem-se *thugs*, o que as leva a desaprovar o uso de certas vestimentas ou a frequência em determinados espaços. Ver Lima (2016).

30 São classificados assim os adolescentes e jovens adultos conhecidos na *Zona* por pequenos delitos, furtos e por estarem dispostos a contornar as leis. Eram eles os que faziam os serviços para obter a *luz furtadu*, puxando e enterrando fios madrugada adentro. Além de pequenas contravenções, eles também eram conhecidos pelo consumo da *padjinha* (maconha).

também podem ser motivos, assim como alguma dívida de *propina* (mensalidade). As relações entre as monitoras do Jardim e mães, pais, avós das crianças é um fator que reverberava na vivência da criança no Jardim. É comum as crianças serem interrogadas para fornecer mais informações acerca de boatos e fofocas que circundavam sua família. A dona perguntava para a criança se era verdade que o pai estava preso, ou se a tia estava mesmo de visita vindo dos Estados Unidos, ou outros lugares. Alguns assuntos são questionados com alguma privacidade, como os concernentes às agressões de cônjuges ou problemas com a polícia. Outros, como parentes na emigração, são tratados publicamente, gerando burburinho e muita conversa entre as outras crianças que começam a contar as próprias histórias de parentes que trazem brinquedos e roupas do exterior.

O motivo maior para a ausência, no entanto, é a falta de lanche. As crianças que frequentam a instituição em período integral levam na bolsa dois lanches: um para manhã, outro para a tarde. Esse lanche pode ser composto por muitas coisas: iogurtes e gelatinas, frutas, pão com manteiga, com ovo ou com chocolate, papa de milho ou de farinha, cereais de arroz com chocolate (*chocopic*) para serem comidos com leite, arroz e feijão, sucos de caixinha ou em pó diluído em água, leite em pó (às vezes vinha diluído de casa), bolo, biscoitos industrializados e bolachas caseiras, batata frita industrializada etc. A combinação mais comum é iogurte com bolacha, ou bolacha com *sumo* (suco). A depender das marcas, uma combinação dessas podia custar entre 35 e 60 escudos (aproximadamente 1,50 e 2,50 reais). Esse valor por dia (às vezes dobrado, no caso do período integral) em um mês gera um gasto considerável em orçamentos já escassos. É comum, então, as crianças faltarem por falta de lanche, ou darem essa justificativa quando questionadas quando reapareciam no Jardim. Algumas respondiam com muita vergonha usando um tom de voz muito baixo, outras, preferiam contar as aventuras que viveram em casa, ou com as pessoas que lhes *aguentaram* no período de ausência.

Aguentar aqui é uma expressão que vem do crioulo, usada para se referir à relação de cuidado de curto, médio ou longo prazo que se estabelece entre uma criança e quem fica responsável. Lobo (2012) mostra como esse termo dá conta de, pelo menos, dois níveis de cuidado: o do cotidiano, em que a criança circula entre diferentes ambientes domésticos e os que são mais duradouros, envolvendo uma rede mais ampla de parentesco para solucionar questões ou proporcionar outras oportunidades tanto para a criança, quanto para a mãe ou responsável. Em um contexto em que a emigração é uma estratégia e movimento constituinte da noção de pessoa (Vasconcelos, 2012), poder acionar este tipo de relação, a do *aguentar*, é essencial para a realização de um projeto de vida. Uma irmã ou irmão mais velho *aguenta* as mais novas enquanto a mãe ou pai estão no trabalho. Mas também um parente de outra cidade que recebe uma criança para que

esta possa estudar em escolas melhores, ou para que os genitores possam emigrar, está *aguentando* o filho de outra pessoa.

Como mostro à frente, o Jardim possui uma estrutura limitada em termos de instituição de ensino, contando apenas com duas adultas nas funções de cuidadoras e apenas uma tendo formação de educadora. Na maior parte do tempo, o Jardim funcionava como um espaço que recebia as crianças durante o dia, um lugar seguro, onde as mães poderiam deixar suas crianças com a certeza de que elas ficariam bem. O intuito educacional era o segundo plano da instituição e funcionava quando as condições permitiam, isto é, quando não havia crianças em demasia ou emergências domésticas que demandassem atenção das adultas. Assim, o espaço institucional que idealmente se constrói como ambiente de ensino, torna-se um espaço dedicado a *aguentar* crianças. Gostaria de reter esta informação, que será retomada no último capítulo, quando proponho duas análises diferenciadas, a saber, a da violência enquanto idioma das relações intergeracionais e a da constante produção de parentesco no cotidiano das crianças. A categoria *aguentar* é essencial para compor a segunda análise, e o caso do Jardim é exemplar em sua peculiaridade, isto é, por ser um espaço privilegiado, no coração da *Zona*, para a produção de intensas relações sociais que são fundamentais para sustentar a existência dos agregados familiares no bairro.

E quando faltar ao Jardim não era uma opção? Algumas crianças não tinham com quem ficar em casa, então mesmo que não tivessem lanche, iam para o Jardim. Lá, cabia às responsáveis redistribuir a comida daqueles que comiam pouco, ou tinham demais. As adultas convocam as crianças que têm lanche sobrando e olham as bolsas, vendo como pode ser tirada dali uma contribuição. Essa estratégia funciona para todas. O exemplo de Carlos (2 anos e 7 meses) permite pensar na posição que a criança assume neste contexto.

Carlos é filho de uma bem-sucedida *vendadeira* (comerciante) da *Zona*, dona Nilza. Sua mãe trabalha no mercado municipal, no centro da cidade, mora em uma grande casa na *Zona* com três filhos do seu casamento com o pai de Carlos, mais um filho e uma filha do esposo com outras mulheres. Muito católica, é respeitada tanto na Igreja, quanto na Associação para o Desenvolvimento da *Zona*. Carlos chegava sempre às 8 h no Jardim com algum dos irmãos mais velhos. Quando era dia de pagamento, ou quando a mãe vinha conversar com Maria, chegava mais cedo. Era o *kodé*³¹ da família e uma das crianças mais novas do Jardim. Sua mãe sempre se queixava que em casa Carlos não comia. Não comia nem *kumida di sal* (arroz, *katxupa*, sopa,

31 *Kodé* é uma palavra em crioulo que se refere tanto ao filho ou filha caçula, quanto ao mais querido, ou ainda, único. É uma categoria muito acionada em campo, uma vez que as pessoas são identificadas por sua filiação, como *Carlos di Nilza*, por exemplo, que é entendido como Carlos filho de Nilza (ou da casa de Nilza). O *kodé* é tratado com carinho e recebe atenções constantes, sendo até mimado.

macarrão), nem *fatiotas*³² (biscoitos, doces, salgadinhos), era magro e tinha a saúde fraca. As únicas pessoas que conseguiam fazer com que Carlos comesse bem eram Maria e seu filho mais velho, Edson. Por isso Dona Nilza mandava muita comida na bolsa do filho. Ele sempre tinha dois iogurtes, duas gelatinas, duas ou mais frutas, papa, leite, bolo ou bolacha e nunca estava disposto a comer isso tudo, mesmo que passasse o dia inteiro no Jardim. Sendo assim, era a primeira bolsa que as cuidadoras olhavam e ele era sempre o primeiro da fila para ofertar seu lanche. Um acordo tácito operava nessa relação: Carlos não contaria para ninguém em casa que seu lanche era repartido, e as cuidadoras não contariam que Carlos não havia comido tudo. A condição do acordo era: ele precisava comer alguma coisa, não poderia pular refeições. Assim, a mãe não era envolvida na transação e a situação de criança sem lanche poderia ser resolvida. Quando algum dos termos não era respeitado e Carlos voltava com lanche na bolsa, Dona Nilza aparecia para reclamar, gerando um mal-estar entre as cuidadoras, com Maria geralmente acusando Neuza, a cuidadora mais nova, de não ter prestado atenção suficiente a Carlos.

Ainda neste exemplo, gostaria de ressaltar a parcela de poder que Carlos detém na miríade de relações que se desenrolam entre Maria, sua mãe, ele mesmo e a *Zona*. Dona Nilza, como já afirmei, é uma figura respeitada na Associação, e como *vendedeira* bem-sucedida, consegue doações eventuais para o Jardim ou para as atividades na Associação. Ela é uma pessoa chave para se manter boas relações, alguém com quem ninguém gostaria de se indispor. Todavia, como expliquei na introdução, Maria também é uma figura-chave da *Zona*, fazendo a ponte entre caboverdianas e guineenses, participando ativamente da Associação e conseguindo doações frequentes de um banco alimentar por meio de trabalhos voluntários. As duas mulheres são muito bem relacionadas com outras e entre si e é sempre produtivo, no sentido de oportunidades, que elas se deem bem e colaborem dentro dos seus leques de possibilidade de auxílio para a *Zona*. Um ponto essencial dessa relação é Carlos, que tem sua agência e joga com os limites e tensões da relação entre a mãe e a cuidadora do Jardim. O menino de dois anos consegue, por diversas formas, influenciar em uma relação que diz respeito à grande parte do bairro. Ao se recusar a comer, por exemplo, ou esconder comida e conseguir levá-la de volta para casa, Carlos acaba provocando desgastes na relação entre sua mãe e Maria. Qualquer desavença entre as duas gera ruídos na Associação e demanda mediação por parte de Zé, o presidente. Ao levar a sério a posição da criança no esquema maior de relações que se desenvolvem no bairro, é possível notar a forte influência que

32 A *fatiota* é um tipo de comida condenada pelas cuidadoras, como será mostrado adiante. São comidas que não têm valor dentro de uma lógica de construção do corpo forte ou bonito. Se a *kumida di sal* é aquela que fortalece, deixa belo, dá força, a *fatiota* é seu oposto, enfraquece dentes, músculos e ossos, criando crianças fracas de corpo e de caráter.

esta exerce e como seus atos reverberam pela rede de interações sociais, ecoando de formas inesperadas no cotidiano.

Ainda sobre a frequência no Jardim, outro fator que influencia são as viagens para o interior da ilha de Santiago em período de festas, ou feriados. Muitas crianças têm parentes *na fora*, como são referidas as localidades no interior da ilha, então vão para lá com alguma frequência, às vezes passando semanas. Quando voltam, trazem várias histórias e ensinam brincadeiras diferentes umas para as outras. No retorno, elas também se mostram “mais difíceis” na perspectiva das responsáveis pelo Jardim, no sentido de estarem menos obedientes ou mais inquietas, fazendo muito *kabesa rixu* (expressão usada para se referir à teimosia, ou desobediência em demasia). Maria dizia que a distância temporal do Jardim fazia com que as crianças rapidamente desaprendessem a se comportar. Mesmo os dois dias do fim de semana eram suficientes para que ela afirmasse, nas segundas, que as crianças estavam “mais difíceis”.

As crianças “difíceis” são assim chamadas pelas adultas em relação ao seu comportamento. Parte da rotina de cuidados da criança envolve conformar suas atitudes, sua fala, sua forma de tratamento dos pares e das adultas, enfim, ajustar o comportamento para que seja aceitável pelo coletivo. O objetivo do processo de socialização seria o de aproximar o indivíduo a cultura, ou ainda, inscrever valores culturais no corpo e na mente da criança. Essa perspectiva parte de (e alimenta uma) noção de infância muito específica, a saber: a que aproxima a criança do campo da natureza, da incivilidade, um ser que precisa ser resgatado e, por fim, uma tábula rasa que precisa ser inscrita com a cultura (Ariès, 1981; Cohn, 2005; Justino, 2017). Todavia, é importante salientar que as crianças nem sempre estão de acordo com esse modelo e, conforme demonstro neste trabalho, elaboram estratégias para contornar a supervisão adulta e, por conseguinte, sabotar este processo unidirecional de transmissão de valores.

Quero ressaltar que é importante notar como esta forma de se referir aos lugares torna-se uma categoria espacial das crianças. A oposição primária é a de Praia/*fora*, ou seja, tudo aquilo que não é a cidade onde moram (ou mesmo o bairro, dependendo do transporte que usam para se locomover, por exemplo) é *fora*. Eu, por ser brasileiro, morava *na fora*. Mesmo explicando que esse *fora* não era nem no país, mas um *fora* além-mar, a compreensão da distância não operava como opera com as pessoas adultas. As crianças achavam, antes de eu me mudar para o campo, que todos os dias eu saía do Jardim e ia para a minha casa *na fora* (neste caso, no Brasil), logo atrás de uma montanha próxima. É a experiência e a expansão da circulação que faz as crianças expandirem também o mundo que concebem. Se em um momento Cabo Verde e China estão lado a lado, no outro, já na escola, elas vão aprendendo que existe uma distância muito grande entre os dois e que esta distância é preenchida por outros países, por exemplo. Essas categorias vão sendo processadas

e revistas ao longo da vida. É um mundo que vai se construindo continuamente, em um processo que não cessa na vida adulta. As viagens das crianças para o interior da Ilha de Santiago, por exemplo, vão expandido o entendimento que elas têm do mundo e permite que elas construam visões mais amplas e entendam que *lá* é diferente *daqui*, por diversos motivos. Trago dois exemplos para pensar esse tópico: o primo Miguel, que veio do interior passar uns dias na capital com a família de Carlos; e a fala de Diana, uma adolescente que um dia me explicou por que sentia falta de quando morava *na fora*.

Manuel, 7 anos, veio de um pequeno vilarejo no interior para passar uma semana com a família de Carlos depois que eles foram até lá passar um feriado e uma festa de santo³³. Em sua casa, Miguel tinha o costume de banhar-se no tanque de armazenamento de água. Este pode ser uma construção de concreto enterrada, com uma pequena escotilha que permite acesso com um balde, mas também pode ser aberta, como uma piscina de pedra, deixando a água mais exposta. O tanque da casa de Miguel era do segundo tipo, então ele podia entrar e sair com facilidade. Como era a primeira vez do pequeno na capital, os primos mais velhos levaram-no à *praia di mar*, para conhecer o oceano. Ao se banhar na água, o garoto não pode deixar de notar e comentar que alguém havia colocado sal e areia no tanque, então o banho era diferente. Seus primos riram por dias dessa história. O breve intercâmbio do menino tanto contribuiu para outro entendimento da natureza que o circunda³⁴ e para a sua constituição enquanto pessoa, quanto serviu para enfatizar que o tanque de casa era melhor que o da capital, porque não tinha sal nem areia.

Em outro exemplo, Diana me conta como é a vida *na fora* e porque *lá* é melhor que *aqui*. A jovem me perguntava como era no Brasil, se também tinha montanhas e a vegetação espinhosa que tinha ao redor da *Zona*. Eu respondi que de onde eu vinha, isto é, a capital, não tinha nada disso, era tudo bem diferente. Ela respondeu que de onde ela vinha também era diferente, que no Interior, ou *na fora*, tudo é mais verde e as árvores são diferentes. Perguntei se ela sentia saudade e como era por lá, ao que ela respondeu que sentia muita, mas que *passaba más sabi na Praia*, isto é, vivia melhor em Praia, porque tinha mais coisas. Contou que sentia falta da relação com as vizinhas, porque na cidade onde morava, não tinha portão nas casas, nem muros e muitas vezes entre uma casa e outra tinha uma porta, ou passagem, então ela se lembrava de passar de uma casa a outra na infância, brincando com as crianças vizinhas e se juntando para assistir TV na única casa da rua que

33 As festas dos santos padroeiros de cada localidade formam um rico calendário de eventos. As festas geralmente ocorrem nas ruas, com muita música, comida e bebida servidas gratuitamente, além daquelas preparadas e vendidas por mulheres e homens da localidade. O financiamento pode ser tanto por pessoas que estão na emigração como por pessoas que fizeram promessas e se tornaram devotas dos santos em questão.

34 Tanto o mar quanto a terra são categorias que estão na base da compreensão do que é ser cabo-verdiano enquanto um ser que circula, emigra e retorna (ou não). O mar é fonte de diversão e cuidados de saúde, mas também é o que separa quem fica de quem vai. A *téra lonji*, isto é, o estrangeiro, é aquilo que está do outro lado do mar que não muda, não aproxima, está fixo (para mais ver, Dias, 2000).

tinha o aparelho. Ela ressaltou também que as crianças que moravam à sua volta não eram só vizinhas, mas também parentes.

No fim da conversa, ainda tentando entender como era minha terra, ela perguntou se eu costumava trabalhar na *sementeira* quando estava em casa. Eu disse que não sabia o que era, ao que ela me explicou que é o período de sementeira que precede a temporada de chuvas (*azagua*). É um tempo de muito trabalho e muita demanda das pessoas das comunidades rurais. A renovação da safra (e da esperança de que aquele ano trará a chuva) é um ritual coletivo que envolve crianças e adultas na função. Diana me contou que é uma época de muita alegria e brincadeira para as crianças e que ela estava ansiosa para voltar para lá no fim das férias de verão para poder participar. Conclusão dessa história que a circulação que Diana faz entre o viver na capital com a mãe e voltar para o interior com a avó, permite que ela construa diferenças essenciais entre o *aqui* e o *lá* que operam na sua narrativa e na sua forma de se relacionar, na sua curiosidade em querer saber como eu vivia em minha terra e no modo como contemplava as diferenças internas à ilha onde morava.

Retornando ao Jardim, este também serve de morada para a dona, Maria, e seus dois filhos, Miguel e Edson, 8 e 15 anos, respectivamente. As duas crianças supostamente dividiam as tarefas domésticas nos momentos em que não estavam na escola e aos finais de semana. Digo supostamente, pois a divisão nunca era pacífica, gerando inclusive confrontos físicos entre os dois que resultavam nas tarefas não sendo realizadas e recaindo sobre Neuza, a outra cuidadora do Jardim que também atuava como empregada doméstica de Maria.

Miguel tinha o costume de passar o contraturno da escola brincando com as crianças no Jardim, o que nem sempre era aprovado pela mãe, que preferia que ele estudasse, já que “ia mal na escola”. Na relação que o pequeno estabelecia com os menores, ele era o líder: aquele que propunha brincadeiras e que fazia a justiça quando recebia uma queixa, o que era muito comum e permitia vislumbrar uma interessante cadeia de autoridade que as crianças construíam para si. Explico: parte das relações que as crianças estabelecem com as pessoas adultas é construída em termos de queixas e buscas por justiça. Uma criança que foi *maguada* (machucada) por outra, ou que teve seu brinquedo tomado, ou que foi acidental ou propositalmente empurrada, ou ainda xingada logo busca retaliação. Nestes momentos, as crianças se dividem em dois grandes grupos: as *valentes* e as *queixosas*. O grupo das *valentes* é composto pelas crianças que respondem às agressões sofridas, isto é, que revidam; do ponto de vista das adultas, são as crianças mais problemáticas, pois a *valentia* em excesso pode se traduzir em uma criança brigona e teimosa. Por outro lado, as *queixosas* são aquelas que tendem a recorrer a outros para resolver seus conflitos, nunca buscando “justiça com as próprias mãos”, como dizia Maria.

As *valentes* resolviam o assunto sozinhas, revidando. Isso não passava despercebido, pois o choro ou barulho de tapas e socos logo chamava a atenção das cuidadoras que resolviam a situação conforme a gravidade ou ainda, conforme a relação que elas haviam estabelecido com a criança que agredia (no capítulo 6 discuto mais sobre as formas de lidar com a situação, mostrando como o castigo é uma forma padrão de resolução neste caso). As *queixosas*, no entanto, buscavam justiça ou reparação por intermédio de outras pessoas.

A cadeia de pessoas responsáveis a quem se poderia recorrer em caso de queixa é composta de alguns níveis. O primeiro nível era de Neuza, que sempre muito atarefada prestava pouca ou nenhuma atenção à queixa, ou ainda resolvia com um chamado genérico à criança agressora “*ká pôde*” (não pode) ou “*ka ta fazedu*” (não se faz). O segundo era o meu, que só intervia se o assunto fosse recorrente (uma mesma criança agredindo, por exemplo). Em geral, eu recomendava que a criança fosse até Neuza (mesmo sabendo que ela já tinha feito este percurso) ou Maria, que era o terceiro nível. Maria era mais contundente em sua resolução de conflitos, não economizando castigos. Apesar de colocado desta forma, as crianças nem sempre percorriam este itinerário de forma linear. Elas poderiam ir direto a Maria, ou poderiam retroceder nas queixas ao falar com Neuza ou comigo. Ou ainda, poderiam se satisfazer com a chamada de atenção, como as que Neuza fazia. Tudo dependia da configuração do espaço, de quais responsáveis estavam no ambiente, ou ainda, dos humores do dia³⁵. Mas e Miguel neste jogo?

Quando Miguel estava brincando com as crianças, propondo jogos e liderando as aventuras, ele era o primeiro nível de queixa. Geralmente o único, porque ele buscava encerrar o assunto batendo na criança acusada e a proibindo de falar sobre o assunto com as responsáveis. Eu flagrava esse movimento com frequência, mas Maria e Neuza não pareciam notar. Grosso modo, a presença de Miguel elaborava uma escala de distribuição de poder e disciplina igualitária em termos geracionais, mas desigual internamente, já que as preferências pessoais do menino interviam diretamente na forma como ele aplicava a própria noção de disciplina. Existia, por exemplo, uma predisposição a bater nas meninas que eram acusadas pelos meninos de cometer alguma falha. Mas ele sabia separar as meninas que o tratavam bem (brincando de lhe dar comida na boca, por exemplo), das meninas que não davam atenção para ele ou o desafiavam.

Na triangulação Miguel-Maria-crianças do Jardim, o conflito sempre se interpunha quando Miguel era flagrado fazendo algo errado, ou então propunha brincadeiras perigosas para os menores de 6 anos. Era nesse momento que sua mãe perdia a paciência e o tirava do convívio, às vezes com surras, ao que ele respondia com choros e gritos de protesto. As crianças riam dele enquanto ele

35 Como abordei no capítulo anterior, os “humores” são elementos fundamentais deste campo. É a captação e interpretação dos diferentes humores que me permite compreender que tipo de relação está se desenvolvendo ali.

corria. Assim como riam quando Edson, o filho mais velho, era retirado do convívio com as crianças nos momentos em que ele estabelecia uma lei marcial no recinto.

Explico: Edson, com 15 anos à época dessa pesquisa, não tinha paciência e disposição para auxiliar a mãe nas tarefas do Jardim, ou da casa. Maria queixava-se muito de não ter ajuda dos filhos e lamentava nunca ter tido um *fidju femea*, ou uma filha mulher, para ajudá-la nas tarefas domésticas. A indisposição de Edson era sempre traduzida na sua agressividade direcionada às crianças. Ele sempre gritava com elas, mandando-as ficarem sentadas e encostadas na parede, simulando uma imagem de policial que ele atribuía aos policiais brasileiros que via em programas na televisão³⁶. As crianças não gostavam de Edson como gostavam de Miguel. Elas não brincavam com ele, não partilhavam a comida, não compartilhavam segredos e aventuras. O comportamento delas indicava que ele era percebido como aliado das pessoas adultas, ao contrário de Miguel, que era percebido como um igual. Sua derrocada, que sempre acontecia quando ele cruzava algum limite, como bater nas crianças, era uma libertação vivida com festa pelas crianças que tratavam de fazer o oposto daquilo que ele estabelecia: arremessar e espalhar os brinquedos, gritar e dançar, ficar de pé, cantar etc.

Quero ressaltar aqui que o problema da relação Edson-crianças não era o bater somente, pois, como mostro posteriormente, bater nas crianças é uma prática comum em relações tangenciadas pela autoridade. A questão residia em ele não “saber bater”, isto é, não respeitar as partes do corpo que podem receber os castigos, a saber: a *polpa* (nádegas) para tapas e pauladas, as palmas da mão para palmatórias e a barriga para os *txuputin* (beliscões)³⁷.

Às vezes os filhos de Maria também tinham a responsabilidade de receber as primeiras crianças do dia, que chegavam entre 6 e 7 da manhã, apesar do horário oficial de abertura ser às 8 horas. Enquanto os filhos varriam e limpavam a garagem da casa que servia de pátio, Maria cuidava da sopa e as primeiras crianças a chegar ficavam sentadas a um canto esperando o chão secar para não escorregarem ou sujarem o que acabara de ser limpo. O espaço interno do Jardim é destinado à sala de aula das crianças finalistas, isto é, que estão na fase final do ensino pré-escolar, preparando-se para ingressar no ensino básico. Esta sala também continha a *kaza banho*, o banheiro, que não era adaptado para crianças pequenas e era compartilhado com os filhos de Maria, o que gerava conflitos nos momentos de se arrumar para a escola, por exemplo.

Tanto o pátio do Jardim quanto a sala de aula eram enfeitados com cartazes coloridos, figuras de desenhos animados, “palavras mágicas” (por favor, obrigado, com licença etc.),

36 A rede Record de televisão se faz presente há alguns anos em Cabo Verde, com sede na Praia. As novelas e a programação brasileira são parcialmente reproduzidas no país, mas o canal também conta com programas originais em crioulo. A imagem estereotípica do Brasil que resulta dos programas desse canal é de um Brasil em eterno conflito policial.

37 Estas práticas serão detalhadas e analisadas posteriormente.

abecedário, os numerais naturais, uma imagem de Jesus, faixas de feliz aniversário, entre outros elementos coloridos que serviam para chamar a atenção das crianças na hora da lição.

O último espaço do Jardim era a cozinha, separada do pátio por uma chapa metálica de cor azul com uma porta que se abria, dando acesso à escada que subia para o terraço da casa, e também para o tanque de água que ficava no meio do espaço improvisado. Uma geladeira fora de funcionamento era usada como armário para guardar as tigelas e colheres usadas na hora da sopa.



Figura 2. Planta do Jardim

Rotina no Jardim: expectativa e realidade

Como mencionado, o Jardim abria oficialmente às 8 horas, mas algumas crianças chegavam desde muito cedo, quando as irmãs e irmãos, mães ou pais passavam para deixá-las a caminho do trabalho, ou da escola. Essas crianças que chegavam mais cedo ficavam brincando com alguns brinquedos, geralmente os *legos*, pequenas peças de montar com as quais construía casas, carros e outros veículos, armas (embora fosse proibido) e que também faziam as vezes de bolos e peixes nas brincadeiras de vender e comprar que tomavam lugar quando as crianças estavam em maior número.

É comum as crianças que chegam mais cedo virem comendo algo ou fazerem seu lanche antes das outras, quando as mães avisam que elas não haviam tomado café. Os humores da manhã eram sempre diferentes e as crianças costumavam chegar mais caladas, algumas até rabugentas, sem querer contato ou conversa com outras pessoas, o que era considerado problemático, como

mostrarei adiante. Às vezes, nem brincar queriam até horas mais tarde, quando retomavam seu comportamento típico e passavam a brincar todas juntas. O acordar para elas é um processo, tanto quanto o é para pessoas adultas. A diferença reside, talvez, no fato de que a elas é negada uma autonomia sobre sua rotina, o que impede que elas estabeleçam rituais matinais que criem um ritmo. Essa autonomia de estabelecer rituais também pode ser entendida como um resultado do processo de socialização ao qual elas estão submetidas. A própria rotina do Jardim é, na teoria, um exercício para o estabelecimento de rotinas e rituais e noções cíclicas de tempo. Digo na teoria, pois a rotina era menos fixa na prática, do que o era no plano das ideias, conforme mostro à frente comparando a rotina estabelecida em diálogo com o Ministério da Educação e aquela que acontecia de fato. Na Tabela 2, vemos que a rotina do Jardim é preenchida de atividades diversas o dia todo. Todas elas demandam supervisão por parte das cuidadoras.

Tabela 2. Rotina Diária – Jardim Acalanto da Tia Maria (estabelecida em conjunto com Ministério da Educação)

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 até 9:00	Acolhimento e Música (hino nacional)				
9:00 até 9:30	Aula de capoeira	Expressão musical	Expressão matemática	Expressão musical	Expressão física ou passeio
9:30 até 10:00	Aula de capoeira	Linguagem	Expressão Linguagem	Linguagem	Linguagem
10:00 até 10:30	Higiene e lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene Lanche
10:30	Intervalo –				

até 11:00	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
11:00 até 11:45	Conto de fim de semana	Educação ambiental	Expressão plástica	Expressão dramática	Jogos
11:45 até 12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:00 até 15:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
15:00 até 16:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:00 até 17:00	Brincadeira orientada	Aprendizagem da música	Brincadeira orientada	Aprendizagem da música	Brincadeira orientada

Acolhimento e música

O “acolhimento e música” consiste no período de entrada das crianças, que chegam aos poucos ao Jardim, e vêm acompanhadas de mães, avós, vizinhas, irmãs ou irmãos (raramente pais ou avôs). Elas entram, deixam suas bolsas na prateleira que fica a uma extremidade e se juntam com as que já estão ali, brincando com elas, ou conversando. Esse é o momento em que as pessoas trazem fofocas ao Jardim, então é também um período de confraternização das adultas, de trocas de informações, ou ainda de avisos sobre alguma oportunidade de formação ou emprego³⁸.

É nesse momento também que alguma questão relativa à criança é resolvida. Por exemplo, Sara, mãe de Daniel (4 anos), sempre trazia ele ao Jardim pela manhã, avisando se buscaria ao meio dia, ou se ele ficaria até mais tarde. Ela também aproveitava para avisar algo, como quando Daniel foi proibido pelo médico de tomar outra água que não a que era vendida engarrafada nas lojas³⁹, ou

38 O Jardim era um ponto radial de informações. Maria possuía contato com a Fundação Donana, que promovia formações para mulheres, visando empoderamento e melhoria das condições de empregabilidade. Por ser parte da Associação para o Desenvolvimento da Zona, Maria também tinha acesso em primeira mão às oportunidades de curso, atendimentos médicos e outros serviços oferecidos em parceria com o governo.

39 Era bastante comum as crianças apresentarem problemas de saúde relativos à água que bebiam no Jardim, ou em casa. Cabo Verde tem escassez de fontes naturais de água, dependendo de processos de dessalinização e armazenamento de chuvas. Os estrangeiros e estrangeiras são avisadas a não beber qualquer água, pois pode fazer

ressaltar que só ele poderia beber daquela água, como no dia em que Daniel contou em casa que os colegas haviam bebido da sua água toda. Maria disse, ao ser confrontada por Sara, que Daniel foi quem pediu que outros bebessem da sua água, pois não queria bebê-la. Assim como no exemplo de Carlos, demonstrado acima, o fato de Daniel voltar com água na bolsa era, para sua mãe, um indicativo de que ele não estava sendo cuidado, um tipo de acusação que não era bem aceita pelas cuidadoras.

É comum também as mães aparecerem apenas quando há algo para resolver, deixando a cargo das filhas e filhos mais velhos o traslado até o Jardim. A mãe de Estela (1 ano e 2 meses), por exemplo, aparecia sempre que sua filha levava na bolsa algum brinquedo, objeto ou roupa desconhecido. A intenção era devolver ao dono e alertar para que mais atenção fosse prestada à criança, para que ela não mais furtasse. Era possível que esse alerta desencadeasse uma briga que escancarava algumas frestas no entendimento acerca da educação da criança. Isto é, o entendimento do que é educar uma criança pode parecer compartilhado e homogêneo na comunidade, mas é possível que haja um jogo de força em que mães e educadoras queiram se desvencilhar de certas responsabilidades. No exemplo de Estela, a mãe entendia que cabia ao Jardim ensinar a não roubar. Na réplica de Maria, isso era trazido de casa. A continuidade entre o ambiente da casa e do Jardim não era totalmente fluida, algumas lacunas formavam esse tipo de gargalo no entendimento entre as mulheres.

A esse tipo de mães e pais, Maria dava a alcunha de *problema*, pois eram aqueles que só apareciam para acusar, cobrar ou reclamar de algo, mas nunca faziam questão, por exemplo, de aparecer nas “reuniões de pais” que eventualmente aconteciam. Nas falas de Maria, ela sempre ressaltava que esse algo que era alvo de reclamações era quase sempre invenção de alguma criança *linguara*, isto é, faladeira, fofoqueira. Então ela ia operando distinções e lidava apenas com os problemas que ela achava que tinham maior chance de acontecer. É preciso ressaltar aqui que essa forma específica de fofoca elaborada e circulada por uma criança tem duplo valor: para as mães, valia a pena investigar ou avisar Maria para que não acontecesse de novo; para Maria, era uma mentira à qual não deveria ser ouvida e não gerava preocupações. No entanto, existe um tipo de fofoca que é muito valorizado, que é uma que as crianças são levadas a circular.

Já mencionei que as crianças podem faltar por problemas domésticos e que elas são inquiridas acerca disso. Mas elas também são inquiridas quando outras pessoas querem informações sobre algum boato que surja na *Zona*. Por exemplo, em um certo dia de março de 2020, uma mulher chamou por Maria no portão do Jardim, ela vinha trazendo um caso de um homem que havia sido violentamente assassinado na rua de cima, em plena luz do dia. Uma das meninas mais velhas, uma

mal. As adultas estão acostumadas, mas é um processo de adaptação corporal que demanda tempo.

finalista, entrevistou a conversa e disse que ele era seu vizinho. As duas adultas passaram então a questionar a menina, perguntando sobre o caráter do vizinho, se ele bebia, dava muita *paródia* (festa), se batia na mulher, se tinha filhos. A criança respondia como podia, dando informações contraditórias às vezes, enquanto as mulheres debatiam a veracidade do que ela trazia. Outra criança, bem mais nova, tentou contribuir para a conversa, mas sua contribuição foi interpretada como uma tentativa de chamar atenção e classificada como uma mentira, já que era sabido que ela não morava perto do homem.

Neste exemplo, é perceptível que diversos fatores contribuem para a inserção da criança na rede de fofoca. Tanto a idade quanto a confiabilidade da criança, analisada e calculada por meio de seu comportamento, influem para que as adultas aceitem ou não as informações que traz. O fato de a criança inquirida não ter oferecido mais informações voluntariamente também configura um ponto importante a ser ressaltado: a segunda criança, que entrega informações demais sem ser solicitada é tida como fofoqueira e de pouca confiança, então as adultas evitam tratar com ela para não terem os próprios nomes circulando nos boatos.

Após o acolhimento, começam as atividades coordenadas do Jardim. As crianças são ordenadas a guardar os brinquedos e formar uma roda, dando as mãos. É um momento de agitação. Há criança que não queira participar, há aquela que não quer pegar na mão de um ou de outro, há ainda aquela que faz questão de atravessar a roda para ficar do lado de alguma amiga mais próxima. Vânia (5 anos), por exemplo, era uma que não gostava de pegar na mão de ninguém, e comumente reagia de forma agressiva às tentativas, o que levava as responsáveis a puni-la com beliscões ou segurar na mão dela para garantir a participação na atividade.

O Hino Nacional abre a atividade: ordena-se às crianças para que fechem os olhos e coloquem a mão direita sobre o peito, as adultas percorrem a roda acertando as mãos daquelas que tenham usado a mão esquerda ao invés da direita. O hino é repetido caso as responsáveis não estejam satisfeitas com o ritmo ou com o arranjo das vozes, já que é uma prática comum apresentá-lo a determinadas visitas.

Outras cantigas são performadas em seguida. Algumas envolvem danças sozinhas ou acompanhadas. Por exemplo, na cantiga:

[...] Atrás que eu apanho
 Atrás que eu apanhei
 Atrás que eu apanho
 Atrás que eu apanhei
 Vamos todos a dançar,
 Eu ainda não dancei
 Vamos todos a dançar,

Eu ainda não dancei

Ao cantar os quatro versos finais, as crianças tinham que buscar um par e dançar. Não havia distinção de idade ou de gênero. Era uma das poucas atividades inclusive que meninos podiam dançar com meninos e meninas com meninas. As crianças menores, principalmente, eram as que mais se chateavam se não conseguissem um parceiro ou parceira, começavam a chorar e saíam da roda, não querendo brincar mais.

As cantigas de roda eram cantadas por Maria em português e repetidas pelas crianças em uma mistura que não era bem de português e crioulo, mas uma corruptela daquilo que elas entendiam, com o que conheciam da própria língua. Esta, inclusive, é a forma de comunicação que elas estabelecem entre si, o que permite operar um código distintivo que dificulta o acesso das adultas ao seu convívio e ocultam algumas informações que elas não se dão o trabalho de “traduzir”.

Com o tempo, algumas cantigas que eu trazia também foram sendo incorporadas. Uma delas, também serve de exemplo para ilustrar a manipulação das palavras e o entendimento que elas produziam acerca do que eu cantava:

Para ouvir o som do mosquitinho
E as batidas do meu coraçãozinho
Pego a chavinha
E tranco a boquinha

Essa é uma cantiga que eu aprendi quando criança e era usada para que fizéssemos silêncio. Ao “trancar a boquinha”, só cantarolávamos a cantiga e em seguida não falávamos mais (idealmente). Em campo, as crianças se apropriaram da cantiga de uma forma parcialmente incompreensível para mim, pois a letra virou um acúmulo de sílabas com as últimas palavras conservadas:

Pana lala o nom du *kitinhu*
E tatata du meu *coraçãozinha*
Pego a lalinha
E *tanco* a bokinha

Kitinhu era a forma como as crianças solicitavam a música. “*Tio kanta kel di kitinhu*”, pediam sempre que dava vontade, mesmo que fosse hora de outra atividade, como o treino de escrita ou desenho. As crianças mais velhas, as finalistas, foram as primeiras a entender que a palavra era “mosquitinho” e corrigiam as mais novas, que não se importavam de falar “certo”. O que quero trazer com esse exemplo é que ao mesmo tempo em que as crianças formam códigos de comunicação entre si, elas também elaboram códigos que não transmitem mensagens nem entre elas

e nem entre elas e as adultas. As formas como elas vão interpretando as coisas varia de acordo com o conhecimento que elas vão acumulando (acúmulo que ocorre em um ritmo impressionante).

Outro elemento ressaltava na questão desta cantiga específica. Adilson (3 anos), por exemplo, era um dos que mais solicitava a cantiga do *kitinhu*, e quando eu pedia (em crioulo) que ele cantasse junto comigo, ele dizia que não conseguia, porque não entendia inglês. Eu disse que não era inglês, mas português, ao que ele tornou a dizer que não, era inglês mesmo. Eu perguntei que língua ele falava, ele disse que era crioulo. Perguntei que língua falavam na novela do Brasil, ele disse que era inglês. Perguntei se ele sabia o que era chinês ou português e ele disse que não. Concluí que, em termos linguísticos, ele operava com o binômio crioulo-inglês.

No entanto, a categoria “chinês” não passava despercebida a Adilson, que se juntava aos finalistas para contar histórias sobre o chinês que mata crianças e vende a carne delas como se fosse de cabra. Esse uso da categoria “chinês” me leva a pensar que existem diversas operações simbólicas e linguísticas que as crianças fazem e que permite que o chinês seja desconhecido enquanto língua, mas exista no plano material enquanto um personagem do imaginário popular. As histórias do chinês, e outras mais, eram contadas em outro momento da rotina: a recreação, abordada à frente.

Atividades coordenadas

Após o acolhimento, seguindo a Tabela 2, podemos ver que existiam momentos variados. Na segunda, recebíamos o professor de capoeira, Ulisses, que passava alguns momentos com as crianças, ensinando golpes básicos de capoeira e algumas cantigas (em português), que as crianças repetiam várias vezes, passando por um processo parecido com o das cantigas que eu ensinava. Os jogos de capoeira eram realizados da seguinte forma: em roda, as crianças cantavam e acompanhavam o professor batendo palmas, enquanto, em duplas, as crianças iam para o centro da roda e jogavam os golpes que já sabiam. Às vezes a aula consistia apenas em um aquecimento e alongamento, sem músicas ou golpes. Esse tipo de aula era o que deixava as crianças mais agitadas, suadas e com sede. Ao fim, a fila para beber água era grande. Nem todas as crianças participavam do jogo. Aquelas menores de dois anos ficavam de fora, por não terem a coordenação motora necessária e as meninas eram excluídas frequentemente por não estarem usando shorts por baixo da saia ou do vestido. Os meninos podiam jogar de jeans.

Era comum que a aula de capoeira fosse seguida pela roda de “*kontu di fim di simana*” (conto de fim de semana). Nesta atividade, as crianças de 4 a 6 anos se sentavam em roda dentro da sala (ou no pátio, junto com as menores, o que sempre terminava em confusão) e uma a uma

contavam o que fizeram no fim de semana. Maria começava narrando que acordara, escovara os dentes, tomara banho, saíra para alguma visita, ou ficara em casa para arrumar ou limpar os cômodos, fora à missa etc. As crianças imitavam, repetindo a fórmula para o sábado e depois o domingo. As atividades eram variadas e as formas de contar também. Enquanto algumas crianças resumiam o fim de semana às tarefas ou refeições, outras contavam tudo: quem tinham visto, com quem brincaram, onde brincaram, que *mandados* fizeram etc.

Luís, um dos finalistas de 2019, contava todos os detalhes. Ele acordava, escovava os dentes, tomava café da manhã preparado pela irmã mais velha, já que a mãe estava no trabalho. Depois saía e ia chamar as crianças da vizinhança. Luís era um dos poucos finalistas que não morava na Parte Baixa, a região periférica da *Zona*, que avançava para o interior da ilha. Sendo assim, os amigos com os quais ele brincava no fim de semana não eram conhecidos das outras crianças, que queriam saber mais. As histórias de Luís eram interrompidas quando as crianças de 4 e 5 anos começavam a ficar inquietas pela demora, ou questionavam a veracidade de algumas aventuras (as histórias envolviam brincadeiras com *katrapilas*, que são escavadeiras ou tratores muito presentes na *Zona*, que está em constante construção, ou histórias policiais e corridas de carro), ao que ele respondia irritado que eram todas verdadeiras. As responsáveis geralmente davam risada e interviam quando um conflito maior podia acontecer. As crianças expressavam sua frustração sempre de modo agressivo, às vezes dando tapas e chutes.

Uma diversão muito comum nos finais de semana é ir à *praia di mar* (a praia) ou *subi riba Praia* (ir ao centro da cidade, o Plateau). Na *praia di mar*, as crianças costumam correr e fazer amizades nas faixas de areia, construindo prédios e casas, se enterrando, ou cavando buracos para deixar que as ondas enchessem. As menores entram pouco na água, e ficam só nas partes rasas, evitando as ondas que quebram na terra. De vez em quando, as crianças do Jardim se encontravam lá e contavam isso na roda, com uma confirmando a história da outra, ou corrigindo a narrativa com outra perspectiva.

Uma característica notável desta roda é que, assim como qualquer outra atividade do Jardim, ou de outros espaços envolvendo as crianças, ela não parecia ter um fim. Explico: a atividade tinha uma estrutura clara, formar uma roda e cada um ter sua vez para contar sua história. No entanto, essa estrutura ia perdendo consistência à medida que seus elementos iam se repetindo. Se a primeira criança era ouvida sem interrupções por todas as outras, a quinta criança já quase não conseguiria contar a sua história e a última nunca chegaria a se levantar para falar. Fatores externos iam minando a rigidez da estrutura inicial, as atenções iam se dispersando, algumas crianças iam escapando para brincar no pátio com os menores. A supervisão de uma pessoa só não era suficiente para conter a entropia da atividade. Entropia, aliás, é um conceito que vai aparecer muito a partir

deste campo, pois a interação social contida em espaços delimitados produzia agitação o suficiente para tensionar todos os elementos de qualquer atividade, sejam as regras de uma brincadeira, seja o sentido mesmo do que está sendo realizado (uma aula, por exemplo, rapidamente deixa de ser uma aula nesse contexto de entropia, a menos que seja contrabalanceada por uma relação de poder muito específica, a saber: a relação intergeracional).

Algumas crianças não gostam dessas atividades em que tem que se colocar na frente das outras e falar ou cantar. Nesses momentos, a postura adotada por elas é de vergonha e timidez, com os ombros curvados, as mãos justapostas no colo, ou mexendo na barra da camisa ou do vestido, a voz muito baixa, ou gaguejando. As responsáveis dão ordens em tom severo para que a criança falasse direito, ou arrumasse a postura, ou falasse alto. Essas ordens geralmente são recebidas com um sobressalto, um susto semelhante ao das ameaças de castigo. A depender dos humores, palmadas e palmatórias são acionadas para fazer a criança participar “direito” da tarefa. A agitação que desestrutura a atividade aumenta consideravelmente nesses momentos, precipitando a fuga de algumas crianças para o pátio.

As atividades de estudo

Nos outros dias, não havia atividades, apesar da rotina ilustrada na Tabela 2 afirmar que sim. Era raro que Maria conseguisse gerenciar o tempo para realizar as atividades de expressão artística, linguagem ou matemática que só ela era qualificada para supervisionar. O que de fato acontecia era uma ou duas vezes ao mês ela conseguir sentar-se com as crianças de 4 a 6 anos e repassar alguns conteúdos, como frutas e verduras, veículos, vestuários ou os animais.

É interessante notar dois elementos aqui. O primeiro deles é a contribuição dos estudos de vestuário para as construções de gênero. Ensinar o nome das roupas não é apenas uma questão de vocabulário ou de ensinar a nomear os elementos do mundo, é também uma questão de atribuir cada conjunto de roupas a determinado gênero, ensinar que o *fato*, ou terno, é uma roupa masculina, enquanto a saia é feminina. É, portanto, uma forma de classificar. No momento dessa lição, alguns elementos eram apresentados e discutidos com as crianças, colocados em forma de pergunta, como “saia é roupa de...?”, ao que as crianças completavam com “menina!”, ou então “menino usa vestido?”, ao que a resposta era um sonoro “não!”. Essa diferenciação do vestuário reverberava com outra questão do universo prático: o das roupas de segunda mão usadas pelas crianças. Explico: muitas das crianças do Jardim vestiam-se com roupas doadas ou modelos antigos utilizados pelas irmãs e irmãos. Assim, algumas roupas utilizadas por meninas no passado podem estar sendo usadas por meninos no presente. Embora a classificação de gênero maior seja seguida (meninos não vão

usar vestidos ou saias, mas meninas podem usar calças e camisetas), às vezes a separação por cores não é, e alguns meninos podem aparecer com camisetas de cores quentes (rosa, vermelho, amarelo) ou com desenhos “femininos” (princesas, fadas etc.), nestes casos, são comuns os casos de zombaria entre pares, quando os meninos buscam ofender chamando de “menininha”, gerando queixas e conflitos.

Temos outro exemplo em um dia que Maria repassava a lição com as crianças e perguntou como elas se vestiam para ir à *praia di mar*, ao que as crianças responderam que usando *fatú di banhu* (roupa de banho, geralmente um short). Ela corrigiu, dizendo que os homens usavam esta roupa, as meninas usavam biquíni. Disse ainda que os meninos podiam usar *boxer*, mas as meninas não podiam⁴⁰. Era comum que os meninos menores fossem ao mar apenas com *boxers*, mas à medida que envelhecem, essa peça é substituída pelo *fatú di banhu*. Mas enquanto esta peça para os meninos pode ser só um short vestido por cima da *boxer*, para as meninas maiores, maiôs e biquínis são utilizados. A diferenciação de gênero que se constrói ao longo da infância vem acompanhada de um processo de sexualização, que dispara uma moralização do corpo.

O segundo elemento ressalta a partir do estudo dos animais (*limalia*, em crioulo). O material utilizado consistia em cartazes com ilustrações de diversos animais separados em domésticos (cães, gatos, alguns pássaros e alguns animais rurais) e selvagens (leões, elefantes, girafas, cobras etc.). A fauna cabo-verdiana é relativamente limitada em termos de espécies autóctones, então essa categoria de animais selvagens era composta por criaturas de outros biomas e que as crianças não conheciam pessoalmente, já que não existem zoológicos no país. Alguns desenhos animados permitem o contato com estes animais.

A categoria de animais domésticos, no entanto, era mais interessante, porque se subdividia em animais que usualmente servem de companhia, os gatos e cachorros, e os animais rurais, como vacas, porcos, galinhas e cabras. No entanto, na realidade da *Zona*, era muito mais provável que as crianças tivessem cabras e porcos em casa que cachorros e gatos. Como já explicitiei, a *Zona* é um bairro periférico que mistura uma paisagem rural e urbana, sendo muito comum que chiqueiros ou cercados para as cabras sejam construídos nos terraços das casas ou em anexos nos fundos do terreno. Parte do cotidiano das crianças consiste em dar comida ao porco, cuidar das galinhas, levar as cabras para pastar. A relação que elas desenvolvem com estes animais não se dá apenas pelo trabalho, elas também estabelecem relações de carinho e afeto, atribuem nomes e brincam com eles. Ademais, perceber essa relação com os animais é interessante para estabelecer as diferenças regionais da capital. Explico.

40 *Boxer* é uma palavra usada tanto para a cueca quanto para a calcinha.

Alguns bairros da capital passaram por processos de “requalificação”, que consiste em um pacote de reformas de infraestrutura realizadas pelo governo, buscando “elevar os padrões”. Basicamente, são processos de reurbanização e “modernização” da cidade. Esses bairros são elitizados, como o Palmarejo, que acolhe uma classe média ascendente, e neles é raro ver a presença dos animais tidos como do meio rural (cabras e porcos, por exemplo). No entanto, na *Zona*, um bairro pobre, longe dos ideais de requalificação do governo e desprovido de muitos aspectos estruturais básicos, a presença desses animais é uma constante, o que influencia, inclusive, a arquitetura das casas. Certo dia, na mesma semana em que estudávamos os animais, Maria passou uma tarefa para as finalistas: desenhar a casa e os animais que tinham nela. Cada um desenhou a casa conforme quis, uns mais “abstratos”, outros mais “concretos”. Uns sem animais, pois não os tinham na casa. Outros desenharam não só os animais, mas os espaços que eles ocupavam.

Orfeu (6 anos) desenhou dois porcos e uma vaca. Desenhou também o chiqueiro e uma espécie de segunda casa, onde ficava a vaca. Eu fiquei impressionado, porque vacas eram raras até no meio rural. Perguntei se ela morava com eles, ele disse que sim, mas na casa do lado, que também era do pai. Os porcos, no entanto, moravam no terraço e ele tinha a tarefa de levar comida toda noite. Eles comiam o que sobrava das refeições do dia, que era acumulada em um balde e complementada com ração a depender da quantidade. Orfeu disse ainda que não era ele que cuidava da vaca, porque era maior e mais perigosa, então só a mãe, pai ou irmão mais velho dava de comer ao animal, mas que ele queria crescer logo para cuidar da amiga também.

E foi discutindo a arquitetura da casa de Orfeu que eu fui conhecendo a casa de outras crianças. Elas comparavam, me contavam que também criavam porcos no terraço, ou apontavam as diferenças quando o porco era criado no rés do chão, ou em um chiqueiro do lado. Bruno, 6 anos, por exemplo, me explicou que, em sua casa, os porcos ficavam do lado de fora, porque lá só tinha dois quartos: o dele que era dividido com a irmã e o irmão, e o da mãe com o pai. O restante da casa era uma *loja*, um comércio com um pátio onde os homens ficavam bebendo de noite, ou nos fins de semana, e as crianças brincavam quando já era tarde para ficar na rua. Quando eu visitava as casas, as crianças faziam questão de me acompanhar em uma volta, mostrando os cômodos sobre os quais haviam me contado ou desenhado. Nestas visitas, o destaque eram os brinquedos que tinham sido enviados do estrangeiro por parentes que estavam na emigração. As crianças me mostravam esses brinquedos como troféus e os guardavam em lugares de destaque no quarto, ou na sala. Os brinquedos mais usados, já gastos pelo uso, eram aqueles comprados nos comércios de chineses espalhados pela cidade, possuindo um status inferior ao daqueles enviados do estrangeiro.

Notas sobre as brincadeiras

O pátio do Jardim é palco das mais diversas brincadeiras. Algumas são orientadas e coordenadas pelas adultas, como a corrida de saco às sextas, ou a dança das cadeiras que podia acontecer a qualquer hora. A maioria, no entanto, é proposta pelas crianças que ocupam o espaço em grupos grandes ou pequenos, utilizando brinquedos ou a imaginação, correndo ou paradas. Como poucas atividades formativas aconteciam no Jardim durante a pesquisa, o tempo das crianças lá consistia majoritariamente em brincadeiras variadas que busco explorar aqui. É importante ressaltar que no Jardim a brincadeira é entendida como um passatempo das crianças e que elas estruturam as atividades entre si. Quanto mais nova a criança (desde que já ande), mais tempo ela pode dedicar à brincadeira, ao passo que a criança mais velha (as finalistas, por exemplo) devem se dedicar também às atividades de escrita ou pintura. Existe, no entanto, uma exceção a essa tendência da criança mais velha de dividir o tempo, a saber: o caso da criança “doente”

A criança “doente”, assim chamada localmente, é aquela que tem alguma deficiência (física ou intelectual) e é tratada diferente. Explorei esta questão em outro trabalho (Justino, 2019) e não pretendo me alongar aqui, mas gostaria de trazer um exemplo de um dos meninos do Jardim, Tálisson, que, por ser considerado “doente”, vivia uma rotina paralela dentro da instituição, passando ao largo das subdivisões etárias e dedicando-se às brincadeiras em tempo quase integral. Com este caso, busco introduzir também mais alguns elementos da rotina do Jardim, além de mostrar, por contraste, do que brincavam as crianças.

Tálisson, 5 anos, chegava sempre atrasado, próximo à hora do lanche, e às vezes já vinha alimentado de casa, justificando seu atraso. Eram suas primas mais velhas que o traziam para o Jardim e várias vezes ouviam broncas de Maria, que dizia que aquela não era hora de chegar, que tinham que trazê-lo mais cedo, igual a todas as crianças. No discurso dela, as primas eram irresponsáveis por trazer o menino tão tarde e, portanto, eram elas que deveriam ouvir, não ele. Cabe dizer que o tom que Maria adotava para falar com elas era totalmente diferente de qualquer um que ela adotava com as mães ou avós. A comunicação entre adultas era muito mais ponderada e cuidadosa que aquela que ocorria com crianças quando o assunto era resolver problemas. Esse modo de se comunicar é um marcador muito forte da relação intergeracional, e é preciso um caminho mais longo para que as pessoas adultas falem nesse tom mais brusco entre si. Com as crianças, esta é uma das primeiras formas que as adultas usam para se comunicar.

Após ouvirem as broncas de Maria de que deveriam trazer o menino mais cedo, as primas de Tálisson eram logo cooptadas a ajudar nas tarefas do Jardim, como limpar o chão depois do lanche, dar de comer para os bebês e crianças menores de dois anos ou trocar a roupa, caso estas tenham se sujado. As meninas gostavam das tarefas e as menores se aproximavam delas e queriam ajudar

também. Os meninos ficavam afastados nesse momento, brincando de carrinho, de animal ou de luta (o que era proibido). Aisha e Emily, as primas de Tálisson, às vezes passavam horas no Jardim, correndo para casa a tempo de se arrumarem para a escola. Elas brincavam e cuidavam bem dos bebês e das crianças menores, mas não gostavam de ficar cuidando das crianças mais velhas e nem de fazer *mandados* na rua. Elas me diziam que preferiam estar no Jardim, mas que se estivessem em casa, também estariam trabalhando, pois a avó lhes colocava para fazer de tudo: lavar e estender roupas, lavar louça, preparar a comida, varrer chão etc. Um dia, perguntei quem fazia essas coisas enquanto elas estavam no Jardim, ao que elas me responderam que era Karol, outra prima que eu também conhecia dos meus trabalhos na Associação⁴¹. Karol era tida como a mais rebelde das três meninas, portanto, era menos mandada para a rua, sendo mantida em casa sob supervisão e para fazer as tarefas, o que ela não gostava. Suas primas zombavam por isso, e as brigas eram constantes quando elas estavam juntas.

Quando as meninas mais velhas estavam no Jardim, as menores logo se juntavam com elas para brincar aquelas brincadeiras que eram majoritariamente “de meninas”, isto é, brincar de casinha, de comidinha, de bebê etc. As brincadeiras das meninas envolvem dois campos imaginários que não se opõe, representando por vez uma continuidade: a casa e a rua. No âmbito da casa, elas brincavam de serem mães, o que envolvia uma das crianças menores performando bebês (os bebês eram tanto meninas quanto meninos, já que estes não eram aceitos nas brincadeiras dos meninos grandes). A família de brincadeira, a exemplo das famílias da maioria das crianças, raramente tinha um pai, mas a presença de uma avó, ou irmã da mãe⁴², era certa, e às vezes necessária quando esta brincadeira emendava com as do domínio da rua, como explico adiante.

No âmbito da rua, as brincadeiras eram aquelas que envolviam vender. As meninas pegavam brinquedos, geralmente *legos*, colocavam em um recipiente que seria a *banheira* (bacia), e saíam pelo pátio oferecendo diversos produtos desde meias e *boxers*, passando por peixes e frutas, até bolos ou o que mais o interlocutor precisasse (tentaram me vender: peças de carro, cadernos, canetas, livros, passagens de avião e “comidas do Brasil”). O sucesso das vendas de uma impulsionava outras a querer vender também, o que tensionava os limites de algumas brincadeiras.

Por exemplo, como mencionei, a brincadeira de mãe era do âmbito doméstico, mas a presença de uma avó ou irmã da mãe era sempre essencial para a brincadeira, porque significava que a mãe poderia sair para vender, poderia ir à rua. Desse modo, há uma transição entre um domínio e outro, já que a ida da mãe à rua e a inauguração deste campo no fenômeno da brincadeira não extingue a dimensão da casa, a completa. No entanto, o sucesso da brincadeira de vender podia

41 Karol, Emily e Aisha eram frequentes das aulas de reforço que eu dava na Associação para o Desenvolvimento da Zona e foram interlocutoras valiosas para entender a condição das crianças maiores.

42 Sobre a categoria “tia” ver a discussão sobre parentesco e cuidado no capítulo 7.

levar as meninas que ficaram na casa (avó e irmã da mãe) a querer ir para a rua também, circular no pátio, interagir e ganhar atenção das adultas⁴³. Nisso, a estrutura da brincadeira inicial, a da casa, começava a ceder, sendo esticada além dos limites que o entendimento das crianças permitia. Isto é, o bebê ficava sozinho em casa, o que não poderia acontecer na brincadeira, porque não aconteceria no mundo real. Era preciso que alguma das responsáveis cuidasse da casa e dos filhos, nem todas podiam ir à rua ao mesmo tempo. Esse impasse era “resolvido” por meio de conflitos e brigas que podiam encerrar aquele ciclo da brincadeira, levando a um reordenamento dos grupos e um recomeço com outras configurações.

Corsaro (2002) mostra como o “faz de conta”, isto é, a brincadeira em que as crianças imaginam e performam cenários, papéis e mundos, é mais do que uma reprodução daquilo que é entendido como mundo dos adultos. Para o autor, é

através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, [que] as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto (p. 114).

Assim, no processo que o autor estabelece como produção-reprodução de mundos sociais, a formação da cultura de pares, a criação de normas e a atenção à realidade se fazem necessários também para manter a estrutura da brincadeira, servindo como aprendizado para o futuro. Dito de outra forma, as crianças em suas brincadeiras estão elaborando o mundo conforme elas entendem e conforme elas vivenciam. Não estão imitando algo que está pronto, posto que não há um ponto zero nesse processo que é cíclico, elas não estão olhando para o “mundo adulto” e refazendo aquilo que veem lá apenas, elas estão sim demonstrando sua própria compreensão do que observam e vivem e por isso a brincadeira é tão séria. O bebê do faz de conta, da brincadeira de mãe, não pode ser deixado só, porque isso é inadmissível, ele precisa de cuidados e de companhia, alguém precisa ficar na casa e exercer esse papel. A brincadeira só faz sentido enquanto *faz sentido*, ou seja, enquanto encontra ecos com a realidade que elas observam e vivenciam cotidianamente.

Se a brincadeira das meninas envolvia essa continuidade entre casa e rua, a dos meninos era só da rua. Eles brincavam de *condutor* (motorista), de construtores, de *tropa* (polícia), de luta, etc. Na brincadeira de condutor, eles podiam formar um *komboio* (trem), onde todos se juntavam em um único veículo que passeava pelo pátio fazendo muito barulho e cantando “*komboio pipipi, komboio dadadá*”. Esta brincadeira geralmente acabava rápido, pois as responsáveis logo mandavam parar devido ao barulho. Na brincadeira de *condutor* individual, cada um tinha seu próprio veículo, que eles definiam de partida se seria táxi, *autocarro* (ônibus), *hiace* (uma van), carro de passeio ou moto

43 Como apontei no capítulo anterior e exploro também nos seguintes, a atenção das adultas é uma moeda disputada pelas crianças e foi fator decisivo para o sucesso desta pesquisa.

(este veículo exigia mais barulho para simular o motor e era o primeiro a ser silenciado pelas responsáveis). Usando os sapatos como volante, os meninos saíam pelo pátio, desviando uns dos outros, simulando batidas, buzinando para os amigos. Nem sempre havia acordos entre eles.

Jailson *di das Dores*⁴⁴, por exemplo, brincava de *condutor* no mesmo momento que os meninos, mas brincava sozinho. Seu carro era decidido por ele a despeito das necessidades do grupo. Os trajetos que ele fazia também eram únicos e ele não respeitava os sinais ou *paragens* (paradas). Se começava como *hiace* fazendo transportes para o interior das ilhas, passava ao táxi ou ao carro *di peixe* (carro que vende peixes nas ruas da cidade) sem constrangimentos, não dando satisfação aos outros meninos, o que causava irritação e alimentava um ciclo paralelo de exclusão do garoto das brincadeiras coletivas e dele brincando só.

Gostaria de ressaltar dois desdobramentos neste caso. O primeiro deles é o do intercâmbio que Jailson propunha entre a brincadeira dos meninos e das meninas. Era ele que fornecia transporte para as meninas que saíam na rua a vender. Ele as levava para a Assomada (segunda maior cidade da Ilha de Santiago), para vender no mercado de lá, ou buscar produtos diferentes para vender na capital. Ele também podia ser o carro *di peixe* enquanto elas ofereciam peixe com o tradicional grito de “*txitxaru fresku!*”⁴⁵. Assim, ele inseria as meninas na circulação do pátio, já que a brincadeira de casa acontecia com as meninas paradas em um mesmo local.

O segundo elemento apontado é a recusa de algumas crianças de brincar com Jailson por este ser *di Fogo*. A Ilha do Fogo é uma das mais próximas da Ilha de Santiago, possui transporte semanal de barco e um voo frequente pelas companhias que operam localmente. A ilha recebe este nome por conta do Pico do Fogo, o vulcão ainda ativo que assoma do interior da ilha. As pessoas em campo se referiam às gentes de lá como esquentadas e instáveis, podendo explodir a qualquer hora, assim como a natureza do vulcão. Na *Zona*, onde muitas pessoas advinham desta ilha, era comum a brincadeira em que perguntava “*abô é dôdu, ou é di Fogo?*”, isto é, “você é doido, ou é do Fogo?”. Quem não era, ou não tinha parentes *di Fogo*, raramente se sentia ofendido, entrando na brincadeira; mas quem era, ou descendia, principalmente as crianças, não gostavam: algumas choravam, outras revidavam veementemente, o que, na visão das crianças, terminava por “confirmar” que quem é *di Fogo* é doido, instável e esquentado.

A ascendência de Jailson era um marcador social que qualificava seu comportamento. Mesmo que ele se comportasse de modo agitado, como outros meninos, a explicação para o

44 “*di das Dores*” neste caso se refere à mãe do menino, Maria das Dores. Essa era uma forma de diferenciá-lo do Jailson *Pretu* (preto), *Bermedju* (vermelho), ou ainda, *di Tia* (nome da avó do menino). O primeiro Jailson era por vezes chamado de “Jailson *Branku*” (branco), o que gerava um grande desconforto e Maria logo corrigia ou censurava quem tinha chamado assim.

45 O *txitxaru* é um peixe típico da culinária local preparado de diversas formas. Com preço bastante acessível (às vezes 3 por 120\$00, ou 5 reais, aproximadamente) e larga oferta, é muito consumido na *Zona*, sendo vendido em bacias na cabeça de mulheres, ou na carroceria de *Toyotas*, caminhonetes que percorrem os bairros.

comportamento dele era sempre pelo fato de ser *di Fogo*. Essa também era uma justificativa para o afastamento que algumas crianças mantinham dele. Dwayne, por exemplo, não dava *mãozada* (aperto de mão) em Jailson e mais de uma vez ele afastou o colega violentamente dando tapas ou empurrando e dizendo “*ami ka kre mãozada di Fogo*”, ou “não quero cumprimentar quem é do Fogo”. Jailson não parecia ficar triste ou ser afetado especialmente por esse tipo de fala. Quando eu lhe perguntava, ele dizia que estava tudo bem, que ele mesmo não gostava de dar *mãozada* com os outros meninos. De fato, o garoto passava a maior parte do tempo só, não respondia às agressões dos meninos e quase sempre só brincava com a irmã, Daniela (11 anos), que era mais velha e às vezes passava o contraturno do colégio no Jardim.

Ainda neste exemplo, quero ressaltar que Jailson não era a única criança proveniente da Ilha do Fogo. Entre os meninos havia mais alguns, como os irmãos Anderson (6 anos) e Adilson (e eventualmente Ahmadu, um irmão mais novo de apenas 6 meses de idade), Bruno *di Tita* e Bruno *di Eurídice* (e seus irmãos mais velhos que às vezes nos visitavam: Peu e Dido), entre outros. Entre as meninas era menor o número, mas elas formavam minoria de modo geral. No entanto, estes outros meninos *di Fogo* não eram excluídos das brincadeiras, este marcador não era acionado para eles da mesma forma. A diferença entre eles estava, a meu ver, no fenótipo e na relação desenvolvida na brincadeira. A Ilha do Fogo possui um processo específico de miscigenação que ocorre em um fluxo migratório forte com os Estados Unidos. As pessoas desta ilha possuem traços fenotípicos diferenciados, geralmente a pele mais clara e o cabelo *mais finu*⁴⁶, além de uma variante do crioulo regionalmente marcada (assim como outras ilhas, como São Vicente, onde as trocas com outros países da Europa influenciaram a língua), assim, as pessoas tendem a ser diferentes. Dos meninos *di Fogo*, só Jailson (4 anos) possuía a pele clara e o *kabelu finu*. Os outros possuíam a pele mais escura, embora os cabelos pudessem ser classificados como *finu*. O marcador predominante se tornava, então, a cor da pele. Era ela que colocava Jailson em um campo diferente. Seu comportamento diferenciado, mais tímido, menos sociável no que se esperava das crianças que brincavam juntas, era justificado por outros pelo seu fenótipo, isto é, as crianças apoiavam-se na diferença de aparência, por um lado, para defender a distância que mantinham, afinal, aquela aparência era a de alguém *du Fogo*, alguém cujo temperamento é explosivo como um vulcão. Por outro, é notável que o costume do menino de não engajar nas brincadeiras coletivas respeito as

46 *Kabelu finu* (cabelo fino) é uma expressão usada para se referir ao cabelo liso, ondulado, ou com cachos mais abertos. É uma categoria valorizada em termos de beleza e geralmente está associada a pessoas com fenótipos mais claros, como os cabo-verdianos da Ilha do Fogo, ou de São Vicente. A oposição se dá ao *kabelu bedju* (aqui entendida como cabelo ruim), que é o cabelo crespo, de cachos fechados, geralmente associado aos africanos do continente, ou às pessoas mais retintas. É um termo ofensivo e, principalmente as meninas, choravam e se chateavam quando tinham seu cabelo classificado assim.

regras preestabelecidas pelo grupo, confirmando assim sua natureza de ser *di Fogo*, também é essencial para compreender o fenômeno de exclusão.

A brincadeira, apesar de ser amplamente entendida como algo do campo lúdico, revela muito das estruturas sociais que as crianças ajudam a compor diariamente. No Jardim era possível vislumbrar as estruturas do imaginário, esquemas de distinção social e racial, distinções de gênero e divisão do trabalho, tudo a partir das atividades que se desdobram cotidianamente no pátio. Não se trata aqui apenas de “levar a sério a brincadeira”, mas de considerar a potência que a brincadeira tem de movimentar as estruturas externas e profundas da vida social.⁴⁷

Notas sobre choro

A hora da brincadeira se estendia entre o lanche e a hora da sopa, ao meio-dia. Durante esse tempo, os brinquedos iam se espalhando por todo o pátio, às vezes causando pequenos acidentes quando alguém pisava em um deles e escorregava. Não era raro ouvir o barulho da pancada, seguido de um choro alto. Choro este que era um dos poucos levados a sério.

Em todo o tempo que as crianças passam no Jardim, é possível perceber uma série diferente de choros que se manifestam em diferentes situações e são classificados pelas responsáveis. O *txoru sem l'agu* (choro sem lágrimas), por exemplo, é tido como um choro falso, da criança que quer atenção. Manifesta-se principalmente quando a criança demanda por justiça devido alguma agressão sofrida. Esse choro é um de olho aberto, de onde não escorrem lágrimas, centrando a performance na forma da boca e na emissão do som. Quase sempre irrita as responsáveis que fazem questão de não atender a demanda para não alimentar este comportamento. É também um choro apontado para mães e avós que vêm buscar as crianças como um atestado de que esta não é de confiança.

O *txoru di mimu* (choro de mimo) é outro tipo de choro caracterizado enquanto falso, e manifesta-se na hora das refeições, quando a criança não quer comer só, pedindo que outras pessoas lhe deem na boca. É um choro mais comum aos meninos (de todas as idades) e termina quando alguém se dispõe a alimentá-los, ou ainda quando Maria usava do pau para castigar a criança (transformando esse choro “falso” em um tido como “real e motivado”). As meninas finalistas, ou da turma de 5 anos tomavam para si a tarefa de alimentar os meninos que choravam, o que só era permitido pelas adultas responsáveis quando o tempo era curto e a necessidade de encerrar o período da refeição era grande. Dwayne, por exemplo, era da turma de crianças que ia embora ao meio-dia, quando o avô, a mãe ou a vizinha passavam para buscá-lo. Ele era um dos que “dava trabalho para comer”, isto é, não queria tomar sua sopa no horário que todos tomavam, sempre

47 Para uma ótima análise das brincadeiras e suas interações com outros aspectos da vida social ver Belisário (2016).

demorando muito. Maria às vezes batia nele, às vezes deixava uma das meninas dar-lhe à boca. E raramente deixava ele ir sem comer. Algumas vezes, enquanto o menino chorava muito, tomei para mim a função de lhe alimentar enquanto tentava entender os motivos da sua recusa em tomar a sopa, já que ele comia o lanche que trazia com vontade. Maria me alertara para as crianças que só comiam as *fatiotas*, como mencionei no início deste capítulo. Entre uma brincadeira e outra para fazer o menino comer, eu perguntava o que ele gostava de comer, o que ele comia em casa, qual a comida favorita. Entre um choro e outro ele me respondia que gostava de comer arroz, feijão e batata frita, não gostava de couve e nem de cenoura (elementos muito presentes nas sopas do Jardim). A comida favorita de Dwayne, segundo ele, era o bolo de chocolate que a mãe fazia às vezes. Quando eu perguntei se ele não tinha uma comida *di sal* (uma forma de se referir às comidas salgadas, dita em oposição às *fatiotas* no contexto do Jardim) favorita, ele respondeu prontamente: *katxupa*⁴⁸! Esse prato é o favorito de muitas crianças, que sempre fazem festa e aguardam ansiosamente quando há a promessa de que ele será servido. Quando Dwayne terminava de comer, o choro cessava instantaneamente e ele abria um sorriso e partia para pegar a bolsa e esperar no portão por quem viesse buscá-lo.

O terceiro tipo de choro é o já mencionado choro depois de um acidente. É o mais sério deles, pois pode indicar algum machucado profundo. Ele geralmente é precedido por um forte barulho de batida no chão ou na parede (quase sempre a cabeça), seguido de um “*ai nha mae!*” (uma interjeição muito usada em campo para momentos de exasperação, é traduzida como “ai minha mãe!”) por parte das responsáveis e, por fim, um choro estridente da criança que machucou. Esse fenômeno se desdobra em questões de segundos, mas a tensão que deixa no ar é duradoura. As cuidadoras correm para auxiliar a criança, às vezes pegando facas para empurrar galos que crescem no local da pancada. A preocupação é maior quando horário da criança ir embora está próximo. Algumas mães e avós responsabilizam as responsáveis do Jardim pelos machucados. Outras entendem que não é culpa delas, atribuindo a responsabilidade à criança que faz muito *kabesa rixu*⁴⁹.

O último tipo de choro que trago aqui é o *txoru pa bai durmi* (choro para dormir). Depois da sopa, era hora de colocar as crianças para *panha um djonga* (tirar uma soneca). Então o chão do

48 A *katxupa* é o prato típico de Cabo Verde. Muito apreciado por todas as pessoas que conheci, pode ser feita com feijões de vários tipos, milho branco e amarelo, verduras e legumes, carne de porco, cabra, frango, peixe etc. Na versão do Jardim, era feita em datas muito específicas, como passeios ou vésperas de feriados e comemorações e continha feijão congo, milho branco, cenoura e couve, podendo ter alguns pedaços de carne de porco (esta entrava a título de dar sabor, já que crianças muçulmanas não podiam consumir desta carne).

49 *Kabesa rixu* é uma expressão que pode ser entendida como teimosia, mas é mais que isso. A criança pode ser *kabesa rixu*, ou pode fazer *kabesa rixu*. Quando ela teima em obedecer aos comandos das adultas, ou a ouvir advertências e fazer tarefas, ela é classificada como *kabesa rixu*. É uma expressão acionada com considerável cansaço na voz e fala do que pode ser entendido como “incorrigível”, isto é, diz respeito à criança que não muda o comportamento mesmo com surras constantes. Abordo mais essa categoria no capítulo 5.

pátio era limpo e dois colchões eram dispostos ali, junto a uma esteira de fibra de plástico muito comum na *Zona*, geralmente vinda de Guiné-Bissau. Os meninos se deitavam em um colchão, as meninas no outro. Na esteira, que era estendida entre os dois colchões, deitavam as crianças que tinham *xixi kama*, ou que fazia xixi enquanto dormiam. A maioria dos que se deitavam na esteira eram meninos, inclusive alguns finalistas, meninos maiores. No entanto, só um ou dois deles realmente faziam xixi com alguma frequência, os outros acordavam e pediam para ir fazer xixi no penico que ficava embaixo da escada no outro lado da chapa de metal azul que separava o pátio da cozinha. Este momento da *djonga* era um dos mais atribulados do dia, porque poucas crianças dormiam facilmente. A maioria não só não queria dormir, como preferia ficar pulando, brincando ou conversando. Para Maria, este era o único momento do dia de trabalho em que ela podia também parar e descansar, e ela afirmava isso o tempo todos para as crianças, pedindo que elas aquietassem e dormissem. Quando os pedidos não adiantavam, ela pegava o *pó*, seu pedaço de pau, e distribuía pancadas aqui e ali, mandando que as crianças fechassem a boca e fossem dormir. O choro resultante durava até que a criança caísse no sono. Nesses dias, o clima de tranquilidade para as adultas era de apreensão para as crianças.

Após a soneca, as crianças que permaneciam no Jardim faziam o lanche da tarde e eram ordenadas e ficavam com as bolsas e sentadas, esperando que viessem buscá-las.

O Jardim Acalanto da Tia Maria, localizado no coração da *Zona*, é um espaço intenso de relações sociais e cumpre diversos papéis dentro da rede de relações que pude observar ao longo de minha pesquisa de campo. O espaço fornece abrigo seguro para as crianças que precisam de um lugar para ficar enquanto as mães e responsáveis trabalham, de modo que a palavra-chave para descrever o Jardim é o cuidado. Cuidado é aqui entendido como um processo de construção e cultivo de pessoas, é uma categoria que diz respeito às práticas de alimentação, educação, vestimenta, comportamento e, principalmente, à transmissão de valores que tende a fluir mais intensamente de adultas para crianças, mas que também ocorre entre as próprias crianças de idades diferenciadas, onde as mais velhas são convocadas a tomar parte no processo. Ao longo deste trabalho, esta categoria aparece constantemente, sendo central para o entendimento das múltiplas relações que as crianças estabelecem ao longo de suas vidas.

Outra categoria que quero resgatar aqui é a do *aguentar*, que pode ser entendido como um sinônimo de cuidado, ou uma prática intensa de cuidar. É notável que o Jardim é um campo que floresce a partir do ato de *aguentar* as crianças da vizinhança. Embora seja uma instituição paga,

Maria recebe muitas crianças cujas mães não têm condições de arcar com as mensalidades e os custos da educação pré-escolar. Por um lado, isso precariza o serviço que pode ser fornecido pelo Jardim, que acaba sem condições estruturais para educar as crianças do modo como é previsto pelos organismos governamentais responsáveis⁵⁰. Por outro, fortalece uma rede de relações alimentada constantemente por dádivas (favores, presentes, comida, roupas etc.) e que é de suma importância para a sobrevivência no contexto pobre da *Zona*. Ao *aguentar* as crianças da vizinhança, Maria realça uma posição importante de liderança na comunidade, angaria prestígio, mas também trabalha para que outras mulheres e responsáveis pelas crianças possam perseguir outras oportunidades de estudo e trabalho ao longo do dia. *Aguentar* é também uma forma de manter sempre aquecidas as relações entre as casas e angariar amizades. O potencial de fundar e manter relações é potencializado no Jardim que *aguenta* muitas crianças.

Embora as relações intergeracionais sejam fundamentais na vida das crianças, é muito importante frisar que as relações entre pares também possuem sua importância. Um olhar genérico sobre a divisão entre adultos e crianças não é capaz de observar o que um olhar detalhado mostra: as crianças não são um grupo homogêneo, estão se distinguindo a todo momento, seja pelas brincadeiras que fazem, onde meninos e meninas se separa, seja pelas alianças que formam e quem deixam de fora, por exemplo. Neste capítulo, abordei alguns dos elementos que são acionados nesses processos de distinção, como a alimentação, o acesso a brinquedos e histórias diversas. Os valores são atribuídos a cada elemento de forma relacional e variável. Por exemplo, na hora da refeição, os mecanismos de diferenciação que operam são os lanches e sua variabilidade interna (se é caro ou barato, industrializado ou caseiro etc.).

A partir da vivência no Jardim e da interação com as crianças e da participação no conjunto de relações intergeracionais que se desdobravam no espaço, é possível elaborar um primeiro esboço do que é ser uma boa criança. Ser uma boa criança é uma conjunção de elementos próprios da infância, como brincar e cantar, participar das atividades e ser sociável com outras crianças. Uma boa criança come todas as refeições, tem força física para ajudar nas tarefas e brincar, é obediente, ouvindo e se submetendo às orientações das pessoas adultas. É um indivíduo solidário e prestativo, cuidando das menores (uma cobrança maior sobre as meninas, certamente) e respondendo bem aos pedidos de favores. Ser uma boa criança é também a manifestação e manutenção de características corporais específicas: sorriso fácil, *mãozada* (aperto de mão) firme, com *kadera* ou *polpa*, onde vai receber tapas, beliscões ou palmatórias quando se comportar mal. É uma criança que não come apenas *fatiotas*, gostando de tomar sua sopa e comer outras comidas salgadas. Por fim, a boa

50 Para mais sobre sistema educacional e o papel do jardim de infância, ver capítulo 4.

criança é aquela que reflete o cuidado que recebe, auferindo também, quando são bem cuidadas, prestígio às cuidadoras, e representando motivo de críticas quando não se apresentam asseadas.

Capítulo 3

O que fazem as crianças mais velhas

Neste capítulo, abordo o cotidiano das crianças maiores, isto é, aquelas a partir dos sete anos, que já vão à escola, circulam por outras áreas da cidade e realizam tarefas diferenciadas das menores, que ficam no Jardim ou em casa. O objetivo aqui é caracterizar o uso dos tempos e dos espaços, abordando caminhos como o da educação e o das brincadeiras e explorando de que forma as relações vão se desenvolvendo tanto entre pares quanto intergeracionalmente.

No capítulo anterior, demonstrei como as brincadeiras que as crianças desenvolviam no pátio do Jardim ecoam de modo coerente os papéis de gênero e as posições que a estrutura familiar usualmente têm no bairro, além de ecoar também os usos mais comuns dos espaços no cotidiano fora da instituição e a dimensão do trabalho da vida adulta. Neste capítulo, por sua vez, exploro de que modo a diferenciação do uso do espaço se aprofunda conforme a idade avança. A rua vai se tornando cada vez mais um espaço de meninos e homens que não só transitam, mas usam do espaço para seus jogos e interações. Para as meninas e mulheres, como mostro adiante, a rua é espaço de circulação entre um ponto e outro, sendo as casas os seus espaços por excelência. No entanto, é preciso balizar esta distinção, pois conforme mostro no interlúdio entre as partes I e II desta tese, as mulheres jovens e adultas tornam a ocupar as ruas como trabalhadoras, buscando o sustento da família.

Neste capítulo também abordo as trajetórias escolares e algumas dificuldades de aprendizado que as crianças me relatavam e que também pude observar enquanto atuava como professor em uma das associações de moradores da *Zona*. Parte dos dados foi construída neste espaço, sendo conformada por uma relação muito específica, isto é, a de professor-aluna e todas as implicações que isto pode trazer em termos de relações de poder (conforme Foucault, 1998). No entanto, fiel às minhas escolhas metodológicas, trabalhei constantemente para reforçar a posição do “adulto atípico” (Corsaro, 2002), buscando contornar ou minimizar as influências de poder que esta estrutura carrega no contexto local. Aproximar-me das crianças e de suas perspectivas, enquanto negociava minha posição enquanto um adulto diferente das expectativas na *Zona*, foi condição fundamental para a construção dos dados aqui analisados.

O objetivo da análise de narrativas em contextos escolares é mostrar as relações que as crianças desenvolvem com a escola, que nem sempre é percebido como um espaço acolhedor por elas. Por meio do meu trabalho enquanto professor de reforço, acompanhei a rotina escolar de

crianças entre 7 e 12 anos⁵¹, buscando compreender suas dificuldades e dilemas e percebendo de que maneira o caráter “bilíngue”⁵² da sociedade cabo-verdiana pode ser sinônimo de complicações na trajetória escolar.

Objetivo também demonstrar algumas estratégias que estas crianças lançam mão para escapar da tutela coletiva da comunidade, já que ser criança na *Zona*, conforme esbocei no capítulo anterior e continuo a explorar nesta tese, é circular, ocupar as ruas, realizar *mandados*, mas é também estar sob vigilância constante das pessoas adultas do bairro. De um modo geral, é como se cada adulta fosse responsável pelas crianças da comunidade. Quando a criança circula, circulam com ela os cuidados, as recomendações, as repreensões, as fofocas etc. As pessoas adultas estão nas ruas também e fazem circular pela fala informações acerca do cotidiano das crianças, de modo que a distância da casa não significa desconhecimento da família sobre o que a criança faz ou deixa de fazer quando está longe. A criança ao ocupar a rua não está descuidada, pelo contrário, está sob o cuidado constante da rede de relações que se estabelece à sua volta e da qual ela participa. É preciso entender que o cuidado não se dilui, mas se multiplica na circulação das crianças pela cidade. A vizinhança se mantém atenta e pronta para intervir, se necessário for, nas situações em que as crianças estão implicadas.

O cuidado com as crianças no seio da comunidade é entendido, de forma tácita, como uma tarefa coletiva e o cotidiano é preenchido por momentos que reforçam e exercitam essa responsabilidade. As relações de proximidade na vizinhança envolvem o cuidar mútuo das crianças, a troca de afeto, a circulação de bens, valores e pessoas. Acompanhar uma criança pela *Zona* é vislumbrar uma rede sempre viva de cuidado que, representada em olhares e conselhos, é fundamental para a cultivo da pessoa.

Maria, por exemplo, quase não saía de casa, ficava sempre cuidando do Jardim e, nos fins de semana, arrumando a casa para que estivesse do seu gosto. Seus filhos, Miguel e Edson (8 e 15 anos, respectivamente), gostavam de sair, estavam sempre na rua, principalmente Miguel, o menor. Maria vivia dizendo “*e só rua ki el kre. Ka pode abri porton el sai e ta korre*” (é só rua que ele quer. Não pode abrir o portão que ele sai correndo), pois o menino acordava, mal tomava o café da manhã e saía para brincar na rua ou visitar o pai em outra parte do bairro, ficando o dia todo fora caso não tivesse aula. Maria ficava no portão e ia recebendo atualizações das pessoas que passavam. Elas vinham dizendo que tinham visto Miguel na rua, ou em alguma loja, ou ainda trazendo recados do

51 No capítulo 1, analisei as implicações metodológicas das diversas entradas que tive em campo, refletindo sobre as expectativas postas em mim e sobre a lógica de retribuição que estabeleci durante o trabalho de campo, intentando realizar uma devolutiva simultânea da pesquisa.

52 Duarte (2003) mostra como a questão do bilinguismo é complicada em Cabo Verde, opondo o termo à diglossia e demonstrando como a classe é uma categoria que atravessa o acesso à língua no país, fazendo da língua portuguesa uma ferramenta acessada majoritariamente pelas elites, enquanto o crioulo é a forma mais comum de comunicação das classes mais pobres.

menino, que avisava que ficaria pela casa do pai e voltaria no outro dia. Acontecia também do menino chegar e Maria saber que ele tinha aprontado algo porque alguém havia contado, tendo a informação chegado antes que ele pudesse dar a própria versão. Neste momento, o castigo físico era acionado⁵³.

Os fluxos de crianças, cuidado, informações e dispositivos de vigilância são multidirecionais e incessantes. Se há alguém na rua, há informação em movimento⁵⁴. Então, a criança ao sair constrói atrás de si um rastro que a mãe ou avó, por exemplo, pode reconstruir por meio das pistas deixadas. Acompanhar as crianças me permitiu entender que elas estão plenamente conscientes destes processos e sabem bem como (tentar) contorná-los. Assim, ao andar pela *Zona* acompanhando as crianças em seus *mandados*, elas iam me indicando caminhos que nem sempre eram os mais rápidos, mas que serviam melhor aos seus objetivos, como mostro no exemplo a seguir.

Certo dia, Miguel e eu saímos para fazer um *mandado* para a mãe dele: ela queria que buscássemos um corte de pano na casa de uma conhecida vendedora do bairro e levássemos a outra casa, onde outra mulher costuraria a roupa de uma santa para a igreja. Ela especificou que era para ir rápido, porque o almoço estava quase pronto. Saímos, e Miguel foi indicando o caminho “*nu bai pa li*” (vamos por aqui), e eu, que sabia o caminho, estranhei que o garoto nos levava na direção oposta. Várias vezes perguntei por que ele escolhia aquele caminho e ele só sorria e não respondia. Paramos diversas vezes quando o menino encontrou conhecidos a brincar de *karambola* (jogo com bolinhas de gude), ou quando pediu para jogar uma partida de *matrakilho*, atrasando a tarefa. Quando via alguma adulta conhecida, ele desviava o caminho e nos fazia dar outra volta. Realizada a tarefa, voltamos para casa, enquanto ele me explicava que algumas pessoas eram *linguareadas* (fofoqueiras) e contavam tudo que ele fazia para a mãe, então ele não passava perto da casa delas. Ele ainda explicou que não é sempre que ele consegue sair na rua, então quando a mãe o manda para fazer alguma tarefa, ele aproveita. O menino estava sempre a viver aventuras até mesmo quando ia jogar o lixo no *contentor* da rua de cima, voltando horas depois sujo e correndo de outros meninos que queriam lhe bater. Ao retornar do *mandado*, Maria nos perguntou o porquê da demora, e tive que inventar uma desculpa para que ela não castigasse o menino. Neste dia, almoçamos muito tarde.

Buscando alcançar os objetivos propostos, divido o capítulo em seções dedicadas a descrever os espaços e as interações que se desdobram a partir deles, caracterizando localidades da

53 Para mais, ver o capítulo 6.

54 É preciso ressaltar que a informação não anda só com as pessoas, ela pode ser transmitida via telefone celular, por exemplo, o que não é incomum, mas acontece em menor frequência, tendo em vista que na *Zona* as pessoas estão sempre caminhando pela rua e o uso do telefone celular pode acarretar custos financeiros.

Zona que considero centrais; mostro também algumas das tarefas, os *mandados*, feitos pelas crianças mais velhas e como isso as levam para cada vez mais longe de casa e como este universo está implicado nas distinções de gênero.

Ocupando o tempo e os espaços

O campo de futebol

Para os meninos da *Zona* havia muito a se fazer durante o fim de semana, feriados e férias: jogar *karambola*, jogar futebol e basquete, andar de bicicleta, sair à procura de *azedinha* ou *simbrom* (frutas locais), ocupar pátios das casas ouvindo música e conversando etc. Vários espaços eram ocupados por eles em suas brincadeiras e aventuras e, quando não estavam com vontade de andar pelo bairro, formavam um grande grupo e desciam a montanha para ir à Kebra Kanela, a *praia di mar* mais popular da cidade. Para as meninas, as opções eram mais escassas e a circulação, mais limitada: elas brincam perto das casas, nos pátios, sem se afastar muito, brincando de elástico, boneca, ou trançando cabelos umas das outras; algumas conseguem acompanhar os irmãos em suas aventuras e vão mais longe, mas é raro.

O coração da *Zona* é um campo de futebol, de terra solta, que até 2019 era também a parada final do *autocarro*. Segundo Zé, presidente da Associação, esse campo de futebol foi durante muitos anos uma referência na cidade, e pessoas saíam de todos os bairros para jogarem lá. Devido a longa distância percorrida por essas pessoas, a *Zona* ficou conhecida como *Inferno* durante muito tempo⁵⁵. Ainda hoje o campo congrega pessoas de várias *zonas*, mesmo com outros campos de futebol melhor equipados surgindo dentro dos projetos de requalificação da cidade da Praia⁵⁶. Em meados de 2019, um campeonato de futebol entre zonas movimentou as tardes de sábado e domingo no bairro, culminando em um evento social muito rico para pensar o uso que os meninos faziam do espaço e que abordo adiante.

Nos sábados à tarde, era comum os meninos (e algumas meninas) se juntarem para jogar bola no campo. A atividade era precedida de um momento religioso, proposto por um pastor brasileiro que morava no arquipélago há algum tempo e guiado por cabo-verdianos ligados à Igreja Universal. Este momento consistia em um estudo bíblico de alguma passagem específica com o intuito de convidar as crianças a refletir sobre deus, respeito, amor, fraternidade etc., além de um momento musical em que as crianças cantavam e dançavam. Alguns meninos me contaram que

55 Outras versões desta história dizem que o apelido se dava por conta do alto índice de violência do bairro, onde tiroteios aconteciam frequentemente. Apesar de furtos eventuais em algumas partes do bairro, no decorrer desta pesquisa o clima era relativamente pacato e outras *zonas* da cidade já haviam tomado para si o título de mais perigosas.

56 Em fevereiro de 2020, quando retornei para a segunda etapa da pesquisa, o projeto de requalificação estava chegando ao bairro e o campo estava sendo reformado, respeitando o padrão das outras *zonas* já requalificadas.

participavam porque havia possibilidade de ser servido um lanche, composto por bolacha e suco. Outros meninos chegavam apenas mais tarde, quando a parte religiosa havia acabado e era hora de jogarem futebol. Das 16 h às 19 h os meninos corriam, disputavam em times, praticavam exercícios de domínio de bola sob o comando do *Mister* (um dos homens ligados à igreja) e, frequentemente, brigavam entre si.

Embora fosse um importante momento de diversão para as crianças, era um momento de aflição para algumas mães e avós. O campo de terra significava que as crianças voltariam muito sujas para casa. A terra do campo ressaltava uma característica que as mães sempre tentavam evitar em seus filhos: a pele *russu* (cinzenta). A pele das crianças, quando muito ressecada, ficava marcada por linhas ou manchas acinzentadas. Parte da rotina de cuidados antes de ir à escola ou algum evento como igreja ou festas consistia em passar creme de pele ou vaselina, para hidratar e evitar que essas manchas aparecessem. No contexto do bairro, a criança com a pele cinzenta é vista como mal-cuidada e desleixada, o que interfere diretamente na imagem das adultas que cuidam delas, como demonstrei no capítulo anterior. Desse modo, ao voltar de um dia de brincadeiras na rua, a primeira ordem dada era sempre a de ir tomar banho e, quando havia, passar o creme de pele.

No campo, quando havia meninas o suficiente, elas eram separadas dos meninos e jogavam apenas entre si, em times menores e com uma diversidade maior de idades. Se a quantidade de meninos permitia que houvesse times mais homogêneos em tamanho ou idade, a quantidade de meninas mal dava conta de garantir uma ocupação do espaço que permitisse o bom jogo. Um acontecimento comum era as meninas formarem times com meninos menores. Assim, o sistema que opera é o de gênero-idade-gênero: primeiro, as crianças são separadas por gênero, e os meninos são redistribuídos de acordo com a faixa etária, enquanto o grupo das meninas é de forma heterogênea em relação à idade e os meninos menores são distribuídos no seu grupo. A base dessa divisão é a crença de que as meninas são menos capazes de jogar que os meninos. Existe assim uma prevalência do masculino sobre o feminino.

E eram poucas as meninas que eram chamadas para compor os times masculinos mais velhos. A essas os meninos geralmente atribuíam um status especial, não zombavam delas ou não se queixavam quando elas se aproximavam como acontecia com outras meninas. É importante salientar que a interação entre meninos e meninas entre 7 e 12 anos é muito marcada por uma jocosidade, uma implicância mútua que faz também parte dos jogos de namoro que as crianças constroem entre si. Desse modo, essa forma diferenciada de tratamento talvez seja um indicativo de que essa menina está por fora desse jogo, não sendo vista com interesse afetivo e classificada em um status de mais próxima dos meninos por eles mesmos. Dentro dos arranjos conceituais de gênero elaborados pelas crianças, saber ou não jogar bola (e não só saber, como também jogar bem)

é um elemento que contorna a distinção biológica, e aproxima certas meninas do campo masculino. No entanto, a justificativa para que os meninos não joguem junto com as meninas, segundo eles mesmo, é a de que as meninas não sabem jogar “porque são meninas”.

À medida que o sol ia baixando no horizonte, a quantidade de meninos ia diminuindo. Alguns iam cedo para casa para se preparar para ir à igreja, ou porque tinham brigado e o *Mister* tinha mandado embora, ou ainda porque a mãe enviou a ordem por meio de outras pessoas.

Parte de ser moradora da *Zona* inclui se incumbir da tarefa de levar e trazer recados. Uma mãe à espera do filho no portão diz para alguma conhecida que está de passagem “*si bu odja nha fidju na kampu flau ma ami ta manda-el bem li*” (se você vir meu filho no campo, diga que estou mandando vir para casa), esta conhecida transmite a mensagem ao filho ou a outras pessoas que ela pensar que podem fazer o aviso chegar ao menino. Nem sempre este circuito é límpido e bem-sucedido, e às vezes o recado se perde por motivos diversos (a pessoa que deveria transmitir pode se esquecer, pode não reconhecer o filho em questão no meio da criançada, pode não ter chegado até o local por ter parado antes etc.), nos episódios que observei, a não transmissão da mensagem não incorria em conflitos ou rupturas das relações. Inclusive, era comum haver uma repetição da mensagem, com a mãe pedindo a diversas pessoas que dessem o recado na esperança de que ele chegasse.

Ouvir o recado não gera uma obrigação de transmiti-lo. Assim como receber o recado, não resulta necessariamente na obediência da criança. Alguns meninos não davam ouvidos e seguiam brincando, justificando-se mais tarde ao chegar em casa, ou sofrendo castigos em consequência à desobediência. Miguel, por exemplo, dizia com frequência que não havia recebido recado algum, o que era sempre possível e, como não havia uma prestação de contas dos recados, isto é, quem recebia o recado não voltava para dizer que estava feito, existia uma boa margem para manobrar a situação e as crianças faziam uso dela.

Retornando ao campo: a dinâmica das interações é múltipla. Nem todos os meninos estão lá para jogar futebol. Alguns vão para torcer durante as competições, outros para jogar *karambola*, outros estão de passagem entre um *mandado* e outro, alguns ainda estão só cumprimentando um amigo ou transmitindo recados.

No domingo à tarde, era dia do jogo das *gentis grandi*, ou dos adultos. Quando tinha campeonato, o campo enchia de gente ao redor, era um acontecimento! Ótima oportunidade para vendas de comidas e petiscos diversos, mas também de roupas, produtos de higiene e beleza e frutas, este espaço é majoritariamente ocupado por mulheres, que vêm de diversos pontos da *Zona* para tentar vender e conseguir algum dinheiro para a semana. Algumas crianças, as menores, ficavam por perto enquanto mães e avós trabalhavam, pois em casa não havia quem cuidasse delas e

elas não poderiam ficar sozinhas. Vez ou outra era possível ouvir estas mulheres ralhando com as crianças que tinham se afastado demais e ido para a rua.

As crianças maiores, que podem ir sozinhas ao campo, não participavam no jogo, mas tomavam conta da rua e da soleira das portas à volta do espaço. Era das beiradas do campo que elas gritavam, torciam, faziam piadas, comemoravam gols e reclamavam de jogadas erradas ou arbitragem falha. A confraternização das moradoras era o ponto alto do fim de semana, com a rua tomada de gente e os carros tendo dificuldade para transitar. As pessoas que desciam dos *autocarros* por vezes paravam para assistir um pouco do jogo antes de seguir para casa. Ninguém nunca sabia me dizer quais eram os times, quem estava jogando ou de que bairro vinham as equipes, mas a diversão acontecia de forma igual.

O evento, todavia, não era só diversão e aqui ou ali sempre eclodiam brigas e disputas resultantes de discordância com o jogo, ou por motivos diversos. Certo dia, em uma das etapas finais do campeonato, um grande palco havia sido montado no meio da rua para entrega de troféus e o lugar estava muito mais cheio que de costume. Eu assistia ao jogo com atenção, ajudando as crianças menores que se revezavam para subir no meu ombro para ver por cima da multidão. Foi Edmilson (11 anos) quem chamou minha atenção para uma pequena confusão que se formara a uns 2 ou 3 metros de nós: dois meninos estavam engalfinhados, brigando na terra, nos limites do campo. O jogo continuava, ninguém à volta interveio até que um dos meninos, com uma pedra na mão, foi impedido de golpear por um adulto que lhe segurou. O outro menino correu e se escondeu em meio à multidão. Reconheci-o como Josué, um menino de 12 anos com muitos boatos rondando à sua volta: de que levava armas para a escola e fora expulso, de que dava *kassubodi* (roubava) nos meninos mais novos da *Zona* etc. A confusão se acalmou, mas foi retomada depois do jogo quando uma senhora, já mais velha, começou a gritar no meio da rua com qualquer um que desse ouvidos. Ela procurava por Josué, dizia que iria matá-lo. Aproximei-me, tentando entender o que havia acontecido, já que não era a primeira vez que meninos brigavam nos eventos de domingo, mas era a primeira vez que eu via uma adulta intervindo de forma tão contundente. A senhora contou-me que era avó do menino que brigara com Josué e que este havia ameaçado seu neto com uma faca, dizendo que o mataria ainda aquela noite. Edmilson, o mesmo rapaz que me apontara a briga, aproximou-se e disse à senhora que havia visto Josué esconder uma faca debaixo do pé, preso no chinelo. A mulher disse que já tinha perdido um filho, que fora morto a facadas, não perderia um neto também, mataria Josué antes.

Outras adultas não lhe deram atenção e alguns homens até riram, dizendo que a senhora havia bebido muito *grogü* (cachaça). Aparentemente, eu era o único que temia as ameaças que a senhora fazia. No entanto, nada se sucedeu a Josué me disse, alguns dias depois, que nunca havia

ameaçado o neto da senhora e que este é que caçara a *guera* (briga). Ele não parecia preocupado com as ameaças da mulher.

Nesse momento de reunião e confraternização da parte alta do bairro⁵⁷ ficava evidente a ocupação lúdica da rua enquanto uma atividade do campo masculino, pelo menos no que toca à infância. A maioria das crianças que ficavam à volta do campo torcendo, ou correndo para aparar a bola antes que ela fosse muito longe eram meninos. Eles ocupavam toda a extensão do campo, a rua adjacente e o pátio das casas. Brincavam de pega-pega, de *karambola*, andavam de bicicleta, propondo trocas (um empréstimo da bola por umas voltas na rua com a bicicleta), ou apenas ficavam encostados nas paredes comentando o jogo ou conversando amenidades. Nesses momentos, as meninas eram poucas e as que apareciam estavam quase sempre acompanhadas de crianças menores, que ainda não ficavam na rua sozinhas. Elas ficavam quietas, não corriam ou brincavam tanto quanto os meninos, escolhendo pontos tranquilos na aglomeração onde podiam se apoiar e segurar os mais novos que caminhavam com elas. Mariana (12 anos), por exemplo, raramente saía de casa para esses eventos. Tendo uma irmã e um irmão com menos de 3 anos, ela tinha que ficar em casa e *aguentar* as crianças quando a mãe não estava. Quando saía, ela levava as crianças, carregando ora um, ora outra no quadril, assim, as possibilidades de brincar eram muito poucas.

Aisha, prima de Tálisson, que conhecemos no capítulo anterior, não gostava de sair de casa, pois tinha que levar sempre consigo sua irmã Juceila (3 anos) e Nuel (1 ano). A menina reclamava que tudo que ela queria, as mais novas queriam também, então ela tinha que dividir tudo que conseguia comprar com o pouco dinheiro que ganhava da avó, se não as crianças choravam e, caso voltassem para casa com elas assim, Aisha seria castigada. Além da dificuldade de circular pela *Zona* com duas crianças muito pequenas, Aisha ainda se queixava do tratamento que as pessoas adultas dispensavam a ela por conta do comportamento da mãe, que frequentava as *lojas* do bairro, e é caracterizada como uma pessoa que gosta de *paródias* (festas) e que não cuida das filhas e do filho. Então por onde Aisha passava com a irmã e o irmão, ela ouvia comentários negativos e críticas morais acerca da mãe, além de cobranças de dívidas destas *lojas*. Este tipo de situação não é incomum na *Zona*, onde as crianças frequentemente transmitem recados às mães e pais. No entanto, a garota se chateava e preferia evitar alguns pontos específicos, onde ela sabia que a mãe havia deixado contas a pagar.

Durante a semana, o campo permanecia praticamente vazio o dia todo, servindo como um atalho para quem não quisesse contorná-lo. No entanto, qualquer atividade que se iniciasse ali logo

⁵⁷ A *Zona*, conforme mencionei anteriormente, cresce organicamente na encosta da montanha, expandindo-se para todas as direções, descendo a encosta e avançando para o interior da ilha de Santiago. O campo ficava na parte alta e era majoritariamente frequentado por pessoas dessas redondezas. As pessoas da parte baixa evitavam ficar até tarde pela parte alta e as crianças circulavam por lá devido ao medo que as adultas tinham da violência urbana.

engaja transeuntes que, sem pressa, ficavam para ver o que estava acontecendo. Durante as aulas na Associação, as crianças se recusavam a mover nossas atividades lúdicas para o campo, pois isto atrairia outras crianças e a atividade sairia de controle. As crianças têm muito bem delimitadas suas relações entre pares e, ao contrário do que pensavam algumas adultas da *Zona*, elas não se misturariam apenas por serem crianças. Questões como proximidade de moradia, experiências em comum, gostos e brincadeiras favoritas são essenciais para entender como as crianças se agregam e fazem uso dos espaços disponíveis para suas interações.

O Campo de Basquete

Outro ponto da *Zona* em que era possível ver a distinção do uso do espaço por meninas e meninos é o campo de basquete. Improvisado a partir da *cave* (subsolo) de um prédio cujo processo de construção estava parado há muito tempo, este campo é ocupado principalmente nos fins de tarde por rapazes (adolescentes e jovens adultos) que se reúnem em equipes com três integrantes cada para jogar (na modalidade 3x3, que, em espaços mais amplos, pode ser adaptada para 5x5), ganha a equipe que fizer três cestas primeiro. O campo conta com apenas uma tabela e as seis colunas de concreto que compõe a fundação do prédio que um dia será construído são obstáculos que os rapazes têm que aprender a contornar para jogar.

Enquanto os rapazes maiores ocupam a quadra com suas disputas, os menores brincam nos arredores, correm a brincar de pega-pega, ou, se conseguem uma bola velha, treinam arremessos no outro extremo da quadra. Desde que fiquem fora do caminho dos maiores, não há problema. A relação entre estes dois grupos etários é permeada de jocosidade. Os maiores implicam com os menores, tomam a bola ou algum brinquedo e colocam em cima da coluna, fora do alcance deles, ou então aplicam golpes e os derrubam no chão, o que faz os maiores rirem. É raro os menores se chatearem e no geral eles tentam rir junto e buscam sempre revanches, como Ricardo (9 anos), que sempre usava a estratégia de fingir rendição para pular nos rapazes maiores pelas costas, o que geralmente terminava com ele novamente sendo lançado ao chão. O riso era compartilhado. Os meninos menores parecem gostar deste tipo de interação e consigo aventar algumas possíveis explicações.

A primeira delas é a distinção e o prestígio que circula e é acumulado por uma criança que é reconhecida pelos mais velhos. Ricardo, por exemplo, sempre recebe a atenção dos rapazes, que interagem com ele de diversas formas, incluindo o pedido para que o menino vá fazer um *mandado*. Diego, amigo de Ricardo, não recebe a mesma atenção, os mais velhos não param para ouvir suas histórias ou para engajar em suas provocações. Em seu pequeno grupo de amigos, Ricardo é o líder,

ele faz a ponte entre os mais velhos e os mais novos, é ele quem leva os pedidos dos pequenos para poder brincar na quadra, e é ele que consegue que algum mais velho os defenda caso sejam ameaçados⁵⁸. Sua posição de liderança vai sendo reforçada a cada interação bem-sucedida com os rapazes mais velhos.

A quadra de basquete é também um espaço para exercer alguns rituais da masculinidade jovem da *Zona* (as brigas, as troças, as conversas sobre mulheres) e seus arredores é de uso dos meninos menores e suas brincadeiras. Às meninas fica reservado o papel de espectadoras dos jogos. Elas passam por ali, subindo ou descendo a rua, por vezes parando para poder observar o andamento da partida, mas nunca se demorando. Enquanto os rapazes estavam nas ruas, as meninas estavam em casa realizando tarefas domésticas, ou saindo para realizar um *mandado* ou outro. Elas passam pelo campo com o cabelo trançado pela metade, carregando botijões de gás na cabeça, ou indo buscar água em algum dos pontos de venda⁵⁹. Nunca se demoram e não interagem com os rapazes. Muitas vezes levavam pela mão outra menina ou algum menino muito pequeno (provavelmente irmão ou irmã) que ia entretido com algum doce. Quando os rapazes buscam interagir com essas meninas, às vezes em uma tentativa de flerte, elas logo se afastam. No entanto, há algumas que entram no jogo e dão alguma atenção ao flerte, mas quase sempre de uma forma jocosa, desqualificando os rapazes, que riem e raramente se zangam.

Como campo de exercício da masculinidade jovem, a área de basquete acaba tendo também seus conflitos e suas brigas. Embora seja raro, os rapazes podem ir às vias de fato por discordâncias acerca do andamento do jogo, ou por alguma disputa em relação às meninas que assistem ao jogo. Nesses momentos, as crianças se afastam, porque sabem que a situação pode se agravar e sobrar para elas. Todavia, elas não se privam de tomar partidos e julgar a situação entre si, tomando lados e expressando suas opiniões.

O campo de *motocross*

O terceiro espaço que as crianças ocupam em suas brincadeiras na *Zona* e que escolho para descrever aqui é o campo de *motocross* que fica *na fundu* (a parte baixa do bairro, localizada na ribeira que faz a fronteira entre a cidade e os montes que avançam para o interior). O campo de

58 Não há uma unidade dos grupos na *Zona*. Ter a mesma idade ou morar na mesma rua não forja laços de amizade instantaneamente. Assim, existem diversas rivalidades que estão em jogo no cotidiano das crianças e das jovens. Em brigas, é sempre importante ter aliadas.

59 A água encanada era rara na *Zona* no período desta pesquisa. Duas casas serviam também como pontos de revenda onde as pessoas levavam seus *boion* ou *boias* (como são chamados os recipientes utilizados para armazenar e transportar água) e os carregavam de volta na cabeça (as mulheres) ou nos ombros (os homens). Durante a semana, o chafariz público era aberto para compra de água, e os caminhões passavam vendendo água à tonelada. Mas aos finais de semana, principalmente aos domingos, eram esses dois pontos de revenda que sustentavam o abastecimento de quem havia ficado sem água inesperadamente.

motocross consiste em um circuito elaborado na terra nua, composto de diversas subidas e descidas, curvas amplas e fechadas, pensadas para testar a habilidade dos participantes das competições que tomam parte no fim de semana. Competidores vêm de toda a cidade (alguns de outras partes da ilha) para correr e disputar vitórias. Embora seja um espaço idealmente pensado e concebido para os adultos (os competidores são todos homens), as crianças tomam parte na competição de diversos modos. A presença mais notável delas é enquanto espectadoras e torcedoras. Sentadas às margens, ou nas muretas das casas circundantes, elas formam grupos que comentam as corridas, animam os competidores e riem quando algum deles escorrega e cai. A empolgação é uma sensação quase palpável no ar e a competição é assunto para os dias que se seguem. As crianças criam suas torcidas, espalham histórias para as companheiras que não puderam assistir o evento e trabalham para manter a imagem dos melhores competidores.

Para além de espectadoras, também há crianças que se engajam no campo, pilotando bicicletas e completando o circuito. Elas não se misturam com as motos, brincam apenas nos intervalos, ou quando o campo está vazio, sempre com a permissão do dono do campo.

O dono do campo é um notável membro da comunidade da *Zona* e empresta seu espaço para as mais diversas atividades da Associação. Uma das competições mais prestigiadas da colônia de férias realizada todo verão pela Associação da *Zona* é a corrida de *pé na tchom* (pé no chão) que acontece nesse campo, onde meninos e meninas disputam medalhas e prendas diversas. Diferentemente do futebol e do basquete, as meninas competem com os meninos e a separação se dá por idade. No entanto, a maioria das meninas opta por não competir, preferindo ficar na torcida e acompanhar a disputa nas bordas do campo.

Buti, o proprietário do campo, é um personagem por si só: sempre vestido com roupas e equipamento de *motocross*, colete de couro com insígnias e símbolos bordados e frases escritas (“irmão não mata irmão”, por exemplo, é uma das frases mais marcantes de Buti e podia ser vista em todos os lugares por onde ele passava), os longos cabelos em *rasta* indo até a cintura e, sua marca registrada, o capacete! Buti nunca mostra o rosto em público. Ninguém conhece sua verdadeira face. As crianças elaboram e circulam todo tipo de histórias sobre este misterioso personagem da *Zona*. Buti vai a qualquer lugar em sua bicicleta (veículo que usa quando não está nas competições de *motocross*), cumprimenta a todos e é querido pela comunidade. De noite, ele assusta as desavisadas ao pedalar por becos e atalhos, saindo do escuro. A intenção não é a de assustar, e todas riem enquanto contam histórias “*mina, n staba la na kampu quase ki n more oras ki Buti ta parce du nada!*” (menina, estava lá no campo e quase morri na hora em Buti apareceu do nada!).

O mistério de Buti é um dos fatores que agrega as crianças em torno do seu campo de corrida. Elas passam horas discutindo as teorias mais diversas para o uso constante do capacete (é notável que Buti não deixa à mostra nenhum pedaço de pele, usa luvas e mangas cumpridas e o pescoço é coberto por uma balaclava). A versão mais aceita é a de que Buti tem uma doença de pele que lhe deixou marcas profundas no rosto e no corpo. Essa versão é contada pelas adultas e pelos adolescentes e jovens. No entanto, as crianças debatem se ele de fato tem um rosto, enquanto outras aventam a possibilidade que seja um rosto de cachorro e algumas ainda digam que não há nada demais, que é um rosto “normal”. A estas, pouca atenção é dada nas rodas de conversa. Embora nenhuma das crianças tenha visto o rosto de Buti, elas sempre parecem conhecer alguém que já viu. Miguel, por exemplo, me contava de uma senhora, Sandra, que havia visto o rosto de Buti um dia em que havia levado comida em sua casa quando ele estava doente. Nenhuma das duas Sandra que conheci por intermédio do menino disseram saber como era o rosto de Buti e, ao confrontar Miguel, ele admitiu que não era verdade e reclamou da minha investigação, dizendo que eu o atrapalharia se contasse para outras pessoas da mentira (optei por ficar calado).

As disputas narrativas se tornavam mais acaloradas e complexas quando alguma criança afirmava ter ela mesma visto o rosto de Buti. Acusações de mentira eram levantadas automaticamente, invalidando a narrativa. A impossibilidade de se ver o rosto de Buti era uma certeza fundamental do grupo de crianças. Qualquer desafio a essa certeza seria imediatamente descartado. O fenômeno se desenvolvia como um jogo, com regras específicas. Quem jogava eram as crianças e nenhuma das jogadoras poderia, de fato, ter visto o rosto para falar dele. É preciso ressaltar ainda que a acusação de mentira é grave, uma ofensa moral que muitas crianças acusadas tentam revidar produzindo evidências de suas histórias, ou iniciando lutas para defender sua reputação. Dos tipos de mentiras que podem ser contadas, esta que serve para angariar uma reputação entre pares é a mais rechaçada e punida com a moeda oposta: a fama de mentiroso e pouco confiável.

Uma disputa semelhante acontecia em torno de *Zé Katana*, um suposto assassino e canibal que povoava o imaginário das crianças da *Zona*. *Zé Katana*, as crianças me contavam, é um homem mascarado, ou encapuzado, que carrega um facão na cintura para matar as crianças que ele captura perto de sua casa. O homem prepara a carne como se prepara a carne de cabra, ensopada com batatas ou outros legumes, ou ainda na *katxupa*. A cabeça é a iguaria, deixada na brasa de um dia para o outro para se apreciar os miolos. Essa é uma história que as crianças contam entre si, em voz baixa quando têm adultas por perto, evitando que elas ouçam e as repreendam por “contar mentiras”. É evidente que *Zé Katana* não é uma pessoa disfarçada, isto é, não é o vizinho, ou o tio de alguém que coloca um capuz ou máscara, ele é uma figura autônoma no imaginário, não tem

família ou outra identidade que não a de *Zé Katana*. Assim me contaram as crianças quando eu perguntei quem era ele: “*Zé Katana é Zé Katana, tio, el e ka ninguém non*” (*Zé Katana é Zé Katana, tio, ele não é ninguém*). O jogo aqui não era descobrir como ele era, ou se existiria uma identidade secreta que ele usaria no dia a dia, o objetivo era localizá-lo geograficamente. Desse modo, a figura ora morava lá “*bera Irmã*” (perto da [escola da] Irmã), ora na “*fundu di rubera*” (fundo da ribeira). Seu deslocamento era explicado pela vez que havia sido pego pela polícia e havia ficado alguns meses preso, voltando para a *Zona* depois, mas se estabelecendo em outro lugar. Uma constante do jogo era que a localidade do personagem era sempre próxima daquele que falava. Assim, para Maíra, que morava perto da *cave* (um bar que funcionava no subsolo de uma casa), o *Zé Katana* morava atrás do bar. Para Júlia, que mora na parte baixa do bairro, ele morava no sopé do monte. Por fim, para Dido, ele morava em uma casa em construção vizinha à sua.

As aventuras de fim de semana no campo de *motocross* geravam assunto para o restante da semana, uma vez que essas disputas narrativas acerca da identidade de Buti eram tema recorrente após os eventos competitivos. De certa forma, a discussão da identidade do homem é um mínimo denominador comum no qual deságuam todas as conversas sobre o campo. É importante salientar também que outras narrativas eram elaboradas a partir dos eventos que transcorriam no campo de *motocross*, uma vez que as crianças gostavam de compartilhar com as amigas que não tinham presenciado a competição o que havia acontecido. As narrativas eram compostas em parte por relatos próximos, em parte por preenchimentos imaginários e liberdades criativas que atribuíam mais emoção ao que era dito e angariava prestígio para o contador de história, mesmo quando era óbvio que a história era mais fantasiosa que real (as crianças não compravam a história do motoqueiro que de um salto foi à lua).

A Rua!

Os jogos, que tomavam forma quando as crianças se reuniam nos espaços específicos que apontei (o campo de futebol, o campo de basquete e o campo de *motocross*), também se desdobravam nas ruas, principalmente a rua principal do bairro, onde estavam concentrados o comércio e a vida social da comunidade. Na rua principal, que pode ser delimitada como uma extensão de mais ou menos meio quilômetro que ia do campo de futebol até duas ruas acima do campo de basquete, as crianças corriam para lá e para cá nos feriados e fins de semana preenchendo os espaços com seus jogos, brincadeiras e brigas. Nas férias de verão, a presença infantil na rua era maciça durante todo o dia.

Na *Zona*, poucas pessoas têm carros e os táxis que sobem o monte dificilmente vão além do campo de futebol com medo de assaltos, de modo que as ruas são relativamente tranquilas⁶⁰ para que as crianças brinquem sem supervisão direta. No entanto, como afirmo em outros capítulos, essa falta de supervisão direta não significa um descuido da parte das responsáveis, pois todas as adultas que estão de passagem pela rua ou que ocupam este espaço de alguma forma (como as *vendedeiras* que se sentam à porta de casa para vender frutas ou roupas, por exemplo) estão incumbidas da tarefa de supervisionar as crianças. Esta constante vigilância, segmentada e diluída entre a comunidade, fornece a segurança para que as responsáveis deixem suas crianças circulando pelo bairro.

Estando sozinhos e livres para circular pelas ruas, os meninos (novamente é preciso demarcar que para as meninas a circulação na rua é muito limitada em comparação ao acesso que os meninos têm) fazem seu próprio mundo e suas próprias regras. Os terrenos baldios, com seu chão de terra solta, viram espaços ideais para o jogo de *karambola*, uma disputa individual que faz uso de esferas de vidro que são lançadas pelo espaço com o objetivo de se esbarrarem. Na modalidade mais comum, o jogo ocorre da seguinte forma: define-se um número de *karambolas* (as esferas) para cada jogador (caso algum dos meninos tenha mais que este número, ele deve guardar, ou pode emprestar para completar a quantidade de outrem), cava-se um buraco, ou *kóba*, onde se deposita uma esfera que não pertence a ninguém. A partir daí, três possibilidades de jogadas podem acontecer: 1) o jogador tentar acertar a esfera que está no buraco, correndo o risco de errar e ter sua esfera retida na *kóba*; 2) o jogador lançar sua esfera para longe do alcance de outro jogador; e 3) lançar a esfera em direção àquela que foi lançada para longe (neste caso, usa-se uma determinada medida de três passos ou três palmos, a depender da distância que quem quer arriscar a captura esteja da esfera). Cada jogador tem três tentativas e pode sacrificar jogadas restantes cavando um outro buraco ou colocando algum obstáculo, como uma pedra, na frente de alguma esfera que esteja fácil de ser capturada. Por fim, ganha aquele que tiver capturado todas as esferas do adversário, ou que tenha mais esferas caso o jogo chegue em um impasse.

José Jorge de Carvalho (1988) analisa um jogo parecido, o de bolinhas de gude, em uma cidade de Minas Gerais. Para o autor, o jogo é uma parte essencial da elaboração e conquista da masculinidade pelos meninos e jovens que disputam diariamente com seus pares. Assim como o jogo de *karambolas*, o jogo de bolinhas de gude descrito pelo autor é uma atividade masculina, embora raramente uma menina ou mulher possa ser considerada para o jogo. O autor argumenta ainda, em favor das regras e do modo como o jogo é um exercício prático e moral do mundo das

⁶⁰ Em 2020, o *autocarro*, o transporte público da cidade, passou a subir a rua principal até o fim, contornando um conjunto de casas e voltando para a avenida principal depois de passar em frente ao Jardim. Maria criticava a medida alegando que esse adendo no trajeto ajudava muito pouco para quem morava *na fundu* e ainda colocava em risco as crianças que brincavam nas ruas.

regras e de como este exercício é importante para a vida adulta. Neste ponto, é preciso discordar e me dissociar, tendo em vista que o contexto etnográfico aqui abordado indica outros caminhos. As brincadeiras estruturadas, com regras bem estabelecidas e normas praticamente imutáveis, não são apenas um aprendizado para a vida adulta, mas um exercício próprio da infância. As crianças entendem, elaboram e burlam as regras de suas brincadeiras a despeito das consequências disso para o mundo externo àquele do brincar. O que quero afirmar, em consonância com o trabalho de Belisário (2016; 2021), é que “a brincadeira é coisa séria”, isto é, as crianças estão seriamente construindo seus mundos de regras e possibilidades, e não ensaiando para uma vida adulta tão distante. A observação do jogo de *karambolas* permite notar que são grandes as diferenças entre as outras vertentes do jogo pelo mundo, conforme descritas por Carvalho. Na vertente cabo-verdiana, a classe e, conseqüentemente, poderio econômico, é um imponderável das regras e das possibilidades de jogo. A escassez de *karambolas*, compradas à unidade na porta das escolas ou em *lojas* do bairro, elabora um tipo de aliança entre os meninos e jovens que se propõe a jogar por meio de empréstimos e táticas para manter o equilíbrio e proporcionar a chance de que todos os envolvidos joguem.

Neste jogo, é interessante notar a baixa quantidade de brigas entre as crianças, tendo em vista que poucas são as possibilidades de contestação, já que os movimentos são relativamente claros e as jogadas são limitadas. Alguma trapaça pode acontecer e ser acusada, mas é, de fato, um jogo difícil de trapacear e a plateia serve como testemunha de todos os movimentos. Diferente de outro jogo que as crianças realizam nas ruas: a *iskundida*.

Iskundida consiste em um jogo de múltiplas jogadoras (quanto mais, melhor) em que uma pessoa fica encarregada de encontrar as outras participantes da brincadeira que se escondem enquanto a visão do encarregado é encoberta. Para se definir quem deve achar as outras participantes, juntam-se as mãos e cantam, em português:

Esconde esconde
 Quem saíste foste tu
 Quem beber o copo de veneno vai morrer
 Fas, fes, fis, fos fus

No último verso, cada palavra equivale ao toque de uma mão. A pessoa cuja mão é apontada em “fus” está a salvo. Repete-se a cantiga até que só sobre uma pessoa, que será aquela que vai procurar as outras. Definida a posição das participantes, aquela que tampa os olhos pergunta em voz alta “banana?”, ao que as outras respondem “verde!” enquanto ainda estão se escondendo, e “*maduru*” (madura) quando já se esconderam, assim a participante sabe que pode prosseguir com a busca, encontrando as jogadoras e eliminando-as uma por uma correndo até a base e dizendo seu

nome ao tocar o lugar (geralmente uma parede). Nesse jogo, a trapaça é comum. Uma delas é quando aquela que deve encontrar as outras não cobre a visão inteiramente, vendo onde as pessoas estão se escondendo. Outra trapaça, que também parte desta participante, é a de não sair do lugar, evitando que as outras jogadoras possam se salvar, tocando na base da perseguidora sem ser avistada. Nestes dois casos, a brincadeira implode caso as participantes não entrem em acordo para invalidar os movimentos de quem deve encontrar as outras.

Implodir é uma característica muito comum dos jogos de rua. O que começa ordenado, com regras muito bem estabelecidas, aos poucos vai se flexibilizando, alterando uma regra por vez, ou com as participantes cometendo várias trapaças ou não acatando as normas do jogo (por exemplo, se recusando a sair da brincadeira caso seja encontrada). Quando um certo limite é atingido, e este limite varia conforme as participantes, a brincadeira transforma-se em briga, ou acaba, resultando em fragmentação dos grupos que se reagrupam e reiniciam a brincadeira, ou procuram outros lugares e outras pessoas para brincar.

Diferentemente do jogo de *karambola* que envolve circular pelo bairro em busca de participantes, a *iskundida* acontece nos arredores das casas, com as crianças que são vizinhas, e não é comum encontrar crianças a brincar deste jogo muito longe de suas casas. Talvez por esse motivo a *iskundida* seja um jogo misto, onde meninas e meninos jogam juntas. Afinal, a proximidade com a casa é uma característica da circulação das meninas, assim como os umbrais são o lugar ocupado pelas mulheres do bairro, enquanto os homens circulam livremente ou ocupam as *esplanadas* (bares). Nos fins de tarde de domingo, por exemplo, é comum ver mulheres de diversas idades sentadas nas frentes das casas trançando e penteando os cabelos umas das outras, enquanto as crianças (quase sempre meninas, mas também os meninos muito pequenos) brincam à volta.

É possível observar também distinções na corporalidade das brincadeiras. Explico: as brincadeiras que são majoritariamente masculinas envolvem correr, brigar, usar força e ocupar grandes espaços. Por sua vez, as brincadeiras das meninas são mais circunscritas, limitadas a pequenas áreas e elas recebem avisos e chamadas quando estão agitadas demais. Se o ideal é que a criança se mantenha limpa, bem-vestida e asseada, é preciso dizer que às meninas cabe uma atenção maior nestes aspectos. As marcas de *pankadas*⁶¹ são indesejáveis da aparência das crianças, mas é extremamente raro encontrar alguma que não as traga nos joelhos, cotovelos ou canelas. Algumas têm cicatrizes no rosto em razão de brigas que acontecem na rua ou acidentes mais graves, como uma queda ao tentar subir os montes das redondezas.

61 *Pankada* pode significar tanto um machucado acidental, quanto um machucado imposto em algum castigo. Neste caso, uso o primeiro sentido, já que as crianças frequentemente caem e se machucam no calçamento grosso e irregular do bairro, ou se arranham nas pedras das ruas sem calçamento. Se machucar em uma brincadeira na rua quase sempre resulta em castigo ao chegar em casa.

Outro jogo, este exclusivamente feminino, que é possível de se observar é o jogo de elástico. O jogo de elástico (ou *sugunda ku tersa*, segunda e terça) acontece na frente de casa e só precisa de três pessoas para ser jogado, mas pode agregar mais participantes que ficam esperando sua vez, ou se desafiam em conjunto, caso o elástico permita. O elástico é uma corda, linha ou fio que é amarrado de modo a unir as pontas, obtendo um círculo. Duas meninas se posicionam em cada extremidade de uma linha e passam as duas pernas por dentro do elástico. O objetivo aqui é esticar a corda que, apoiada no tornozelo, panturrilha, joelho, coxa ou cintura, é erguida do chão, impondo um obstáculo. A participante que desafia o jogo se posiciona entre o elástico, que está disposto em duas linhas paralelas entre si e com o chão. Enquanto todas cantam “*sugunda, tersa, quarta, quinta, sexta, sabadu, dumingu*” (segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo), a jogadora pula o elástico e alterna os passos conforme a regra. Perde a que tropeçar o elástico ou errar o posicionamento dos pés. As que estão sustentando a corda permanecem atentas, pois essa posição não é a mais desejada, elas querem logo trocar com aquela que desafia o jogo.

Mariza (10 anos) e Tereza (8 anos), duas irmãs que moram ao lado do Jardim, jogavam frequentemente este jogo quando havia alguma visita em suas casas e foram elas que me ensinaram, me colocando para jogar⁶². Elas me contam que não gostam de brincar com Daniela (11 anos), porque ela é muito boa e demora a perder no jogo, então elas precisam ficar muito tempo segurando o elástico. No entanto, elas não me eliminaram da brincadeira quando eu perdi várias vezes seguidas, porque eu estava “aprendendo”. A trapaça neste jogo não é possível, mas uma flexibilização das regras, como a que ocorreu comigo, pode gerar algum conflito caso as duas pessoas que sustentam o elástico não estejam de acordo com a nova norma. Quando Mariza e Daniela estavam sustentando o elástico para Tereza, por exemplo, que é uma menina bem menor e tem mais dificuldade para cumprir o desafio à medida que a corda vai subindo, Mariza permitia que a irmã tivesse mais tentativas caso errasse, mas Daniela não concordava. O impasse se dava porque as irmãs concordavam que se Daniela assumisse a vez, demoraria ainda mais para que uma delas pudesse brincar de novo. A situação geralmente se resolvia pacificamente após deliberações e proposições, como por exemplo, dar mais duas ou três chances para Tereza, desde que se subisse o elástico um pouco.

Mas cabe uma nota: meninas de várias idades brincam juntas neste jogo e esta diferença por vezes se mostra enquanto uma desigualdade de autoridade. A menina mais velha usa de sua posição para ditar novas normas, ou para submeter as outras à sua vontade. Juçara (12 anos), por exemplo, quando brincava de elástico com meninas mais novas sempre inventava alguma regra, como a de que a desafiante tem sempre 3 tentativas, ou a de que errar um passo não elimina, somente tropeçar

62 Os meninos zombaram de mim por dias por conta do meu engajamento em “jogos de menina”.

no elástico eliminaria a competidora. Essas duas regras intercambiavam, aparentemente, a depender da conveniência, e a menina dizia que era assim que jogavam na escola dela. Ao observar os jogos e notar como a menina conduzia a brincadeira e saía vitoriosa nas deliberações, fiquei curioso. Ao ser questionada, ela não admitiu que inventava, mas também não soube (ou não quis) fornecer mais detalhes sobre como a brincadeira transcorria com estas regras na escola. As meninas menores não ficavam felizes com essa dinâmica e às vezes evitavam convidar meninas mais velhas para brincar, ou iam aos poucos perdendo interesse pela partida e se afastando. Todavia, esse tipo de situação não significa dizer que o jogo de elástico é estático, fixo no tempo. Novas regras e modalidades podem surgir, assim como modalidades que estão guardadas no arcabouço coletivo de brincadeiras (na memória das mais velhas, por exemplo) mas que se encontram em desuso podem reaparecer e se tornar moda. Daniela me contou que sabia três modalidades diferentes, mas que a de *sugunda ku tersa* era a sua favorita e, por isso, me ensinaria apenas essa.

As ruas também são ocupadas de outras formas, como os jogos com bola nas ruas mais planas (o bairro possui muitas ladeiras que tornam pouco prática uma partida de futebol), e as brincadeiras com bicicleta, que envolvem disputas de velocidade ou de habilidade, buscando ver quem consegue empinar a bicicleta e andar só com a roda traseira por mais tempo. Na *Zona*, estas brincadeiras são realizadas por meninos, apenas.

Os proprietários das bicicletas são figuras centrais nas brincadeiras de rua, eles movimentam um conjunto de trocas, tendo em vista que são poucas as bicicletas no bairro. O empréstimo de uma bola de futebol, por exemplo, pode render algumas voltas de bicicleta na rua, ou no campo de *motocross*. Às vezes a bola entra como uma garantia de que a bicicleta vai ser devolvida, ou o empréstimo pode ser feito na confiança, sem que haja, necessariamente, uma troca imediata. Neste tipo de empréstimo, um problema surge: caso o menino não devolva a bicicleta, ou vá além do limite estabelecido, indo para outras partes do bairro, o dono da bicicleta pode se sentir enganado, ou ficar apreensivo com a possibilidade de não reaver a bicicleta. Adriano (12 anos), por exemplo, em um domingo à tarde, enquanto eu observava o jogo de futebol no campo, aproximou-se de mim e perguntou se eu não havia visto o Montsho (11 anos), que era meu vizinho; eu disse que não, fazia tempo que não o via. Como Adriano parecia preocupado, perguntei o que havia acontecido, ele me contou que havia pegado uma bicicleta emprestada com o vizinho e que trocara com Montsho por uma bola, para poder jogar uma partida de futebol com alguns amigos, no entanto, Montsho não aparecera com a bicicleta descumprindo o combinado e ele precisava retornar com o objeto para o vizinho. Eu tentei tranquilizar o menino e disse que, caso encontrasse com Montsho, daria o recado. Não demorou muito e ele apareceu com a bicicleta e a troca foi desfeita.

Na transação com as bicicletas é preciso que os envolvidos tenham boas relações. Ricardo novamente aparece como um exemplo a ser explorado. O menino é carismático, conversador e curioso, ocupa as ruas sempre que não está na escola. Aceita fazer toda sorte de *mandado* para as pessoas que lhe pedem⁶³, sempre respondendo com educação às adultas que lhe dirigem a palavra. É um menino querido por todas à sua volta e isso lhe dá um retorno muito satisfatório: está sempre ganhando alguma *prenda*. A *prenda* é um presente, um brinde, geralmente pequeno e barato em sua manifestação cotidiana (sendo maior ou mais caro em aniversários, por exemplo), pode ser uma *xupeta* (um pirulito), um *dropis* ou *xíngua* (uma bala ou goma de mascar), um *matutano* (batata frita industrializada, ou algum salgadinho com base de milho), uma *freskinha*⁶⁴ ou *gelado* (sorvete). As *prendas* são compartilhadas com as amigas e amigos com generosidade, ou oferecidas como moeda de troca por algum brinquedo, a cotação varia conforme o grau de amizade. Ricardo, por estar sempre com alguma *prenda*, tem crédito na praça e, assim, embora não tenha bicicleta, bola ou carrinhos, está sempre com algum desses objetos brincando nas ruas próximas ao campo de basquete, onde mora.

Marcelo (12 anos), por outro lado, não tem o mesmo carisma de Ricardo. O menino tem sempre dinheiro no bolso, seu pai é dono de um negócio lucrativo e seus parentes, que estão nos Estados Unidos lhe mandam roupas com frequência. O menino tem sempre algo que pode ser considerado uma moeda nas trocas infantis: um doce, uma *fatiota* (bolo ou pão com chocolate, por exemplo), o dinheiro, entre outros. No entanto, ele não tem boas relações, não é querido, e está sempre envolvido em brigas por conta de seu comportamento no jogo de *matrakilho* (pebolim, totó), onde joga apostado e sempre que ganha (o que acontece com muita frequência), zomba dos meninos que perdem, o que acaba em brigas. A ausência de boas relações faz com que as ofertas de Marcelo tenham pouco valor, e suas tentativas de dar umas voltas na bicicleta de outra criança, por

63 Os *mandados* incluem sair da *Zona* e entregar objetos em bairros mais distantes, o que só é possível porque o menino já tem idade para ampliar seu circuito pela cidade. Em duas ocasiões lhe encontrei muito longe de casa a fazer *mandados*, nas duas ocasiões ele havia descido o monte a pé para entregar o almoço de um vizinho que a vó mandara.

64 Uma iguaria, certamente! Bastante popular entre as crianças, principalmente nos verões quentes da Praia. Consiste em um suco, ou mistura de ingredientes, congelados dentro de uma embalagem plástica transparente, ou enformados em um copo, com um palito de madeira onde se segura enquanto consome. Os sabores mais comuns são: *bissap* e *calabeceira* (considerados sabores nacionais), chocolate, morango e iogurte. Na *Zona* é possível achar *freskinhas* de 5\$00, de 10\$00 e de 15\$00 escudos. Qualquer valor acima desses é entendido como abusivo pelas crianças, que, indignadas, difamam os lugares que praticam esse tipo de preço.

exemplo, sejam frustradas⁶⁵. O menino não parece se abalar, no entanto, já que seu passatempo favorito continua sendo o jogo de futebol de mesa.

O jogo de *matrakilho* é um dos passatempos mais apreciados pelos meninos e rapazes da *Zona* e de outros bairros circundantes, como pude observar em minhas caminhadas. Cada partida custa 5\$00 escudos e dá direito a 5 bolas. O campo consiste em uma mesa retangular de madeira de aproximadamente um metro e vinte de altura com oito barras de metal distribuídas igualmente nas laterais, de modo que os adversários se encarem de frente; o centro da mesa, é um fosso onde a partida ocorre, pintado como um campo de futebol. Fixado nas barras estão os jogadores em números que variam de um (o goleiro), passando pelos 3 da defesa, os 4 (o meio de campo), e os 3 do ataque, totalizando 11 jogadores para cada time. As barras ainda possuem um punho, que fica para fora da mesa e é onde as pessoas que jogam colocam as mãos para controlar o movimento dos jogadores. Cada barra serve como um eixo que gira em torno de si e desliza para a frente ou para trás. O jogo começa com o posicionamento de uma bola no centro e à medida que os participantes movimentam as barras, os jogadores acertam a bola e ganha quem fizer um gol. As regras são: não se pode colocar a mão dentro do fosso, a menos que a bola esteja presa fora do alcance dos dois times; não pode *dar rolete* (gitar a barra com força, o que atribui alta velocidade à bola e diminui a chance de reação do adversário); não pode erguer a mesa ou movimentá-la para manipular o sentido da bola. Como a maioria das brincadeiras das crianças, as partidas são autogeridas, isto é, não possuem um árbitro específico, todas que participam devem observar as regras e estar atentas para apontar qualquer trapaça.

No primeiro período desta pesquisa, em 2019, havia duas mesas de *matrakilho* na *Zona*: a da *loja* do Garai, e a da *loja* da Juliete. No segundo período, em 2020, só Garai ainda tinha sua mesa. As duas *lojas* são comércios de produtos generalizados do cotidiano e são alguns dos pontos centrais da vida do bairro. As crianças faziam diversos cálculos para decidir em qual das mesas brincariam, embora o valor fosse o mesmo.

Foi Miguel quem me explicou algumas das diferenças entre os dois lugares ao me convidar para jogar um dia. Segundo ele, e outros que se juntaram a nós depois em outras ocasiões, a mesa de Garai é mais nova, mais bem cuidada e o piso é nivelado, então a bola não pende para nenhum dos lados, o que significa que ninguém tem vantagem de terreno. No entanto, a localização da mesa, em frente à porta e ao alcance da vista do dono da loja torna a brincadeira menos suscetível a algumas

65 Ao observar o menino na rua interagindo com outros, pude constatar a distância que as crianças buscavam manter dele. Quando estávamos jogando *matrakilho* e ele se aproximava para jogar, os meninos se afastavam em grupos de 5 ou mais, indo embora e buscando outras atividades. Foi só quando me dispus a jogar contra ele que entendi a dificuldade de lidar com o menino, que se mostrava arrogante e gostava de espezinhar de seus adversários, zombando deles quando ganhava. Elementos essenciais, mas pouco palpáveis se fazem presente nessas relações: a simpatia, o carisma, a repulsa e a antipatia, por exemplo, estão em jogo para além da materialidade das *prendas*. São múltiplas as dimensões que estão dadas nas relações entre as crianças.

trapaças e estratégias para prolongar a partida. Explico: o jogo pode ser feito com duas pessoas, uma de cada lado, controlando as barras, mas também pode ser uma disputa de duplas, onde cada um fica responsável por duas das quatro barras de seu time (a divisão pode ser por preferência de posição, ou por habilidades de jogar em certas posições, como a de goleiro). Tendo mais pessoas à volta da mesa, é possível lançar mão de uma estratégia condenada pelo dono: evitar que a bola caia no gol. Uma vez que a bola cai no gol, ela corre por canaletas internas e fica à espera de ser liberada na próxima rodada com a inserção de outra moeda. No entanto, se alguém coloca a mão e impede que a bola entre no gol, o jogo pode continuar indefinidamente com a mesma bola, contando apenas os pontos de acordo com a quantidade de vezes que a bola foi capturada. Essa é uma tarefa para os *pikinótis*, isto é, os meninos menores, que têm mãos pequenas e podem posicioná-las no lugar certo. É uma posição arriscada, tendo em vista que o movimento do goleiro pode acertar a mão e causar *pankada*.

Desse modo, o cálculo realizado leva em conta a qualidade do campo de jogo, com acréscimo da possibilidade de trapacear os donos da mesa prolongando a partida (as crianças acresciam esse fator apenas quando havia pouco dinheiro, ou alguém disposto a levar a culpa caso fossem surpreendidas). Mas outro fator também é considerado: as redondezas e as crianças que geralmente jogam lá. Assim, de uma forma territorialista, alguns grupos evitam se misturar, respeitando algumas rixas que podem ter surgido e que não tenham sido resolvidas.

Os meninos se reúnem em torno da mesa a qualquer hora do dia ou da noite, enquanto o estabelecimento está aberto, às vezes rondando para ver se alguém tem dinheiro, mas não tem companhia para jogar, ou só observando o jogo de outros, sem querer se engajar. Maria me conta que várias mães já pediram que Garai só arme a mesa durante os fins de semana, pois alguns meninos estavam faltando à escola para jogar. Adriano, por exemplo, era um desses meninos. Segundo ele me conta, estava proibido de jogar *matrakilho* há quase um ano, pois estava, em suas palavras, “viciado”. O garoto me disse que na época do vício, era só no jogo que ele conseguia pensar, mesmo quando estava na escola. As notas caíram muito e o número de faltas aumentou. Quando sua mãe descobriu a razão, lhe castigou com surra e com a proibição de jogar para sempre. Adriano lamentava, pois era muito bom no jogo, nunca perdendo para ninguém. Maria me conta que foi por conta deste caso que Garai atendeu ao pedido das mães e, durante um tempo, não armou mais a mesa durante a semana, deixando para o sábado e domingo. Com o tempo, a mesa voltou a ser armada também durante a semana.

Como cada moeda dá direito a cinco bolas, os meninos fazem um rodízio em que quem leva um gol, perde e dá lugar a outra dupla ou jogador. Esse rodízio inclui três duplas ou indivíduos, comportando o máximo de quatro, quando a fila está grande. Quem chega depois deposita sua

moeda em uma das extremidades da mesa para indicar que sua vez é a próxima, quando isso acontece, quem está jogando não pode inserir outra moeda, sob risco de iniciar uma briga. A nova moeda indica também uma troca de todos os jogadores, isto é, nenhuma das duplas que estava no primeiro rodízio pode continuar, salvo se combinado previamente. Não importando as idades, esses acordos precisam ser respeitados. Os mais novos não hesitam em chamar Garai, o proprietário e autoridade maior, para arbitrar uma disputa ou fazer valer os acordos tácitos. O respeito à palavra dada é um elemento muito valorizado, dizendo respeito ao carácter das crianças. Nestes jogos autogeridos, só existe o valor da palavra para contar e ninguém quer jogar com um mentiroso.

Na mesa que ficava na *loja* de Juliete, as regras se repetiam, mas a dona não era chamada para arbitrar disputas ou para impor respeito aos acordos. Apesar disso, o ambiente não era conhecido por muitas brigas. Desconfio que era parte da estratégia dos meninos, já que o posicionamento da mesa nesta *loja* permitia que eles trapaceassem, impedindo que a bola caísse no gol e o jogo continuasse indefinidamente. Manter a dona longe da mesa era condição fundamental para manter esta prática rentável e evitar brigas, ou resolver suas próprias disputas era essencial para resguardar as distâncias.

A mesa de *matrakilho* movimenta a vida das crianças, é um exemplo de seus códigos sendo postos em prática, e atesta a capacidade de manter, elaborar e atualizar acordos conforme as situações e os contextos pedem. A organização de uma brincadeira autogerida é um fascinante fenômeno e, no caso deste jogo em especial, é notável a rigidez das normas, ao contrário das outras brincadeiras que ocupam às ruas e que implodem rapidamente à medida que as regras vão sendo flexibilizadas. No entanto, a rigidez das regras não impede que outro fenômeno típico das infâncias da *Zona* aconteça: as brigas.

As brigas como forma de interação

Ao observar, conversar e pesquisar com as crianças da *Zona*, uma dinâmica muito específica me chamou a atenção: a constância das discussões e das brigas entre elas. O que começava como um questionamento às regras, ou com a proposição de outra narrativa, como nas disputas para definir quem de fato sabia mais acerca dos personagens locais, rapidamente podia se tornar uma discussão acalorada, ou uma briga com agressões graves, ameaças perigosas e uso de pedras ou outras armas.

“*Minis di Kabu Verdi e so guéra ki es kre*” (meninos de Cabo Verde só querem saber de briga), dizia-me Maria sempre em um tom crítico quando eu comentava de alguma briga que havia presenciado ou tentado separar. Essa noção, inclusive, era compartilhada por outras adultas da

Zona, que me aconselhavam a não me envolver nas brigas, pois era coisa normal, e os meninos logo esqueceriam. No entanto, conversando com as crianças, pude perceber que nem sempre era assim. Uma briga poderia marcar uma relação por muito tempo.

Everson (11 anos), por exemplo, é um menino agitado que conheci enquanto dava aulas na Associação. Sua mãe e sua irmã se queixavam de que ele não ia bem na escola e que ele “*ka ta oubi*” (não ouve, é desobediente). Do meu ponto de vista, ele não era muito diferente dos outros meninos da *Zona*, que estão sempre correndo, brincando e com problemas na escola, mas como a mãe havia pedido, prestei mais atenção ao menino e tentei ajudá-lo mais na escola. Certo dia, em maio de 2019, enquanto fechava a Associação depois da aula da tarde, horário em que Everson deveria ter aparecido, o que não ocorreu, vi o menino vindo ao longe. Chamei-o e ele veio, parecendo contrariado. Ao chegar perto, percebi que estava sujo, o chinelo, arrebentado e a camiseta, rasgada na gola. Com alguns meses de campo eu já sabia reconhecer este como um dos sinais de brigas. Perguntei-lhe o que havia acontecido, ele não quis contar, deu de ombros. Comentei que ele não havia comparecido à aula, expliquei o que havíamos feito e aos poucos ele baixou a guarda e contou que havia brigado com um amigo que, na volta da escola, havia falado que ele tem *kabelu bedju*⁶⁶, segundo ele, o amigo não parou mesmo quando ele solicitou. A brincadeira acabou em briga quando Everson perdeu a paciência e agrediu o amigo, que revidou. Depois desse dia, Everson cortou relações com este amigo e sempre o evitava nas ruas e não participava das brincadeiras em que ele participasse. Quando retornei ao campo em 2020, os dois ainda não haviam reatado a amizade e eu passei a desconfiar que nunca reatassem. Everson era conhecido por ser *kabesa rixu* (cabeça dura, teimoso) e protagonizou muitas das brigas que observei ao longo da pesquisa. Inclusive foi expulso em duas ocasiões da Colônia de Férias por se envolver em brigas com dois meninos diferentes ao perder uma competição.

Meninos e meninas também brigavam entre si, embora agressões físicas fossem muito raras. Jailson e Karol (ambas com 12 anos), por exemplo, protagonizaram uma das brigas mais graves que presenciei em campo. Eu havia proposto um jogo de bola como uma alternativa à corriqueira aula de reforço na Associação, tendo em vista que as crianças estavam de férias pelo feriado da Páscoa de 2019. Elas logo se separam em dois times: meninos de um lado, meninas do outro (essa separação era a primeira a acontecer sempre que cabia a elas dividirem os grupos). O jogo era queimada: uma jogadora arremessa a bola em direção ao time adversário com a intenção de acertar alguém; caso a bola acerte e toque o chão, esta pessoa está eliminada e deve transitar para o outro

⁶⁶ A expressão *kabelu bedju* é usada para se referir ao cabelo crespo. É acionada relacionalmente e em oposição ao *kabelu finu*, que tem no cabelo liso a sua forma mais marcante. Assim, em comparação ao cabelo liso, o cacheado pode ser *bedju*. É uma ofensa grave entre as crianças, principalmente entre as meninas, mas também afeta os meninos, como no caso de Everson.

lado do campo, atrás do time adversário, de onde pode articular jogadas para auxiliar seu time a eliminar membros da outra equipe; ganha o time que eliminar todas as jogadoras do outro time primeiro⁶⁷. Durante a partida, Jailson eliminou Karol, acertando-a no rosto e a menina, muito irritada, passou o restante do jogo articulando jogadas para eliminar o menino. A cada tentativa falha, ele zombava dela, que ficava visivelmente mais frustrada. Ao fim, os meninos ganharam a partida e, enquanto comemoravam, Jailson e Karol começaram a brigar. As duas crianças logo pegaram pedras e precisei intervir rapidamente para evitar machucados mais graves. Jailson saiu com o rosto arranhado e Karol, com algumas marcas nos braços e pernas. A menina estava furiosa e ameaçava matar Jailson, que tirou a chave de casa do bolso, cujo chaveiro era um pequeno canivete, e disse que cortaria o rosto de Karol.

Apesar da gravidade da situação, nenhuma das outras crianças interveio (ao contrário, alguns dos meninos encorajavam a briga) e Juçara (12 anos), irmã de Jailson, agia com tanta naturalidade que, perguntando a ela se aquela cena era cotidiana, ela respondeu que sim, pois o irmão brigava muito na escola. A gravidade das ameaças com o canivete me fez suspender o menino das aulas da Associação e levar o caso ao presidente. Este, por sua vez, deu-me outras pistas que indicavam que este comportamento não só era comum, como as adultas pouco ou nada faziam para coibir. O presidente me disse, entre risos, que as crianças da *Zona* são assim mesmo e que ele devia ter me avisado que isto poderia acontecer, e pediu ainda que eu readmitisse a presença do menino na *isplikasson* (aula de reforço), tendo em vista que era importante “manter as crianças fora da rua”, como ele dizia.

As brigas são formas de resolver disputas, mas também operam enquanto forma de angariar prestígio entre os meninos. Akin (14 anos) era conhecido no bairro por estar sempre envolvido em brigas e nunca ter perdido nenhuma. Do ponto de vista de um sistema de admiração que parece existir entre os garotos, o menino era um modelo a ser seguido e um adversário a ser temido. Brincar de *guéra* é uma forma de se diferenciar, de demonstrar sua força ou de angariar aliados para disputas futuras, já que alguém famoso por ganhar sempre vai ter potenciais aliados à disposição. Assim, as demonstrações públicas de força entre as crianças vão se tornando formas de construir relações.

É preciso ressaltar, no entanto, que a fisicalidade das brigas parece ter a ver com expressões da masculinidade, sendo mais presentes, portanto, entre os meninos. Quando as meninas brigavam, elas se dedicavam bastante às ofensas verbais, o *manda boka*, que consiste em atirar provocações e tecer comentários pejorativos sobre aparência, vestuário, moradia e condição familiar. A gravidade

67 Existe uma variação local deste jogo chamado *ringui*, que segue as mesmas regras, mas usa-se um aro de borracha no lugar da bola.

da briga podia ser medida pelo choro ou pela reação das pessoas à volta. Quando palavrões ou ofensas de ordem moral ou sexual eram feitas, as pessoas reagiam como se algum limite tivesse sido rompido. Adultas à volta se assustavam com crianças usando aquele vocabulário, acusando a *boka bedju*⁶⁸ das crianças de hoje em dia.

A performance feminina e masculina da raiva das crianças é totalmente diferente quando analisada em contraste. Para as meninas, importa muito a existência de alianças no momento da briga, uma vez que a reação de quem assiste ajuda a imprimir maior ou menor gravidade nas ofensas proferidas. Para os meninos, a presença de testemunhas é uma aposta arriscada, uma faca de dois gumes. Se ganhar a disputa, o vencedor sai com fama e uma vitória para a sua conta, no entanto, se perder, sua imagem de derrotado rápido se espalhará entre os meninos da *Zona*. De certa forma, as brigas repercutem e têm um valor duradouro na trajetória dos meninos, somando-se aos poucos no processo de construção de uma identidade.

As brigas e brincadeiras são algumas das formas com as quais as crianças ocupam os espaços públicos do bairro. São modalidades de relações que não se limitam a elas, uma vez que a jocosidade e as discussões parecem acompanhar as pessoas em seus cursos de vida, embora a tendência seja que este tipo de conflito diminua à medida que a pessoa envelhece. Aprender a brincar e aprender a brigar podem ser incluídas como etapas do processo de construção das pessoas, isto é, um exercício que forja e tensiona as relações infantis, buscando fortalecer os limites e expandir o campo de possibilidades dentro da relação e no interior do indivíduo, pois onde conflitos podem surgir tão facilmente quanto uma regra de brincadeira é ignorada, é importante aprender a lidar com a rusga resultante buscando danificar o mínimo possível as relações.

No capítulo anterior, mostrei como a rotina das crianças menores de seis anos é circunscrita e marcada por uma forte intergeracionalidade nas relações, no entanto, isto não as impede de desenvolverem entre si um mundo de relações que são exclusivas da sua faixa etária. Neste capítulo, por sua vez, preocupei-me em demonstrar como as crianças mais velhas, que já circulam mais e mais longe de suas casas também estão sujeitas à intergeracionalidade, que assume forma na multiplicação do cuidado ao longo da rede de relações que elas percorrem em suas aventuras cotidianas.

O avançar da idade também mantém alguns dos sistemas de distinção que operam no âmbito das crianças menores, mas inaugura outros, como as disputas de narrativas que compõem o imaginário local, como no caso de Buti e do *Zé Katana*, e, talvez a distinção mais perene: a de

68 *Boka bedju* pode ser entendida como “boca suja”, usada para alguém que fala muito palavrão ou é extremamente agressiva ao *mandar boka* para alguém. É uma característica que as adultas tentam suprimir nas crianças.

gênero. É no avançar da idade que se acelera a distinção entre os gêneros feminino e masculino. As crianças passam a ser separadas (e a se separar) em suas atividades e na ocupação de seus espaços. Enquanto os meninos ocupam as ruas em grande quantidade, as meninas são mais visíveis nas proximidades de casa, nos pátios ou então circulando rapidamente a fazer os *mandados*.

Mostrei também como a lógica dos *mandados* estabelece uma espécie de moeda, traduzida em carisma, simpatia e boas relações, e como as crianças lançam mão dessa lógica para fortalecer seus laços e angariar prestígio e boas possibilidades de brincar. O passar da idade marca uma maior circulação para realizar os mais diversos favores, aumentando exponencialmente o potencial de fundar e manter boas relações que tendem a permanecer ao longo da vida. Da mesma forma, a maior circulação permite uma multiplicação dos olhares que estão sob a criança, que se deseja escapar, precisa elaborar estratégias e planos de fuga, como demonstrei.

É notável, portanto, a complexidade que assume a vida social das crianças maiores na *Zona*. Ao ocupar as ruas, elas estabelecem seus próprios sistemas de distinção, e fazem usos muito específicos dos espaços, significando os terrenos de diversas formas. O uso do tempo e do espaço é uma marca da infância na *Zona*, uma infância que circula, vai ganhando autonomia e aprendendo a negociar no mundo enquanto escapa ou adere aos dispositivos de vigilância da comunidade.

Por fim, é importante reter que a relação entre as crianças é marcada também por um idioma de brigas e que confrontos acontecem com frequência, variando em gravidade e em consequências. Este elemento permanece neste trabalho até o fim enquanto um questionamento, isto é, há uma infiltração da violência nas formas cotidianas de relações entre crianças? As pistas iniciais indicam que as crianças não percebem assim e que, embora elas digam que meninos brigam mais que meninas, as disputas e confrontos não estão relacionadas apenas às performances de masculinidade e feminilidade.

Capítulo 4

Notas sobre sistema educacional e suas instituições

Nos capítulos anteriores, debrucei-me sobre descrições do cotidiano das crianças menores que pude acompanhar tanto dentro de instituições de ensino quanto fora, e do cotidiano de crianças maiores ocupando as ruas com seus jogos, brincadeiras e afazeres. Neste capítulo, por sua vez, pretendo me demorar nas descrições acerca do sistema educacional, abordando alguns pormenores que afetam diretamente a vida das crianças.

É importante salientar que os dados sobre a escola e o ensino básico foram construídos com base no relato e nas conversas com as crianças, na observação e análise de seus materiais didáticos (livros e cadernos), e na análise de dispositivos legais que versam sobre o sistema educativo, tais como a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) em sua última revisão referente a 2018 (Cabo Verde, 2018b), e demais decretos e documentos elaborados pelo governo cabo-verdiano e que regulam o universo educacional. A observação direta nas escolas e o acompanhamento das crianças em sala de aula se mostrou pouco produtivo, tendo em vista uma série de barreiras burocráticas erigidas no acesso ao espaço escolar por indivíduos de fora do sistema. Assim, optei por concentrar meus esforços onde as observações rendiam mais e onde o cotidiano se mostrava mais aberto à minha presença.

Como demonstro aqui, a análise do sistema educacional escancara as distinções de classe social que se insinuaram desde as primeiras inserções em campo. Se a materialidade e a distância da *Zona* em relação ao centro, sua oferta de serviços básicos e saneamento e as condições de moradia apontam para a fragilidade estrutural da vida que ali flui, a adição do sistema de educação em sua materialidade e em seu caráter simbólico apontam para uma dificuldade estrutural de mudança na condição socioeconômica. Explico: a educação é um projeto importante na elaboração de uma caboverdianidade, é pela migração e pela educação que o cabo-verdiano busca alterar seu estatuto social (Fortes, 2016). No entanto, as moradoras da *Zona* contam com inúmeras dificuldades e o sistema educacional que está ao seu alcance é precário e insuficiente para fornecer às crianças meios de realização de projetos de ascensão social de forma prática.

Não quero com isto afirmar que a ascensão social (ou o seu projeto) é inalcançável, mas é preciso observar as complexidades deste projeto e em como a existência interseccional (marcada por gênero, classe e raça) interage com a estrutura social na promoção de alternativas viáveis para a mudança de estatuto.

Como demonstrei em capítulos anteriores e volto a afirmar à frente, a valiosa existência da criança tece poderosos laços entre indivíduos e grupos, de modo que seu caminhar pela *Zona* é sempre acompanhado, vigiado e cuidado por pessoas que se encontram próximas pela intensa troca entre casas. A aposta em uma criança é, portanto, uma aposta no coletivo e na possibilidade geral de mudança de estatuto em um modelo não linear, mas sim espiralado. Isto é, pacientemente, o projeto de ascensão social vai sendo elaborado, alterado, consertado, remendado, substituído etc. De forma mais simples: há um espírito otimista que anima as relações coletivas de que algo sempre pode mudar (e espera-se que para melhor) e este espírito está representado nas expectativas que são depositadas nas crianças e em seu potencial. A escola opera neste contexto como o melhor caminho para a realização do potencial da criança e, portanto, a melhor aposta para que a transformação ocorra para o agregado familiar. Assim, mães se desdobram para que as crianças estudem, sacrificando boa parte do orçamento familiar para garantir uma educação tida como de qualidade em uma escola particular, ou lutando para matricular a criança em escolas localizadas nos bairros centrais ou de elite, onde o serviço é melhor prestado. Fortes (2016) já abordou esta questão, mostrando como a educação é um caminho que as mães vislumbram para que as filhas não tenham o mesmo destino que elas tiveram, isto é, crescer sem educação formal, tendo que trabalhar muito e de forma instável para conquistar a subsistência. No contexto de pesquisa da autora, as mulheres que defendem o projeto educacional trabalham em empregos instáveis, ou em funções de pouco prestígio e pouco retorno financeiro e não desejam essa dificuldade (que acaba se traduzindo também em maus relacionamentos, precárias condições de moradia etc.) para as filhas.

Assim, a educação é um projeto de vida que extrapola a existência da criança, derramando-se sobre a coletividade que lhe cerca. Por outro lado, a educação é também um projeto institucional de governo, uma política de aperfeiçoamento de recursos humanos e quadros formativos em um país que carece de outros recursos, mas trabalha cotidianamente para se manter na vanguarda, sempre em desenvolvimento.

Com base nestas afirmações e condições, estruturei este capítulo de modo a explorar pormenores cotidianos da vida escolar e, principalmente, reverberações desta vida para o cotidiano mais amplo das crianças. Na primeira seção exploro o sistema escolar, sua estrutura desde o pré-escolar e alguns mecanismos legais e dados estatísticos que nos fornecem uma boa perspectiva acerca da educação em Cabo Verde. Na segunda seção, abordo a Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, uma instituição que, dentre outras atribuições, colabora como um complemento da formação escolar das crianças do bairro. Por fim, na terceira seção eu exploro algumas consequências da educação precária na vida das crianças.

O Sistema Educacional

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano data do início dos anos 90 e veio para estruturar e promover uma democratização do acesso ao ensino. Desde então, a lei foi revista três vezes, propondo alterações que aperfeiçoem o modelo educativo, incluindo a regulação do ensino superior (na revisão de 99) e a consolidação do modelo gratuito de educação básica e universalização do pré-escolar em 2018.

O modelo que é experienciado hoje está estruturado da seguinte forma: pré-escolar abrangendo as crianças de 4 e 5 anos, cujos objetivos (na lei) são de socializar as crianças, criar as bases para o ensino de português e outras línguas estrangeiras, e inserir valores, como solidariedade e respeito, que serão reforçados ao longo da vida escolar; a educação básica dividida em dois ciclos de quatro anos cada, no primeiro ciclo, a educação é responsabilidade de um único docente, enquanto o segundo ciclo inaugura o modelo de pluridocência. Os dois últimos anos do segundo ciclo servem como transição para o ensino secundário, composto de 4 anos e dividindo-se em duas possibilidades: via geral e via técnica (Cabo Verde, 2018b). A educação básica e o ensino secundário somam 12 anos de formação, sendo que os primeiros oito anos são obrigatórios.

A revisão de 2018 na LBSE ampliou e universalizou o pré-escolar, tornando-o também obrigatório para o acesso ao ensino básico. Na prática ela insere mais dois anos na formação escolar e estabelece a obrigação do governo de expandir a rede pública de jardins de infância, assim como apoiar e criar parcerias com a rede privada para que a oferta de espaços educacionais deste nível seja cada vez mais ampla. Ainda sobre o pré-escolar, é preciso notar que esta mudança na LBSE representa uma transferência institucional de certas responsabilidades. Explico: o ensino pré-escolar facultativo é, por natureza, fluído, sem mecanismos de vigilância estatal e trabalhando a partir de uma noção de aprendizagem e de infância levemente diferenciada da que surge com a universalização deste nível de ensino. Se antes da obrigatoriedade, supunha-se (ou aceitava-se) que a criança poderia incorporar os valores e habilidades essenciais para adentrar o ensino básico de forma autônoma, ou no seio de sua família, a nova lei transfere ao Estado a responsabilidade por transferir (ou fiscalizar a transferência) essas habilidades, estabelecendo estruturas internas diferentes para instituições que durante anos funcionaram paralelas ao Estado. Em termos práticos, em um contexto como o da *Zona*, legislar sobre os jardins de infância é transferir para o Estado, em sua faceta educacional, a responsabilidade que até então era concentrada na família e na comunidade: a de socializar as crianças nos primeiros ciclos de suas vidas.

Ainda sobre o sistema educacional é de se destacar o regime de exame, que exploro nas seções vindouras. Tal regime é parte fundamental para entender os mecanismos internos de progressão entre os anos da educação básica e, segundo algumas mães, representam um risco para a

formação de suas crianças. O regime de exames consiste em uma forma de progressão flexível, em que, na prática, a aluna é avaliada a cada dois anos sob risco de reprovação. Assim, a progressão do primeiro para o segundo ano e do terceiro para o quarto se dá de forma semiautomática a despeito do desempenho da estudante nas avaliações durante o ano letivo. No entanto, no segundo e no quarto ano, a progressão é condicionada à obtenção de “valores”, ou o conceito mínimo para aprovação (a escala varia de zero a vinte, sendo os valores entre 10 e 20 os necessários para aprovação).⁶⁹ Como mostro adiante, as mães se preocupavam que o sistema de progressão flexível resultasse, na verdade, em um déficit de aprendizado das crianças, que demonstravam dificuldades com habilidades básicas de domínio da língua portuguesa e matemática (que são as duas habilidades essenciais a serem dominadas ao longo da educação básica, de acordo com a LBSE).

A questão da língua portuguesa também é essencial para compreender a vida das crianças na escola. O português é a língua oficial de Cabo Verde desde a independência, embora o crioulo cabo-verdiano seja oficialmente reconhecido como a língua materna e, na prática “a vida decorre em crioulo”, como disse Jorge Amado, muito acertadamente. No entanto, o crioulo ainda não é oficializado, sendo alvo de disputas internas que impedem a consolidação de uma proposta de oficialização sob o argumento de que as variantes internas da língua são suficientemente relevantes para que se oficialize uma vertente sem levar em consideração a variabilidade (para mais, ver Rosa, 2010; e Lobo, 2018). As crianças são socializadas primeiro em crioulo, aprendem a falar primeiro esta língua e só no ensino básico terão um contato estruturado com o português. Embora a LBSE preveja mudanças em relação a isto estabelecendo o pré-escolar como obrigatório e com o objetivo de inserir o português ainda mais cedo na vida das crianças, o fato é que as mudanças demoram a acontecer na prática e várias crianças mais velhas não tiveram a oportunidade. Como mostro, o contato tardio com o português e a ênfase nesta como língua oficial acarretam alguns problemas no aprendizado das crianças.

Paralelamente à revisão da LBSE, outra regulamentação passou a valer em Cabo Verde, a saber, o Decreto-lei nº 58/2018 de 14 de novembro (Cabo Verde, 2018a), que vem para regular as creches. Diferentemente dos jardins de infância, as creches não são instituições de ensino e, portanto, não são reguladas pelo Ministério da Educação, mas sim pelo da Família e Inclusão Social. No entanto, a prática até então era das duas instituições funcionando simultaneamente no mesmo espaço. O Jardim Acalanto da Tia Maria, por exemplo, onde parte desta pesquisa ocorreu, recebe crianças de zero a seis anos, e só as mais velhas recebem atividades formativas de tempos

69 Os pormenores dos mecanismos de avaliação podem ser encontrados no Decreto-Lei nº 71/2015 de 31 de dezembro (Cabo Verde, 2015).

em tempos, enquanto as menores estão ali para serem cuidadas. A lei de regulamentação de creches (na prática, o estabelecimento desta instituição, antes inexistente em Cabo Verde em termos legais) foi recebida com certa aflição, como pude perceber em um evento promovido pelo Ministério da Família e Inclusão Social no Palácio do Governo, em Praia.

O evento aconteceu em abril de 2019 e reuniu proprietárias de jardins e creches da capital com o intuito de apresentar a legislação de regulamentação que havia sido aprovada em finais do ano anterior e entraria em vigor dentro de um ano. O evento, estruturado em falas de diversos quadros do governo, membros da Unicef (agência da ONU para a infância) e uma italiana proprietária de uma creche em um bairro de elite da capital transcorreu durante a manhã toda. Na plateia, aproximadamente 150 pessoas (praticamente todas mulheres) ouviram as falas, reagindo ao que era dito de diferentes formas. Os dois momentos críticos foram a apresentação da lei, com todos os documentos e processos necessários para a regulamentação, assim como os requisitos estruturais e materiais para obtenção do alvará, e a fala sobre cuidados da mulher italiana. No primeiro momento, a plateia reagia com comentários em voz baixa, retrucando e tecendo críticas, levantando conversas paralelas e alegando serem absurdas as condições (como a necessidade de um espaço de 1,8 m² por bebê e a exigência de formação específica das responsáveis). No segundo momento, uma atmosfera de indignação tomou conta do lugar enquanto a italiana ensinava às mulheres da plateia (muitas já mais velhas, com filhas e netas) a trocar fraldas. Neste momento, as conversas paralelas aumentaram e várias mulheres transferiram sua atenção para a cartilha que havia sido entregue no início do evento. É digna de nota a fala da representante da Unicef que disse entender o desconforto frente ao novo regulamento, tendo em vista que era notório que apenas uma instituição em Praia atendia a todos os requisitos, a Fundação da Criança Caboverdiana⁷⁰.

A reação da plateia, meu conhecimento acerca de algumas instituições que existiam nas periferias da cidade, a conversa com algumas proprietárias durante o coquetel ao final do evento e a fala da representante da Unicef apontam caminhos interessantes. O primeiro deles é, como já afirmei, a existência anterior às regulamentações destes espaços de acolhimento das crianças. As proprietárias estavam ali encarando um processo de transformação e estatização de uma prática da qual elas lançavam mão há anos, ou seja, não se tratava da fundação de creches, mas da nomeação e regularização de algo que já existia sob o nome de jardim de infância. O segundo caminho é a clara divisão que se estabelece entre cuidado e educação, escola e família. A creche diferencia-se do

70 A Fundação da Criança Caboverdiana, localizada na Achada Santo Antônio, uma *zona* central e bem localizada, foi fundada entre 93 e 95 pela primeira-dama Tuna Mascarenhas, segundo informações da direção da fundação. Não é uma instituição governamental e foi concebida como solução para as mulheres que precisavam deixar as crianças para poder trabalhar. Originalmente, a Fundação contava com diversas parcerias que barateavam o custo para as mães, no entanto, atualmente estas parcerias estão inativas e o valor é relativamente alto, variando conforme a renda da família.

jardim porque foca no cuidado e acolhimento, enquanto o jardim foca a socialização e a educação formal inicial, isto é, em conteúdos formativos da vindoura vida acadêmica e escolar das crianças. Por outro lado, este processo coloca a creche como uma extensão da família, detentora do conjunto de cuidados e, portanto, a única instituição para a qual se pode transferi-los temporariamente no ato de matrícula. O terceiro e último caminho que aponto é o da dificuldade que a regulamentação interpõe na trajetória destas mulheres proprietárias de jardins de infância. As quatro mulheres com quem conversei, que me foram apresentadas por intermédio de Maria, eram todas mais velhas, avós, moradoras de bairros periféricos que variavam entre mais e menos infraestrutura (todos melhores que a *Zona*) e elas demonstraram preocupação, porque além dos sólidos investimentos necessários para se adaptar o espaço e qualificar os recursos humanos da instituição, muitos dos materiais sugeridos na palestra não eram nem comercializados no país, o que demandaria muito esforço e gasto em importação. A nova legislação colocava dilemas sérios e punha em xeque o futuro profissional destas mulheres. Durante minha pesquisa, a questão pairou sobre o Jardim, mas Maria nunca tomou uma decisão acerca seja do processo de regulamentação seja da desistência de prover o serviço de cuidado para os bebês. Pergunto-me se a longo prazo a execução da nova LBSE, em conjunto com a lei de regulamentação das creches pode fundar uma lógica diferenciada de cuidados operando diferenças no processo de constituição da criança enquanto pessoa cabo-verdiana⁷¹.

As duas leis até aqui abordadas abrem possibilidade para um controle estatal que vai do zero aos dezoito anos. Embora a creche não seja obrigatória e muitas pessoas não sigam nos estudos até o fim do secundário, é de questionar os efeitos na vida cotidiana de uma institucionalização da infância e da proliferação de mecanismos de controle e regulação dos espaços que elas ocupam. Na *Zona*, estes dispositivos educacionais tinham uma presença, no sentido de que as estruturas escolares disponíveis para os moradores são marcadas por precariedade ou barreiras (escolas distantes, com pouca infraestrutura, por exemplo), de modo que as práticas de educação e cuidado por vezes precisam acontecer ao largo do Estado.

É essencial notar que os documentos preveem um sistema de ensino que para além do conhecimento acadêmico, técnico e científico, transmite e consolida também valores de ordem ética e moral. O artigo 22º da LBSE (Cabo Verde, 2018b), por exemplo, em suas múltiplas alíneas estabelece que os objetivos da educação básica são desenvolver habilidades que insiram o indivíduo na sociedade, trabalhar para o domínio das ferramentas de aprendizagem, exercitar a leitura e o

⁷¹ Não me foi possível apurar se as duas leis tramitaram em paralelo, ou associadas de alguma forma, apesar de partirem de pontos distintos do governo. No entanto, pude observar na prática a preocupação das proprietárias e seus dilemas enquanto realizavam cálculos estratégicos para decidir se valia a pena adaptar seus espaços (já que nenhuma das que conversei tinha estrutura adequada para a regulamentação), ou se o melhor era desistir de receber as crianças de zero a três anos. Todavia, é preciso reforçar que os jardins não são apenas empreendimentos comerciais individuais, mas sim elementos estratégicos fundamentais para possibilitar acesso ao trabalho e à educação por parte de mães que não têm com quem deixar suas crianças.

aprendizado do português, além de duas línguas estrangeiras, desenvolver apreço pela cultura cabo-verdiana e “fortalecer atitudes, hábitos e valores de natureza ética e os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social” (p. 1943). Ora, como já demonstrei nos capítulos anteriores, as crianças são elementos essenciais na manutenção de redes de solidariedade e mutualidade na *Zona*, e o que é produzido academicamente acerca deste assunto mostra que a *Zona* não é um caso isolado (ver Lobo, 2010; 2012; Drotbohm, 2009, entre outras). A convivência na casa e na rua é um fator essencial para o desenvolvimento da pessoa cabo-verdiana, desenvolvimento este que pode acontecer a despeito da escola. Não quero afirmar que o sistema educacional seja obsoleto ou desnecessário, pelo contrário, os dados indicam a importância coletivamente depositada neste sistema e nas possibilidades que dele se desdobram, como bem mostra Barros (2016) ao resgatar a trajetória do ensino e a importância que as relações familiares têm historicamente no arquipélago.

O que quero apontar é que a legislação que regulamenta o sistema de ensino (abrangendo do básico ao secundário) e, mais recentemente, a lei de regulamentação das creches representam uma inscrição legal dos valores que compõem certas concepções de pessoa, afirmando ainda que partes destes valores já são desenvolvidos nas ruas, no dia a dia fora da escola, na sociabilidade cotidiana das crianças com o mundo à sua volta, sendo estes valores pertencentes ao campo da família e da comunidade antes de tudo. Assim, é de se questionar as possíveis consequências de capturas institucionais e da legislação sobre valores morais que já se encontram vivos e circulantes na prática cotidiana (como a amizade, a solidariedade, a prática da boa vizinhança, a valorização das relações interpessoais), fluindo da comunidade antes de fluir pela escola.

Ainda sobre os objetivos da educação, quero chamar atenção para a ênfase na habilidade de leitura e domínio do português e de outras línguas estrangeiras. Em 1977, Dulce Duarte já alertava para a complicação que implica o ensino do português nas escolas como língua primeira (2003). Para a autora, era preciso primeiro reconhecer os impactos de se admitir crianças na escola que não têm familiaridade com o português, tendo aprendido a falar em crioulo cabo-verdiano; e elaborar métodos de ensino que contornem estes impactos, ensinando o português como língua segunda, ou quase como língua estrangeira. A autora, falando a partir de um Cabo Verde recém-independente, lança alertas sobre a dificuldade de um aprendizado estruturado em português quando pouquíssimas são as pessoas aptas a falarem fluentemente esta língua, dominando seus pormenores e sutilezas. Por outro lado, ela também reforça a célebre afirmação de que em Cabo Verde “a vida decorre em crioulo”, atribuída a Jorge Amado, isto é, reconhece e reforça o papel essencial da língua materna para a cultura cabo-verdiana.

Embora a revisão da LBSE (Cabo Verde, 2018b) mencione o objetivo de transmitir apreço pela cultura cabo-verdiana, e reforce a necessidade de valorizar a língua nacional e materna (o crioulo, dito em oposição à língua oficial, o português), o documento não dá pistas ou dita normativas para que este trabalho seja realizado. O artigo 9º deste documento afirma e reconhece a língua materna enquanto a “manifestação privilegiada da cultura” (p. 1941), mas o tópico não é desenvolvido em detalhes, de modo que não fica evidente de que forma essa manifestação da cultura será abordada pelo sistema escolar. A nível do principal documento que regulamenta o sistema educativo cabo-verdiano, pode-se afirmar que não há muito espaço para o desenvolvimento da língua materna no contexto escolar. As afirmações de Duarte (2003) ainda na década de 70 tornam-se profecias cumpridas diariamente sob a forma de um embate entre as duas línguas.

Rosa (2010) mostra como se opera o encontro em sala de aula entre o português, língua demandada pelas educadoras, e o crioulo, língua que opera as interações entre estudantes e entre estudantes e professoras. Por meio de observações em sala de aula, entrevistas e grupos focais com estudantes das ilhas de Santiago, São Vicente e Brava, o autor mostra como o português funciona como instrumento que atribui legitimidade ao ensino, servindo como idioma da instituição, ao passo que o crioulo é a face informal, oficiosa das interações sociais. Ainda no trabalho do autor, é importante ressaltar a fundamental relação entre o português, a educação e a ideia de classe social. De modo panorâmico, a classe aparece na pesquisa de Rosa como um conceito maleável, relacional, que se diferencia nas três localidades. Em Brava, onde a população enfrenta uma precariedade maior da infraestrutura em relação às outras duas ilhas e, segundo o autor, as disparidades econômicas são menos visíveis, a educação é fator determinante da classe, enquanto a riqueza era o fator determinante nas outras ilhas. No entendimento das jovens, a classe diz respeito a um conjunto de fatores que acordam a riqueza econômica, mas também a contribuição do indivíduo para a sociedade e seu grau de instrução, que está diretamente relacionado ao domínio da língua portuguesa. O domínio do português permite uma ascensão mais efetiva no sistema educacional e, por conseguinte, estabelece possibilidades para que o indivíduo ascenda às classes mais altas.

Enfatizo a relação entre língua materna, língua oficial e educação, pois no contexto da *Zona*, como mostro a seguir, esta relação é fundamental para entender como as crianças experienciam a escola e de que modo o que elas vivenciam lá é refletido nos espaços externos aos muros do colégio.

A Associação, histórias da escola e notas sobre educação

Como já afirmei, grande parte dos dados construídos com as crianças com mais de seis anos foi elaborada a partir da minha relação enquanto professor na Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, uma instituição com múltiplos fins, dos quais destaco: reforçar os laços de solidariedade entre as moradoras do bairro, promover ações culturais, de cuidado, saúde e educação para elevar a autoestima da comunidade, promover atividades para manter as crianças fora da rua⁷². Nesta seção, exploro alguns dados que ilustram a relação das crianças da *Zona* com a educação formal, incluindo suas dificuldades educacionais.

A Associação para o Desenvolvimento da *Zona* é uma organização sem fins lucrativos que agrega moradoras do bairro e que articula diversas atividades que visam aprimorar a qualidade de vida das pessoas. As atividades ocorrem em parceria com outras organizações filantrópicas ou não-governamentais, ou ainda, em conjunto com órgãos locais da Câmara Municipal da Praia. Algumas das atividades propostas são: palestras socioeducativas, feiras de saúde (em parceria com a Delegação de Saúde), aulas de música e capoeira para as crianças, aulas de informática para adultas (para fins empregatícios) e crianças, confraternizações e eventos esportivos etc. O espaço é composto por duas salas, sendo a menor ocupada por mesas e escrivaninhas e duas prateleiras de aço com livros recebidos como doações diversas, entre elas, do Instituto do Patrimônio Cultural de Cabo Verde (IPC). A segunda sala, um pouco mais ampla, é usada para parte das atividades que não acontecem ao ar livre; nela, cadeiras podem ser dispostas em círculos ou fileiras, a depender da necessidade e algumas mesas grandes ficam encostadas na parede mais afastada da porta até que sejam necessárias. Nesta segunda sala, há também um pequeno banheiro com um barril onde guardam a água, tendo em vista a ausência de água encanada na sede da Associação. A construção é feita com os costumeiros blocos de concreto utilizados localmente e é custeada pelas despesas da própria Associação, que se sustenta por meio de doações e de um sistema de quotas mensais⁷³. Enquanto a primeira sala possui um bom acabamento, com piso e pintura nas paredes, a segunda, é mais rudimentar, com um telhado de zinco e apenas duas frestas na parede por onde circula o ar. A Associação conta ainda com um espaço anexo usado para as brincadeiras das crianças e para as

72 Este ponto levanta questões, uma vez que a rua é um rico espaço de sociabilidade entre as crianças e com a comunidade, como a etnografia mostra. No entanto, existe uma diferenciação local entre o estar na rua em sociabilidade e convivência, e o estar na rua em contexto de “vadiagem”, este segundo tipo diz respeito à formação de grupos perigosos e indicam modulações nos discursos sobre violência urbana, que tendem a se tornar mais alarmantes, embora a realidade do bairro seja relativamente tranquila. A Associação busca evitar que as crianças permaneçam na rua em contextos de perigo e as mães que não querem os filhos na rua de forma alguma recorrem à Associação em busca de uma solução.

73 A prática do *toto-caixa* é bastante comum nas associações locais (apenas a *Zona* conta com três associações diferentes). Ela consiste em um depósito mensal realizado pelas membras da associação. No caso da Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, parte do dinheiro era investido em melhorias e eventos e outra parcela ficava como um prêmio a ser distribuído mensalmente até que todas tivessem recebido o investimento inicial de volta.

festas. Este espaço anexo é cercado por um muro, o chão é de terra solta, como a rua à frente e uma pequena armação de palha e madeira fornece sombra na parede oposta à porta de entrada.

Era na segunda sala, a mais rústica, que eu atendia as crianças de segunda a quinta-feira, alternando entre manhãs e tardes para poder atender a grupos escolares dos dois turnos. Assim, segundas e quartas-feiras eu dava aula à tarde, das 14 h às 16h30, atendendo as crianças que iam à escola pela manhã; nas terças e quintas eu atendia pela manhã, de 9h30 às 11h30, recebendo as crianças que iam à escola no período da tarde. A turma da manhã contava com cinco meninas que estavam sempre presentes, com mais algumas meninas e meninos que vinham com menos frequência, geralmente na véspera das avaliações na escola; neste grupo, as idades variavam de 10 a 13 anos. Já a turma da tarde contava com quatro meninas e cinco meninos, também variando para mais em época de avaliação; neste caso, as idades variavam de sete a 11 anos. A ideia de dar aulas na Associação partiu de Maria, que me recomendou ao presidente, Zé, ao me ver ajudando seu filho com as tarefas de casa no contraturno da escola. Aproveitei a oportunidade como uma forma de manter um contato mais próximo com as crianças maiores, que eu já conhecia das andanças nas ruas do bairro.

A turma de segunda e quarta era composta por crianças do primeiro ciclo de educação básica (1º a 4º ano), enquanto a turma da tarde compreendia estudantes do ano final do 1º ciclo (4º ano) e os iniciais do 2º ciclo (5º e 6º ano). As crianças estudavam em quatro escolas espalhadas por três bairros circundantes. Elas se deslocam a pé na maioria dos casos, em grandes e animados grupos que vão tecendo seus caminhos de preferência, descobrindo atalhos e experimentando as redondezas. Quando estão em menor número, ou sozinhas, elas arriscam pedir *buleia* (carona) para os condutores do *autocarro*. Apesar de a prática ser proibida pelas companhias de transporte e poder gerar sanções e consequências ao condutor, a familiaridade que é construída no cotidiano em que estes funcionários realizam sempre as mesmas rotas, prevalece e, sempre que possível, as crianças ganham uma carona. Também existe a possibilidade de ter um cartão estudantil para o *autocarro*, mas o gasto mensal nem sempre é compatível com o orçamento familiar na *Zona*; uma alternativa é o transporte escolar particular, no qual um *hiace* (van) busca as crianças na escola e leva até suas casas ou o lugar onde devem ficar até que as mães voltem do trabalho. O uniforme escolar consiste principalmente de um jaleco (ou *bata*) azul-celeste que as crianças recebem na formatura do pré-escolar como um símbolo ritual da entrada no sistema básico de ensino⁷⁴ e que é utilizado por cima

74 A ideia é que a *bata* acompanhe as crianças em todo o ensino básico, de modo que é comum vermos as crianças dos anos iniciais com batas muito maiores que o tamanho apropriado. A passagem para o ensino secundário representa também uma mudança de uniforme, com a adoção de uma camisa que varia conforme a escola e uma calça de corte social, que também pode variar. Para além destes uniformes, há a alternativa: o uniforme de *física* (educação física), constituindo em camiseta de malha ou algodão e um short de poliéster com logo e cores da escola. As escolas particulares contam com outros uniformes, incluindo no ciclo primário (camiseta gola polo e calça de corte social), não utilizando a *bata* azul.

de roupas que ficam à escolha da estudante. As crianças carregam mochilas que vão pesadas com os vários livros das disciplinas que estudarão no dia e os cadernos correspondentes, além de um estojo ou bolsa pequena contendo lápis, caneta, borracha etc. As mochilas podem contar ainda com roupas sobressalentes utilizadas quando a criança vai para outro lugar que não a casa antes ou depois da escola, algum brinquedo ou semelhante para ser usado na hora do recreio, lanche ou almoço, no caso de a criança ter alguma atividade em tempo integral, e ainda um pequeno pedaço de pano guardado em uma sacola plástica, usado para limpar o sapato antes de entrar na escola ou depois de sair da estrada de terra. Nestes aspectos, as bolsas de meninos e meninas são bastante similares, variando apenas o esquema de cores (cores quentes para meninas, e frias para os meninos).

Nas aulas da Associação, principalmente as de terças e quintas, as crianças carregavam bolsas mais pesadas, tendo em vista o pouco tempo hábil para retornar à casa e seguir novamente para a escola. Djasmine (12 anos, 6º ano), por exemplo, morava *na fundu*, a uns 15 minutos de caminhada da sede da Associação, descendo pela encosta do monte, e estudava no período da tarde em uma escola no Palmarejo, um bairro relativamente distante da *Zona*. Desse modo, a menina não conseguia retornar para casa, se arrumar e seguir para a escola (trajeto que realizava a pé), portanto, saía da Associação direto para a escola, levando almoço na mochila e comendo antes da aula.

Ao iniciar meu trabalho na Associação, percebi logo uma dificuldade grande por parte das crianças de realizar tarefas de leitura e escrita. As primeiras tarefas que apliquei visavam fornecer uma ideia geral acerca dos níveis de aprendizagem das crianças, de modo que eu pudesse preparar materiais apropriados. Maria já havia me avisado, com certo alarme, da necessidade de exercitar leitura e escrita em português, solicitando que eu não tentasse falar em crioulo com as crianças para que as aulas de reforço funcionassem também como um exercício prático da língua portuguesa. A realidade do contato cotidiano com as crianças, no entanto, me mostrou que uma comunicação exclusiva em português não nos levaria longe.

Embora o português seja a língua oficial, como já afirmei, as crianças aprendem a falar por intermédio exclusivo do crioulo, que é a língua utilizada no cotidiano. No Jardim, as crianças não entendiam o meu português, confundindo-o, inclusive, com outras línguas, como mostrei no capítulo 2 com o caso de Adilson, que insistia que eu falava inglês e não português. Ao adentrar o sistema educacional e iniciar o processo de alfabetização em português, as crianças demonstram grandes dificuldades que vão cumulativamente influenciando seu processo de aprendizado. Sem o domínio do português, acompanhar as aulas torna-se um desafio, tendo em vista que, idealmente, as aulas são ministradas nesta língua, e todo o material didático é escrito na língua oficial (alguns são importados direto de Portugal).

Do ponto de vista da experiência escolar das crianças, ficou evidente que a relação com a língua portuguesa é um grande fator de influência no resultado dos investimentos educacionais. Com exceção de duas meninas, todas as crianças que estudavam comigo na Associação possuíam graves déficits de leitura e escrita em português. O que surgiu primeiro como uma questão acerca do sistema educacional a que elas tinham acesso e da qualidade do ensino, foi aos poucos sendo direcionada para outras possibilidades de resposta. Explico: embora as crianças tenham grandes dificuldades com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, elas não enfrentavam o mesmo problema com as línguas estrangeiras, que possuem uma metodologia própria de ensino e não são essenciais para o domínio das outras disciplinas, como é o caso da língua oficial.

Foi Mariana (12 anos, 6º ano) quem primeiro chamou minha atenção para este fato em junho de 2019. Certo dia, comecei a *isplikason* (esta é a expressão usada em crioulo para se referir a este tipo de atividade de complemento, pode ser traduzida literalmente como “explicação”) anunciando que era dia de estudar *língua* (o modo pelo qual o estudo de português é referido); o lamento foi geral, as crianças não queriam estudar português. Perguntei-lhes então o que prefeririam estudar, ao que Mariana prontamente respondeu “*fransês! Ami kre istuda fransês*” (francês! Eu quero estudar francês), outras meninas pediram para estudar matemática ou se concentrar em seus TPC (trabalho para casa), seguindo minha escolha de manter um diálogo sempre aberto com as crianças, permiti então que cada uma se concentrasse na tarefa que desejasse, desde que tivesse a ver com a escola. Mariana logo escreveu uma pequena redação onde descrevia sua mãe, o lugar onde morava e o que gostava em francês. Eram frases curtas e objetivas, mas com grafia e gramática impecáveis. Eu estranhei o fato, pois uma das primeiras tarefas que eu havia passado para a menina era uma redação igual, mas em português e as dificuldades foram muitas. Pedi que Mariana me explicasse como eram as aulas de francês, ao que a menina me respondeu que eram “normais”, a professora explicava e passava tarefas no quadro, as estudantes faziam cópias nos cadernos, elaboravam conversas em duplas ou trios, mostrou-me ainda os cadernos contendo as lições passadas no quadro, exercícios de vocabulário, entre outros. Ainda curioso, perguntei apenas se a professora explicava em crioulo ou em português, e não me surpreendi quando ela respondeu que em crioulo.

Os processos de aprendizagem de todos os conteúdos são atravessados pela língua portuguesa, que está presente nos livros e manuais, é a língua em que estão escritas as avaliações, e é também a língua que as crianças têm de falar e escrever quando apresentam e elaboram trabalhos individuais ou em grupo (o que compõe parte da nota no modelo de avaliação, que é regulamentado pelo Decreto-Lei nº 75/2015 de 31 de dezembro). No entanto, o ensino de português na escola se dá como se esta fosse a primeira língua das crianças, o que não ocorre de fato.

Em Cabo Verde, a criança aprende a falar primeiro em crioulo. É nessa língua que ela aprende e começa seus processos de significação do mundo, sendo também nessa língua que ela se comunica entre os seus e elabora suas “culturas de pares” (Corsaro, 2002), portanto, é essencial compreender a importância que o crioulo tem na formação da pessoa cabo-verdiana tanto em termos práticos de comunicação, quanto em termos simbólicos de elaboração das estruturas do imaginário, de significação e de interpretação. No Jardim, a prática se distancia do ideal de que a pré-escola insira o português no cotidiano das crianças, elas se comunicam apenas em crioulo e, nas raras vezes em que o português é acionado, ela não provoca a reação esperada, isto é, a de acomodação e adequação da língua portuguesa no cotidiano. Assim, as crianças chegam à escola tendo um contato mínimo com o português, que acontece principalmente pela televisão que transmite programas do Brasil e de Portugal⁷⁵.

Na escola, o ensino do português enquanto primeira língua acaba por aumentar exponencialmente os problemas das crianças com o aprendizado da língua oficial do país. O crioulo é uma língua transmitida oralmente, e mesmo que existam grandes esforços de elaboração e circulação de manuais escritos e seja usada assim em mídias sociais (como Facebook ou Instagram), este caráter de oralidade produz uma relação diferenciada das crianças com a escrita e com os esforços de alfabetização em português (incluindo uma discrepância entre sons, letras e gramática ao compararmos a língua crioula e a portuguesa). Ao pedir que as crianças escrevessem palavras que eu ditava, os sons do português eram escritos como em crioulo (como substituir o “ch” de “rocha” pelo “tx” de “*rotxa*”) e ao jogar um jogo em que eu dizia a letra e elas precisavam rapidamente trazer palavras do português ficava evidente que o vocabulário era majoritariamente em crioulo.

A constante frustração com a dificuldade de apreender as bases do português faz com que as crianças desenvolvam uma relação muito turbulenta com a língua e, por consequência, com a escola. Se elas eram falantes e brincalhonas quando deixadas livres, bastava pedir que lessem algo para que a atmosfera mudasse drasticamente. Depois de muita insistência de Maria e de Zé para que eu continuasse os esforços e colocasse as crianças para ler e escrever todo dia, propus para a turma da manhã, das meninas mais velhas, um exercício de leitura em conjunto com livros que a Associação havia recebido como doação. Escolhemos um livro infantil com pouco texto e muitas ilustrações, uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho⁷⁶. Como havia várias edições do

75 Mesmo na televisão há um esforço de que alguns programas sejam produzidos em crioulo. Enquanto os jornais locais transmitidos pela Televisão de Cabo Verde (TCV) ou Rede Record são elaborados em português, os programas de entrevistas, matutinos ou de música acontecem em crioulo (entrevistados nos noticiários frequentemente falam crioulo).

76 Chapeuzinho Vermelho conta a história da aventura da menina que dá nome ao livro por um bosque enquanto leva uma cesta de guloseimas para a avó doente e enfrenta um Lobo Mau.

mesmo livro, cada uma das meninas podia acompanhar a leitura integralmente. Mariana, relutando, começou lendo a primeira página. Nenhuma das outras quis continuar. Por fim, fui apontando uma a uma e avançamos na leitura, com bastante dificuldade e lentidão. Quando chegou a vez de Karol (4º ano), a menina começou a chorar. Maíra (11 anos, 5º ano) começou a zombar de Karol, chamando-a de burra repetidamente, apesar das minhas reprimendas. Foi Emily (12 anos, 6º ano) quem me explicou que Karol não sabia ler e que já havia reprovado um ano e estava para reprovar novamente. Em casa, segundo a menina, a avó brigava com ela, mandando que estudasse mais, e lhe batia sempre que um boletim com notas ruins chegava ao final do trimestre.

A relação de Karol com a escola era classificada por ela mesma como “ruim”. A garota não gostava de frequentar o colégio e arrumava brigas constantes com as meninas que zombavam do fato de ela ter repetido um ano. Por não saber ler ou escrever, a menina também tinha dificuldades em acompanhar as outras disciplinas do currículo, de modo que caminhava para outra reprovação.

A situação de vários adolescentes na *Zona* era parecida com a de Karol. Muitos deles repetiram várias vezes um ano e acabaram por desistir e se afastar do sistema de ensino, buscando algum trabalho que ajudasse no sustento de casa. Ao olharmos para o sistema de ensino, encontramos possíveis respostas para este fenômeno.

Como já descrito, a educação básica obrigatória é dividida em dois ciclos com quatro anos cada. A passagem de um ano para o outro se dá de forma quase automática, ou “progressão flexível”, como surge em documentos oficiais (Cabo Verde, 2015). Ao fim do primeiro, do terceiro e do quinto ano, a estudante é aprovada obtendo pelo menos 10 valores (em um total de 20) em português e matemática; as outras disciplinas têm pouca influência na aprovação. No entanto, ao final do segundo, quarto e sexto anos, a estudante é submetida a um exame de caráter nacional que visa aferir as condições de aprendizado a partir de uma lógica de formação continuada. A expectativa é a de que possíveis déficits de aprendizado que a criança tenha das séries anteriores sejam sanados a tempo do exame, sendo que a nota obtida influencia diretamente na aprovação ou reprovação. Assim, o quarto e sexto anos se mostraram para mim como represas do ensino, com várias crianças retidas ali por um ou dois anos (algumas tentando até três vezes antes de desistir). Se a expectativa do sistema educacional é de que todas as estudantes do 4º ano tenham em torno de nove anos de idade, a realidade mostra crianças com dois ou três anos a mais que esta expectativa.

Sobre o exame do segundo ano, um fator interessante me foi revelado por Tereza, e corroborado por outras crianças mais velhas que já haviam passado por este momento da formação. Enquanto eu observava a crescente apreensão e a tensão durante a realização dos exames ao fim do ano letivo, Tereza se mostrava tranquila. A menina possuía boas habilidades de leitura e uma facilidade para matemática apesar da pouca idade, mas a ideia do exame parecia abalar até as mais

seguras de si. Quando perguntei brincando como ela mantinha a calma em tempos tão atribulados, ela disse que não precisava se preocupar, porque sua professora escrevia as respostas do exame no quadro e saía da sala para que as crianças pudessem apenas copiar e depois entregar a avaliação. As crianças tinham uma ou duas avaliações por dia, todos os dias durante uma semana, e a professora fazia isso em todas as provas. Espantado, levei a questão a outras crianças, que riram dizendo que era assim mesmo, que o exame do segundo ano era o mais fácil por isso. Algumas alunas que realizavam o exame do quarto ano, como Mariza, irmã de Tereza, me disseram que suas professoras também faziam isso, mas este já não era ponto pacífico entre as meninas questionadas. Outras crianças do quarto ano, ou de séries mais avançadas diziam que isso já não era correto, aparentando choque frente a esta possibilidade. É preciso ressaltar, no entanto, que em alguns casos o déficit de aprendizado é tão grande, que as crianças não sabem reconhecer as letras individualmente, ou copiá-las no caderno, de modo que ter as respostas do exame escritas no quadro ajudavam pouco ou nada, como era o caso de Everson, que, com 11 anos, caminhava para a terceira repetição do quarto ano do ensino básico.

Além dessa ajuda (por mim inesperada) nos dias de exame, outro sistema paralelo de notas foi vislumbrado no final do ano letivo de 2018-2019⁷⁷: a *buleia*. Como já expliquei acima, *buleia* é uma expressão usada para se referir à carona; mas a expressão também é usada por adultas que pedem *buleia* querendo que o condutor pare o veículo fora dos lugares determinados, entre uma *paragem* e outra. Assim, *buleia* pode ser entendida como algo que facilita um trajeto. Este facilitador pode operar de forma material ou simbólica, como no caso da transição entre os anos do sistema educacional, já que esta expressão também indica pontos extras, ou táticas de arredondamento de valores para obter o mínimo que permita que a estudante seja aprovada e passe para a etapa seguinte do sistema educacional. Foi assim que Karol foi aprovada naquele ano, passando para o 5º ano, após duas tentativas.

Por fim, dentre os sistemas de distinção que operam entre as crianças, o da escola é um dos mais marcantes. O fato de ter repetido algum ano, ou de não responder bem aos mecanismos de ensino e avaliação impacta diretamente a autoestima da criança, que se torna retraída ou insegura quando em contextos que lhe põe em comparação com outrem. Na seção seguinte, me dedico a analisar alguns dos desdobramentos desta distinção no dia a dia das crianças.

⁷⁷ Em Cabo Verde, as aulas começam em setembro, com uma interrupção para as festas de Natal e Ano Novo, depois são retomadas até a Páscoa e se encerram em junho/julho (a depender das avaliações de recuperação, o exame, ou atrasos e adaptações eventuais do calendário), com as férias de verão (*férias grandi*) avançando até meados de setembro.

***Iskola e ka sabi!*⁷⁸: reflexos da escola no cotidiano das crianças**

As horas mais agitadas da *Zona* são, certamente, as primeiras da manhã, as do meio do dia e do fim da tarde. É nessas horas que as crianças saem para ir à escola descendo juntas a encosta do monte, ou esperando o *autocarro*. As *lojas* ficam cheias de crianças de várias idades que vêm para comprar seus lanches favoritos, ou, no caso da manhã, comprar algo para quebrar o jejum antes de encontrar as amigas e vizinhas que farão o trajeto com elas. Estes momentos são recheados de expectativas pelo dia que virá, e variam conforme o período do ano letivo. Se é época de prova ou apresentação de trabalhos, a tensão certamente é maior. Em compensação, o retorno para casa é animado pelas brincadeiras, pelas troças e é marcado por uma atmosfera de celebração até que o próximo dia escolar comece.

Para as crianças com quem convivi, a escola é um ambiente ambíguo, com muitos pontos positivos e negativos. Para Mariana, por exemplo, a escola era boa, porque lá ela podia estudar francês e ciências, suas matérias favoritas, além de poder brincar com as amigas de outras *zonas*, com as quais ela não tinha contato fora da escola. No entanto, a menina se queixava de ter que estudar língua portuguesa e matemática e, apesar de ter um comportamento exemplar, tinha receio dos castigos que são aplicados na escola por não dar conta das tarefas destas disciplinas. Maíra (11 anos), por outro lado, não fazia questão de ir à escola, porque gostava de brincar em casa e não achava tão importante o que tinha para aprender lá. O comportamento da menina era condenado pelas adultas à nossa volta, pois ela era *kabesa rixu* (cabeça dura, teimosa), distribuía más respostas (desafiando as ordens das adultas) e não entregava as tarefas, sendo castigada frequentemente no colégio. Para Walter e Everson (9 e 11 anos), o melhor da escola era a *fisika* (educação física), quando podiam jogar bola com os amigos sem ter que lidar com os perigos de jogar nas ruas do bairro. No entanto, em termos de outras disciplinas, os meninos não gostavam da escola. Hyasmine (7 anos), por sua vez, adorava a escola, porque representava se vestir bem, usar seus lápis e canetas, desenhar, brincar com as amigas, exibir os penteados que a mãe fazia etc. A menina sempre sugeria “escolinha” como brincadeira quando estávamos juntas e queria ser a professora. De letra bonita e rápida para aprender os conteúdos, Hyasmine era querida e elogiada pela professora.

Para cada uma dessas crianças, a escola representava um espaço distinto de diversão, de estudo, de aprendizagem, de interação, ou de sofrimento. Walter e Everson, embora de idades diferentes, estudavam na mesma classe e, por serem vizinhos, passavam muito tempo juntos também fora da escola. Everson já havia reprovado uma classe e, no ano em que realizei a pesquisa, escapou por muito pouco da segunda reprovação. O que já afirmei aqui acerca do sistema educacional, isto é, as vicissitudes do ensino e aprendizado com relação ao português e o crioulo, e

78 “Escola não é legal”.

o acúmulo de defasagem das habilidades que são objetivos da educação básica (o aprendizado de matemática e da língua portuguesa, por exemplo) se materializa no caso do jovem Everson, que é muito comum na *Zona* e, em termos gerais, comum no arquipélago.

O Anuário da Educação 2017/2018 (Cabo Verde, 2018c), por exemplo, traz dados interessantes acerca da repetição e reprovação de anos letivos. Segundo o documento, do total de 83.393 estudantes matriculadas no sistema público de ensino a nível da educação básica, 9.189 são repetentes matriculados em alguns dos anos. Uma observação mais atenta chama atenção para dois fatores: o primeiro é a rápida progressão do número de repetentes em relação ao ano analisado, com ênfase nos dois primeiros anos de exame. Se no primeiro ano havia 89 repetentes matriculados, no segundo este número passa para 804, tornando a cair no terceiro ano (640), e praticamente triplicando no quarto ano, com 1.422 repetentes. Os dados não dão indicação de quantas vezes as crianças matriculadas repetiram as séries, ou se há um número médio de reprovações por criança. Todavia, um outro conjunto de dados nos permite vislumbrar de que forma se distribuem as crianças matriculadas em cada ano da educação básica em relação às suas idades, como mostro de forma resumida na tabela a seguir:

Tabela 3. Estudantes matriculadas no ano letivo 2017/2018.

Ano do 1º ciclo da Educação Básica/Idade	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	>11 anos	Total
1º ano (total)	9899	215	21	4	3	1	6	10149
1º ano (repetentes)	20	56	9	2	1	0	1	89
2º ano (total)	4	9530	694	237	96	40	34	10635
2º ano (repetentes)	0	43	447	185	77	31	21	804
3º ano (total)	0	12	8373	1269	531	224	180	10589
3º ano (repetentes)	0	1	38	315	164	68	54	640
4º ano (total)	0	0	27	7730	1632	758	774	10921

4º ano (repetentes)	0	0	3	63	572	328	456	1422
------------------------	---	---	---	----	-----	-----	-----	------

Fonte. Anuário Estatístico da Educação 2017/2018 (Cabo Verde, 2018c).

Idealmente, as crianças são matriculadas na educação básica no ano em que completam 6 anos. Como o ano letivo cabo-verdiano começa em setembro, existe uma margem de quatro meses em que a criança pode estar abaixo da idade esperada para a classe em que está matriculada. Por outro lado, existem situações de crianças que entram mais tarde na escola, como é o caso de Maíra que, em termos de idade, estava atrasa um ano em relação à sua classe sem, no entanto, ter repetido alguma vez. Esses dados são reforçados pelos dados de repetentes, que mostram que a disparidade etária não é inteiramente explicada pela repetição. Isso explicaria por que, no caso do 3º ano, por exemplo, das 531 matriculadas com 10 anos (portanto, “atrasadas”), apenas 164 sejam repetentes.

No caso da *Zona*, conheci várias crianças que haviam reprovado mais de uma vez a mesma série (como o caso de Everson), ou que carregavam um histórico de repetições de anos diferentes. Entre os adolescentes que conheci e que haviam largado a escola, a maioria havia abandonado no segundo ciclo do ensino básico (entre o 5º e o 8º ano). Segundo o Anuário da Educação, a maior taxa de repetentes nesta fase encontrava-se no 7º ano, com 2708 estudantes repetentes matriculadas.

O segundo fator que ressalta dos dados constantes no Anuário da Educação 2017/2018, é a disparidade entre meninas e meninos em termos de reprovação. Do total de matriculadas na educação básica no ano letivo 2017/2018 (83393), 48,03% são do sexo feminino e 51,97%, do masculino. Assim, a disparidade é mínima, principalmente se considerarmos que o Anuário Estatístico de 2019 (INE-CV, 2021a) afirma que a taxa de paridade de escolarização é de 0,92, isto é “para cada 100 alunos do sexo masculino escolarizados, encontram-se 92 do sexo feminino escolarizados” (p. 60). Este documento traz dados que permitem vislumbrar que entre 2014 e 2019, a presença masculina na escola sempre foi levemente menor (a taxa de 0,92 se mantém estável nos cinco anos analisados). No entanto, em termos de reprovações e matrículas de repetentes, o contingente masculino é sempre superior ao feminino. De fato, o Anuário da Educação 2017/2018 (Cabo Verde, 2018c) mostra como, em termos brutos, o contingente feminino de repetentes está sempre abaixo da metade do contingente masculino. Com isso, é possível aventar a possibilidade de que a estrutura escolar seja experimentada de forma diferenciada por meninos e meninas.

Os dados que analisei nos capítulos anteriores mostram que as pistas para entender este fenômeno encontra-se na socialização das crianças, onde a distinção de gênero ocupa espaço desde cedo e vai se aprofundando com o avançar da idade. As meninas são socializadas com uma proximidade muito maior com a casa em performances mais contidas do ser, enquanto os meninos

são exortados à agitação, a ocupar à rua. Em termos de um sistema educacional que busca cooptar a infância (ou uma parcela considerável) e existe para, entre outros, levar a cabo um projeto socializador nacional, é visível como a performance feminina de gênero encontra solo fértil, enquanto a masculina se põe em conflitos com a escola. Dito isto, retomo o exemplo de Everson que estava envolto em um processo cíclico na escola: não se dando bem nas disciplinas, o menino demonstrava cada vez menos interesse na escola e seu comportamento refletia este desinteresse; por sua vez, o comportamento afastava o garoto das professoras e responsáveis pela educação, que acabavam relegando o menino ao próprio destino. Assim, ele passava a ser uma estatística do sistema, fato que afetava sua vida no exterior, como acabo demonstrando aqui.

É preciso dizer ainda que essa hipótese do comportamento cíclico e da performance masculina de gênero enquanto fatores relacionados na vida escolar partiu primeiramente de minhas interlocutoras em campo. As meninas que estudavam comigo na Associação não gostavam de se aliar aos meninos nas atividades e preferiam que eles não aparecessem nas nossas aulas, por serem *fastentus*, isto é, chatos, incômodos. Mariana repetidamente pedia que eu expulsasse os meninos da sala, pois o comportamento deles era inaceitável para os padrões da menina. Outras meninas, como Emily e Maíra também pediam por essa remoção e em nossos diálogos elas faziam questão de reafirmar que os meninos não serviam para a escola, porque eles *ka ta obi*, ou seja, não ouviam e não obedeciam às normas, criando confusão e, por vezes, provocando castigos para toda a turma, como a perda do recreio. As meninas iam constituindo assim suas performances, justificando pelo gênero, enraizado na esfera biológica, as distinções entre o comportamento delas (aceitável) e o dos meninos (inaceitável). Para elas ainda, a justificativa para ir mal na escola estava diretamente relacionada com o comportamento, de modo que as meninas frequentavam as aulas de reforço por gostarem de estudar, enquanto os meninos iam por necessidade.

Outra interlocutora que reforçava este ponto era Maria, a dona do Jardim. Para esta adulta, a questão era ainda mais complicada: o gênero servia enquanto base de comparação e explicação do comportamento das crianças e ela o acionava com frequência, dizendo que uma menina agia como um menino, por exemplo, se referindo ao comportamento agitado ou à dificuldade de se fazer obedecer. No entanto, o avançar da idade e a inserção da criança na escola torna o cenário mais turvo, uma vez que as falhas do sistema escolar potencializam o desarranjo entre o ser menino e o estar na escola. Para Maria, o acúmulo de déficits de aprendizado é causa maior para romper a relação com a escola.

Em Cabo Verde, a educação começa no pré-escolar acompanhando as crianças com 4 e 5 anos, idealmente introduzindo primeiras noções de números e letras, exercitando atividades criativas e artísticas, além de proporcionar a socialização das crianças fora do meio familiar, como

já afirmei aqui. A educação básica, por sua vez, começa no ano em que a criança completa 6 anos, dividindo-se em duas etapas de quatro anos cada. Por fim, o ensino secundário compreende os quatro anos finais da formação, correspondendo ao fim da adolescência e começo da vida adulta. Ao longo da formação, existem os momentos de exame, isto é, provas unificadas e aplicadas em território nacional com o intuito de avaliar os conhecimentos e habilidades das crianças, sendo também condicionantes para que a criança avance para a série seguinte.

Na prática, como me explicou Maria, o exame criava barreiras que iam limitando cada vez mais o acesso das crianças às séries seguintes, o que os dados sobre repetência que abordei acima parecem corroborar. Assim, muitas acabavam desistindo, pois o ensino é custoso para algumas famílias⁷⁹, que podem necessitar de um auxílio em termos de mão de obra para manter a casa. Enquanto os exames arriscam estagnar as crianças, as outras séries são vencidas quase sem “esforço”, isto é, a progressão se dá de forma semiautomática, não levando necessariamente em conta se a criança aprendeu o conteúdo que estava programado ou não. Para algumas mães, apesar deste sistema funcionar como alívio, pois assim a escola torna-se uma preocupação apenas em época de exame, a contrapartida de ter as crianças avançando sem ter construído uma sólida base em matemática e língua portuguesa acaba saindo muito caro para os planos de formação futura no ensino superior ou no exterior, além de pesar fortemente sobre o comportamento da criança que, em desarranjo com a escola e o ritmo de aprendizagem, acaba se frustrando e se tornando uma criança “difícil”.

À época dos exames, por exemplo, Everson ficou bastante ansioso e apreensivo, cada vez mais frustrado em nossas aulas de reforço na Associação para o Desenvolvimento da Zona. Embora se desse bem em matemática, dominando as operações básicas (com exceção notável da divisão, uma característica bastante comum entre as crianças que frequentavam a aulas), o garoto possuía sérias dificuldades em leitura e escrita, o que impedia que ele avançasse nos estudos, incluindo os de matemática, tendo em vista a dificuldade em entender os problemas propostos. Nesta etapa final do ano letivo, o menino chorava com frequência escondido das colegas e, em uma franca conversa, disse-me que não queria mais voltar para a escola, porque ele sentia vergonha de “ser burro”.

Em campo, “burro” é uma ofensa relativamente grave, atingindo pontos sensíveis da criança principalmente porque está diretamente relacionada com a escola. Everson era chamado assim por outras crianças e até professores que perdiam a compostura com a constância de seus erros. Ser burro é, portanto, um marcador que as crianças não querem sobre si, o que na prática só pode ser

⁷⁹ Embora a educação em Cabo Verde tenha passado por processos de democratização do acesso e encontra-se gratuita em praticamente todo o curso (com exceção dos anos finais do secundário), é preciso considerar gastos com uniformes, material didático e escolar, alimentação e transporte que, somados, podem representar um grande peso nos poucos orçamentos das classes mais baixas.

resolvido com duas soluções: um aumento radical nos “valores” (as notas atribuídas pelas avaliações e que variam de zero a 20), o que demanda que a criança aprenda e demonstre aquilo que até então não conseguiu, sendo visto, portanto, como o caminho mais difícil; ou a desistência da escola, escapando assim do ambiente onde não encontra compreensão em relação às suas dificuldades. Segundo Everson, ele seguiria a segunda opção tão cedo a oportunidade se apresentasse, mas, por ora, as adultas responsáveis por ele não permitiam que ele desistisse da escola.

O caso do menino era um entre muitos que acompanhei e traz um dado interessante para a análise. As crianças estão conscientes das expectativas que pairam sobre elas, entendem o sistema educacional e sabem muito bem da necessidade de progredir para as séries superiores para suprir as expectativas e demandas do sistema escolar e de suas famílias. Cientes disto, elas se frustram quando vão “ficando para trás”, repetindo várias vezes o mesmo ano e sendo barradas nos exames enquanto colegas mais novas avançam para os anos seguintes, se mudam de escola, se engajam em novas atividades. O descompasso entre ficar mais velha e ter mais responsabilidades atribuídas no mundo exterior à escola e se sentir presa no mesmo lugar no ambiente escolar cria uma angústia com a qual as crianças têm que lidar praticamente sozinhas, uma vez que, entre as elas, há sempre o risco de se tornar piada e ser tachada de “burra” e, com as adultas, ela pode se sentir como uma decepção.

A inter-relação entre as diversas esferas da vida das crianças é intensa de tal forma que o comportamento de Everson na rua e nas brincadeiras com outras crianças reflete também aspectos da relação dele com a escola, por exemplo. Como afirmei, a ofensa “burro” é usada com frequência entre as crianças, nem sempre estando conectada com o contexto escolar, mas sempre ligada com a noção de saber. Uma criança que erra uma jogada no *matrakilho* (pebolim), por exemplo, pode ser chamada de burra tanto quanto aquela que responde errado uma questão de matemática. No entanto, em casos como o de Everson, a reação a esta ofensa específica era sempre radical e violenta. Mesmo em contextos longe da escola, o menino reagia com socos e pontapés, iniciando uma briga física difícil de separar quando chamado de burro. A questão de saber e não saber era um ponto sensível do menino e seus adversários ou inimizados sabiam disso e lançavam mão deste recurso quando queriam tirá-lo do sério, ou como estratégia de exclusão, como aconteceu durante a colônia de férias da Associação que ocorreu nas férias de verão entre os anos letivos de 2018-19 e 2019-20. Neste caso, outros rapazes e meninos que não gostavam de Everson lançaram mão da ofensa “burro” até que o menino revidasse fisicamente, quebrando as regras da colônia e sendo suspenso por alguns dias.

Um detalhe da história de Everson que é preciso reforçar é o de que o menino também era chamado de burro em casa (pela irmã mais velha, já adulta) e na escola (por professores) e, no entanto, ele não revidava da forma como revidava com as outras crianças. Este detalhe desvela características importantes a serem levadas em conta. Em primeiro lugar, mostra que existe uma diferença hierárquica entre adultas e crianças e que essa distinção é percebida por estas como impeditiva para reagir conforme reagem com seus iguais. Em segundo lugar, existe uma relação entre idade, poder e força que permeia a interação intergeracional neste caso. Assim, as crianças são colocadas (e se percebem) como sujeitas que estão abaixo na escala de força e têm como impeditivo a reação violenta às ações das pessoas adultas sob pena de sofrerem mais gravemente os efeitos de uma agressão física. Isto, no entanto, não impede que elas reajam de alguma forma quando se sentem violentadas pelas adultas, como me mostraram outras crianças que se comportavam mal como forma de tirar a paciência das responsáveis e lhes “roubar” a compostura. Embora o jogo de forças físicas as impeça de reagir conforme querem, limitando as ações, a diferença etária não impede que exista alguma reação, demandando soluções diferentes e até criativas. Como abordei no capítulo anterior, as brigas entre as crianças são comuns e, no último capítulo, retomo este ponto com o intuito de demonstrar como a briga é, para além de uma forma de interação, um idioma das relações sociais entre as crianças.

Por fim, e talvez o mais interessante, é que mostra que a reação da criança, por mais violenta que seja, é, antes de tudo racional. Existe um cálculo que ela realiza nos instantes da reação, isto é, ao revidar uma ofensa ou decidir começar uma briga física, a criança já previu, em algum nível, algumas das consequências dos seus atos, assim como mediu o ambiente à volta, atentando para que pode ou não ser usado na briga, tomou consciência das rotas de fuga e, naquele instante, decidiu que valia a pena o risco. Assim, não é apenas o uso da força que está em jogo, ou ainda, a pura vontade de revidar uma ofensa, mas a também a estratégia. O que não parece estar presente é uma consciência a longo prazo das consequências de alguns atos.

O processo de socialização da criança envolve a internalização de normas e medidas que constroem suas atitudes dentro dos limites esperados para a vida adulta. O mecanismo que regula a força da reação a uma ofensa, ou ainda, aquele que modula a reação para que uma briga não aconteça se constrói paulatinamente ao crescimento da criança e espera-se que a jovem adulta que emerge do fim da adolescência seja capaz de inserir na noção de estratégia que carrega desde criança a noção de que as consequências dos atos podem durar mais do que os momentos que os sentimentos estão aflorados em uma discussão.

Nesse processo, a escola tem papel fundamental ao conformar os corpos às rotinas muito bem estabelecidas, buscando manter uma ordem que vai de encontro ao comportamento padrão das

crianças. Se na rua elas são cheias de energia, correm, falam alto, nunca ficam paradas por muito tempo, na escola elas precisam se conformar ao oposto. Ficar em silêncio, ficar sentada, concentrar o olhar e ouvir a professora falar são as ações principais que as crianças precisam aprender a executar no ambiente escolar e, conforme explicito no capítulo seguinte, existem várias opções de castigo a serem aplicados nas crianças que não se conformam a essa lógica.

Com base no que me contavam as crianças e na forma como elas se relacionavam com os saberes institucionalizados, percebo que a escola se constitui enquanto um espaço opressivo para algumas delas que não conseguem se conformar às normas de comportamento e às expectativas em termos de avaliação e acúmulo de conhecimento. A relação que elas estabelecem com o espaço escolar vai sendo aos poucos marcada por traumas que as afastam cada vez mais deste ambiente e, na prática, as afastam de projetos de futuro que envolvem uma formação escolar completa e inserção no ensino superior.

Conversando certo dia com Osvaldo, um professor do ensino secundário, pude ter alguns vislumbres de como esse processo é percebido também pelas adultas que estão inseridas na escola. O professor era pai de uma das crianças que frequentava o Jardim e como morava separado da mãe da criança, usava o Jardim como terreno neutro para que pudesse ver como a filha estava. Foi em uma dessas visitas que nos conhecemos e eu observei enquanto o professor tentava cobrar o alfabeto das crianças que se reuniam à sua volta. Como nenhuma delas respondeu corretamente, ele logo se zangou e começou a conversar comigo sobre as dificuldades de ensinar as crianças, que em sua fala seriam preguiçosas, descuidadas com o estudo e desobedientes. Sendo natural de São Tomé e Príncipe, ele acionava também esta distinção na hora de construir a imagem das crianças que não queriam aprender. Osvaldo me contou que enfrentava os desafios na escola com pulso firme, não deixando que as crianças fizessem o que quisessem e relatou o exemplo de um garoto que se recusava a tirar o boné em sala de aula. Na história contada, ele precisou gritar e ameaçar o garoto com punições até que ele retirasse o boné e o guardasse na mochila. Eu perguntei se ele levaria a cabo as ameaças e se bateria no menino, caso ele se recusasse a obedecer, ao que o professor respondeu que não, não seria preciso, pois as crianças maiores já sabem como obedecer. Aqui, ele começou a traçar um paralelo com as crianças menores, dizendo que essas sim precisam apanhar de vez em quando, porque ainda não aprenderam a ouvir e obedecer.

Um discurso semelhante ao do professor foi acionado por um adolescente, Armando (14 anos), quando eu lhe perguntei se as professoras lhes batiam na escola. Muito assustado, o menino negou, disse que isso não acontece com eles, apenas os *pikinóti* (os menores) apanham na escola, porque eles “*ka ta obi*” (não ouvem/obedecem). Esta ideia de que os pequenos não ouvem ou que são “*kabesa rixu*” (cabeça dura, teimosos) está por trás de boa parte das agressões que as crianças

sofrem no dia a dia. É como se a crença vigente fosse a de que existe uma relação de causa e efeito entre apanhar e deixar de ser *kabesa rixu*, como se a surra “amolecasse” a cabeça, domesticasse a criança. No entanto, as crianças mais velhas que conheci e eram chamadas de *kabesa rixu* me contavam que apanhavam desde pequenas, que sempre foram chamadas assim e que diversas vezes as mães já haviam afirmado não saber mais o que fazer para “consertar” o filho ou a filha.

A questão dos castigos e das ameaças das professoras para com as alunas estava sempre presente nas falas das crianças sobre a escola. Mariana, que como já afirmei gostava muito do ambiente escolar e aprendia rápido, via nos castigos algo a ser temido, principalmente tendo a sua dificuldade em língua portuguesa e matemática. No entanto, a menina achava certo castigar as crianças que se comportavam mal e sugeria esse mecanismo nas nossas aulas de reforço na Associação. Eu rebatia dizendo que não era necessário e que, na minha criação, castigos físicos nunca foram necessários. A menina, no entanto, era firme em sua posição: só uma *tapona* (tapa na cabeça) bem dada, um *txiputin* (beliscão) ou alguns minutos ajoelhado poderiam dar conta de certos comportamentos.

A posição da menina elucida um paradoxo: embora ache correto o uso de castigos físicos (e até desejáveis em alguns casos), a menina os temia e não os desejava para si. Curiosamente, era a primeira a delatar alguma companheira nas nossas aulas de reforço, buscando satisfazer a necessidade de ordem. Esse comportamento me chamou atenção, uma vez que indica algo mais profundo da socialização entre as crianças, muito marcada pela delação das companheiras em ambientes coletivos.

Espero até aqui ter conseguido demonstrar de que forma o sistema escolar em suas macro e microrrelações influencia o cotidiano das crianças e de que forma as vicissitudes do processo educacional afetam negativamente a vida delas dentro e fora da escola, definida aqui enquanto um espaço de ambiguidade. Com o caso de Everson (e as extrapolações possíveis), mostro como este ciclo de mau comportamento se alia com diversos fatores, entre eles a performance de gênero e a dificuldade de aprendizado formando uma certa profecia autorrealizadora (Britto e Lomonaco, 1983) que, na prática, resulta em um distanciamento cada vez maior entre o menino e a escola. No entanto, gostaria de abordar brevemente um outro caso, o de Mariza, e de como sua reação divergia da de Everson.

Mariza (10 anos) era uma das alunas que eu acompanhava na *isplikason* da Associação. A menina estava sempre acompanhada de sua irmã menor, Tereza (8 anos) e em termos de personalidade e comportamento, as duas não poderiam diferir mais. Enquanto Mariza era calada e obediente, Tereza era agitada, gostava muito de conversar e exibir seus conhecimentos, mostrando seus materiais e atividades de casa a todo momento para mim e para as colegas da Associação. A

mais velha tinha muita dificuldade com leitura e escrita e não falava português, além de se confundir com frequência nas quatro operações básicas de matemática. As duas irmãs frequentavam a turma da tarde na *isplikason*, junto com os meninos Miguel, Gilmar, Walter e Everson, todas no primeiro ciclo da educação básica.

Quando o assunto era escola, Mariza ficava ainda mais retraída, porque ela se percebia enquanto uma menina sem capacidades, sempre dizendo que não sabia, ou não conseguia resolver um exercício, mesmo que tivesse acabado de conseguir. O fato de ser constantemente comparada, pela família e pela vizinhança, com Tereza, que é mais nova, mas “aprende mais rápido”, também é um agravante. Certo dia, enquanto eu dava aula para as duas no pátio do Jardim, o irmão mais velho, Akin (14 anos), entrou para pedir a chave de casa que estava com as irmãs. Ao perceber que eu tentava auxiliar Mariza a resolver uma questão de matemática, Akin disse “*ah tio, abô podi desisti di kel la, Mariza e burra di tudu. Nada el ka sabe*” (tio, pode desistir dessa daí, Mariza é burra de tudo. Ela não sabe de nada!). Ao contrário do que dizia o irmão, Mariza estava indo bem na resolução do problema até o momento da interrupção que a deixou visivelmente perturbada. Mesmo depois que seu irmão foi embora, Mariza não conseguiu avançar na resolução do problema, apagando tudo que havia feito e encarando o caderno em silêncio. A menina recebia este tipo de tratamento cotidianamente e mesmo sua irmã mais nova reforçava a diferença de aprendizado das duas, como quando dizia que a irmã era “burra” e não conseguiria e tomava o caderno para resolver ela mesma a questão. Algumas adultas lançavam mão da comparação entre as duas enquanto uma tentativa de incentivá-la a melhorar, no entanto, o efeito alcançado parecia ser o contrário.

Diferentemente de Everson, que rebatia com agressividade as ofensas que recebia em relação ao sei “não-saber”, Mariza não brigava, não retrucava e não respondia, limitava-se a ficar em silêncio, baixar os olhos ou, em algumas ocasiões, chorar isolada das outras crianças. O que quero chamar atenção aqui não é para uma óbvia diferença nas performances de gênero em relação ao tópico, mas em como as crianças elaboram respostas distintas para um fenômeno que parece ter o mesmo pano de fundo: a violência como idioma das relações entre pares.

Ser “burro” neste contexto⁸⁰, está diretamente relacionado a uma distinção fundada na escola, no desenvolvimento escolar e na aprendizagem. A quantificação em termos de valores e notas nas avaliações acaba adquirindo uma dimensão empírica do “não-saber”, isto é, a métrica do ensino torna-se um atestado dessa condição. Se o risco do ciclo de mau comportamento, defasagem

80 Digo neste contexto, pois os saberes são múltiplos e, para as crianças, não existe só o saber institucionalizado. Como já afirmei, um menino que erra uma jogada de *matrakilho* pode ser chamado de burro, embora o jogo não seja ensinado na escola. Neste caso, a reação, mesmo que violenta, vai encontrar explicações alhures, e não na distinção do sistema escolar. Meu argumento é o de que o sistema educacional produz nas crianças um conjunto de traumas que engatilham determinados tipos de reação que, embora se assemelhem às reações de outros momentos, estão embasadas em outras questões e representam um fenômeno muito complexo.

educacional e agressividade for levado em conta, é possível vislumbrar de que modo o ser “burro” é uma fagulha de transição das fases deste ciclo. Explico-me: o xingamento dispara uma reação violenta na criança, que passa a ser classificada pelas adultas como uma criança difícil, estabelecendo uma fissura que se alarga a cada nova repetição do ciclo. De modo geral, as adultas não buscam ouvir a criança que partiu para a briga e não aceitam suas justificativas, principalmente em terreno da escola, onde este tipo de atitude é inaceitável (mas ocorre e com frequência). Assim, o ato da criança de bater em outra para revidar uma ofensa é lido como mais grave que a ofensa em si, e punido de acordo. Ao cabo, o efeito deste acontecimento é gerar uma inconformidade da criança com o sistema e um desconforto em estar ali que afeta, de modo sistêmico, sua experiência escolar, tendo consequências também no mundo de fora. A subjetividade da criança passa a ser violada pelas normas e costumes do próprio sistema escolar e aquelas que o compõem. As crianças, de modo algum alheias a esse processo, elaboram suas respostas também subjetivas. Everson partia para a briga e não se dava o trabalho de justificar mais quando era confrontado pelas adultas. Mariza, por outro lado, silenciava, preferindo não rebater, ou negar, como quem só espera que o momento passe o mais rápido possível. No entanto, era perceptível os efeitos que esses eventos tinham no desenrolar da criança nas atividades propostas.

O sistema escolar cabo-verdiano é projetado para abarcar boa parte da infância, e novos processos legislativos ocorrem para ampliar o escopo institucional desse acolhimento, como é o caso do Decreto-Lei nº 58/2018 (Cabo Verde, 2018a) que regulamenta a criação e propõe adequação dos espaços preexistentes de creche e cuidado com bebês e crianças de até 3 anos, por exemplo, ou da ampliação do acesso e obrigatoriedade do ensino pré-escolar proposto na revisão da Lei de bases do Sistema Educativo de 2018 (Cabo Verde, 2018b). Embora ambos os processos ainda estejam em implementação e materialização e podem demorar anos até serem levados a cabo, durante a pesquisa em 2019 e 2020 já pude observar alguns de seus efeitos práticos, aqui analisados.

Os efeitos desse sistema ecoam na rede de relações que as crianças tecem no dia a dia, afetam suas amizades e suas relações familiares, de modo que há uma forte integração entre os diversos campos que compõem a realidade infantil. Demonstrei aqui que embora a educação seja um projeto de ascensão social (conforme Bastos, 2016; Fortes, 2016) e um elemento importante para entender como se constituem classes sociais em um país com poucos recursos (Rosa, 2010), as condições estruturais da *Zona* não refletem, necessariamente, o conjunto de possibilidades de

futuro. A realidade mostra um acúmulo de defasagens no aprendizado que afastam algumas crianças do universo escolar.

Fatores profundamente arraigados na história do arquipélago, como a questão do crioulo, língua materna, e sua posição em relação à língua portuguesa, oficial no país, também influenciam na relação das crianças com a escola e o aprendizado, uma vez que o sistema é projetado para cultivar o domínio do português e transcorre, idealmente, nessa língua que não ressoa afetivamente com as crianças, que aprendem a falar em crioulo e têm grandes dificuldades ao lidar com o português na escola. Pude vislumbrar esta complexa relação em minhas aulas de reforço na Associação para o Desenvolvimento da *Zona*, onde as crianças, mesmo as mais velhas, demonstravam uma dificuldade tremenda em reconhecer o alfabeto, ou em ler mesmo os textos mais simples. Esta relação das crianças com o português perdura há anos e já nos primeiros anos pós-independência eram alertados por Duarte (2003).

Por fim, gostaria de deixar registradas duas questões que surgem aqui, mas que pretendo analisar em detalhe no último capítulo deste trabalho. A primeira delas diz respeito à possibilidade de reconhecer a violência enquanto um idioma das relações sociais, isto é, compreender que as relações sociais são ambíguas, variando entre termos positivos e negativos de tal forma que o contínuo não se rompe. Assim, a escola opera enquanto uma arena de edificação e cultivo da noção de pessoa cabo-verdiana em um processo longo e contínuo que não é apenas positivo, mas também marcado por momentos de trauma e violência simbólica, subjetiva e física. A segunda questão, intrinsecamente relacionada com a primeira, diz respeito à continuidade dos campos sociais que a criança ocupa no cotidiano, com ênfase na casa e na escola. Cabe a análise de como essa continuidade é alimentada por duas vias: a das relações e dos estigmas, como na questão do ser “burro” abordada aqui; e na circulação das crianças entre estes campos enquanto dispositivo de produção de parentesco e familiaridade.

Interlúdio

Até aqui me preocupei em descrever o cotidiano das crianças na *Zona*, seja no âmbito institucional do Jardim Acalanto da Tia Maria, seja nas ruas e nas casas. Lancei sementes para o que analiso na segunda parte da tese, isto é, a relação de cuidado como algo compartilhado e coletivo do qual as crianças tomam parte enquanto agentes, não estando ali apenas como receptáculos das práticas de cuidar. Neste trecho da tese, no entanto, gostaria de retroceder um pouco e abordar uma distinção que à primeira vista não se mostra quando observamos as crianças pequenas, mas que está posta no cotidiano das crianças maiores e, de fato, é estabelecida antes do nascimento: a distinção de gênero.

A distinção de gênero está posta para as crianças de diversas formas: as roupas de meninas e de meninos; os modos de lidar com o cabelo; o jeito de falar, comer, sentar-se; as brincadeiras e os brinquedos; enfim, existe um conjunto de práticas que nada têm a ver com a natureza ou a biologia e que operam distinções cotidianamente entre meninos e meninas. Estas distinções são reforçadas constantemente pelas adultas, que repreendem uma menina que se senta com as pernas afastadas, por exemplo. A própria forma do corpo é valorizada de modo diferenciado, como já mostrei: enquanto os meninos são exortados a terem músculos rijos, as meninas precisam ter proporções diferenciadas, valorizando-se o quadril.

Para exemplificar os modos “aparentemente” simples pelos quais esta distinção se manifesta imaginem que estamos na porta de uma igreja católica em um sábado à tarde, é dia de missa das crianças, que estão saindo das aulas de catequese e indo para o último compromisso religioso do dia. Do lugar onde estamos vemos chegar uma menina: com sapatos limpos, um vestido bonito na altura dos joelhos, ou uma saia e uma blusa bonita, de cores sóbrias; os cabelos estão trançados com capricho em tranças apertadas e finalizadas com miçangas coloridas, ela vem caminhando calmamente. Agora, vemos chegando um menino: de bermuda ou short jeans, vestindo uma camiseta pouco usada e pouco lavada, para manter a aparência de nova, nos pés, um tênis limpo (e é bom para ele que se mantenha assim, ou pode ser castigado ao chegar em casa), os cabelos são curtos, provavelmente raspados, ele vem com amigos e fazem algum barulho, no intervalo entre a catequese e a missa, jogam uma partida de *karambola*. A diferença é óbvia e não só na vestimenta. Dentro da igreja, durante o ritual, as meninas sentam-se quietas, enquanto os meninos sentam-se juntos em grupos barulhentos que vez ou outra recebem repreendas. É possível ver algumas meninas acompanhadas de suas avós ou mães, ficando junto delas durante todo o ritual, e poucos são os homens adultos que vemos na missa das crianças.

Essas diferenças facilmente observáveis podem ser básicas, mas para as crianças são elementos fundadores do mundo e devem ser levados a sério. A roupa não é só uma roupa, mas uma

fronteira que é parte do corpo. É tão natural para uma menina usar vestido quanto são as suas partes do corpo, do mesmo modo que para um menino é interdito usar vestido por ameaçar seriamente a estabilidade da sua existência. Isso ficou claro para mim em 10 de maio de 2019, um dia de luto, em que eu havia coberto a cabeça com um turbante branco, de forma parecida a que fazem as mulheres adultas que vemos nas ruas de Praia. Ao chegar ao Jardim, fui recebido com choque por umas crianças e com zombaria por outras. “Tio, é *modi ki bu marra kabesa sim?*” (tio, como que você amarra/enrola a cabeça assim?), elas me perguntavam. Janine (6 anos) fez questão de vir até mim e dizer que nunca mais falaria comigo, pois eu havia “amarrado a cabeça” igual uma mulher. Dwayne ria e apontava, dizendo que eu era uma mulher de cabeça amarrada e calça. Talvez minha narrativa não faça jus ao evento, mas havia um desconforto no ar. Neste dia, minha presença pareceu mais desestabilizante que o normal e percebi que as crianças levam muito a sério a divisão: isso é de menina, aquilo, de menino! Não retirei o pano da cabeça e quando retornei ao Jardim na semana seguinte, o mal-estar havia se dissipado e eu era novamente amigo de todas.

Apesar destas distinções facilmente observáveis, é comum que meninos e meninas pequenas (com até 3 anos) sejam mantidas juntas, geralmente sob a supervisão de alguma mulher adulta que está atenta para as necessidades das pequenas. Nesses momentos, as crianças brincam juntas, ou permanecem próximas sem grandes problemas ou brigas. Como são muito pequenas ainda, há pouco que podem fazer em termos de tarefas domésticas, geralmente carregando pequenos objetos pela casa para que a adulta não precise se deslocar o tempo todo. Não costuma existir distinção entre meninos e meninas nessas horas, embora seja possível notar uma preferência por meninas nas horas de pedir um favor.

No entanto, também é possível observar as crianças estando sob os cuidados de outras, um pouco mais velhas, que brincam juntas, mas dividem seu tempo entre o brincar e as tarefas de cuidado como vestir, dar banho, preparar o alimento e dar de comer às menores. Nestes casos, a responsabilidade é das meninas, principalmente, embora haja casos (muito raros) em que meninos são responsabilizados por estas tarefas. Cuidar de crianças menores demanda uma certa imobilidade. No caso de ser uma criança só, é possível amarrá-la às costas com um tecido, acomodando-a confortavelmente na prática do *bombo*, a criança tende a dormir embalada pelo movimento da mulher que pode seguir seu dia despreocupada. Quando são mais crianças e não há a possibilidade de trazê-las junto ao corpo, é preciso que as responsáveis se mantenham vigilantes, o que as impede de sair ou se distanciar da casa. As meninas que cuidam de crianças menores também ficam restringidas à casa.

Assim, uma observação apressada pode dar a entender que há pouca separação entre meninos e meninas enquanto elas têm pouca idade: brincam de forma semelhante, ficam restritos à

casa, alimentam-se da mesma forma etc., mas meu intuito aqui é mostrar que não é assim, pois a distinção está posta desde muito cedo, quando a existência da criança ainda é uma ideia em construção e seu corpo físico está sendo gestado⁸¹.

As crianças estão atentas ao mundo à sua volta e percebem as diferenças enquanto elas mesmas se engajam nos próprios processos de classificação e distinção dos elementos que estão no mundo. Foi essa a conclusão que cheguei quando certo dia, ao pegar a vassoura para varrer o pátio do Jardim após o lanche, fui interpelado por Nilton que me disse, em tom de zombaria “*tio! Abô é mudjer!*” (tio! Você é mulher!), seguido de uma gargalhada que chamou a atenção de outras crianças. O diálogo se seguiu (traduzido do meu diário de campo)

André: como assim eu sou mulher?

Nilton: tio é mulher! Tio é mulher! Tá varrendo o chão, então é mulher!

André: homem não pode varrer chão?

Nilton: não, tio! Só mulher que varre chão.

André: e em casa? Você não varre o chão?

Nilton: não, só mamãe e Zilda [a irmã]!

André: e você não faz nada?

Nilton: não, só mulher que faz [e se retirou em seguida] (Diário de campo, 18 de abril de 2019)

Neste dia, Nilton me forneceu um *insight* precioso e, ao investigar a fundo, descobri que este era o caso de vários meninos do Jardim: eles não se engajavam nas tarefas domésticas, mas suas irmãs, mesmo que pouca coisa mais velha que eles, eram chamadas a compor a rotina diária de tarefas com a casa. Assim como determinadas alterações estéticas (como meu pano enrolado na cabeça) podem desestabilizar minha posição e gerar um estranhamento, o engajamento em determinadas tarefas pode causar efeito semelhante. De fato, por muito tempo fui uma presença estranha no Jardim, principalmente para as mães que não entendiam o motivo de um homem ocupar aquele espaço de cuidado. De certa forma, era o mesmo estranhamento das crianças, embora para elas a distinção entre homem e mulher (ou menino e menina) parecesse mais radical. A associação de certas tarefas a determinado gênero significa uma classificação dos elementos do mundo a partir da distinção. Desse modo, utensílios de cozinha e limpeza (tanto as versões reais quanto as imaginárias), por exemplo, são vistos como femininos, e possuem agência para “feminizar” quem o usa; ao mesmo tempo, ferramentas ou veículos são vistos pelas crianças como masculinos, “masculinizando” quem os usa. Neste exemplo é legítimo pensar que a junção de meninos e artigos masculinos fortalece uma relação, a saber, a distinção de gênero e o pertencimento a um dos polos,

81 Chazan (2007), ao explorar as práticas de ultrassom e os discursos que se formam em torno destas práticas, mostra como a expectativa pelo sexo do bebê gera uma comoção na família e pessoas próximas que são afetadas pela gravidez. Saber o sexo antes do nascimento permite planejar o enxoval, comprar brinquedos específicos e em alguns momentos, planejar o casamento do futuro bebê com outro que já nasceu ou está por nascer. Na *Zona*, embora os recursos financeiros não fossem muitos para planejar um enxoval, saber o sexo do bebê antes era uma boa forma de se preparar e agregar pessoas que estivessem interessadas em ajudar (tais pessoas geralmente eram parentes que torciam para que a criança nascesse com um sexo específico).

enquanto a mistura entre os dois polos a enfraquece sem significar, todavia, uma transição para o polo oposto (um menino brincando na cozinha não se torna menina, mas menos menino).

A partir da descoberta proporcionada pela reação de Nilton, dediquei-me com atenção aos espaços outros que não o Jardim, buscando compreender como a distinção entre os gêneros masculino e feminino opera no cotidiano das crianças. É com base neste conjunto de informações que escrevo este trecho ensaístico de minha tese, buscando mostrar também como o cuidado, mesmo compartilhado pelo coletivo, possui uma face feminina.

Espaços da vida: casa, rua, vizinhança...

Uma casa demanda cuidados tanto quanto uma pessoa. Varrer, passar o esfregão, recolher o lixo, organizar, lavar, estender e passar as roupas, cozinhar, fazer as compras, enfim, uma miríade de tarefas que demandam habilidade, determinada coordenação motora, certa dose de dedicação e tempo. Como bem lembram Drotbohm e Alber (2015), uma das dimensões ligadas ao cuidado é a do trabalho, muito embora o caráter muitas vezes emocional deste tipo de trabalho o afaste da noção costumeira do termo, isto é, do emprego de forças produtivas dentro da lógica do capital. Neste aspecto, as práticas de cuidado com a casa, ou o que podemos chamar aqui de trabalho doméstico, são relegados a uma categoria de esforços em que não há recompensa financeira envolvida. A casa em Cabo Verde é um ambiente feminino por excelência (Lobo, 2014), é onde as mulheres se juntam para conversar, trocar informações e conhecimentos, fofocar, obter auxílio (ou auxiliar), dividir as tarefas, cuidar das crianças, enfim, é um ambiente sempre vivo e sempre demandante de energia.

O Relatório do Módulo do Uso do Tempo e Trabalho Não-Remunerado em Cabo Verde – 2012 (INE-CV, 2014) mostra que, quando o assunto é as tarefas domésticas e de cuidado com parentes e dependentes, as mulheres saem na frente no número de horas despendidas ao longo da semana: com mais de 87% de taxa de participação em tarefas domésticas, as mulheres gastam aproximadamente 60 horas por semana, enquanto os homens, com 66% de participação gastam apenas 36 horas. Em relação às tarefas de cuidado com o grupo, a taxa de participação masculina nas atividades é de 21,2%, com 12 horas de dedicação semanal, enquanto as mulheres participam com 44,8% e com 19 horas semanais. Ao analisarmos o tempo em trabalhos não remunerados de forma generalizada, isto é, acrescentando-se trabalho no próprio agregado familiar, cuidado com dependentes, trabalho comunitário e trabalho voluntário em outros agregados, temos uma taxa de participação feminina de 90,3% para mulheres e 72,6% para homens, com quase 63 horas de trabalho semanal para as mulheres e 38 horas para os homens. O mesmo relatório ainda traz interessantes dados que mostram que o engajamento em tarefas domésticas (analisados a partir dos

10 anos de idade) tende a aumentar gradativamente ao longo da vida para as mulheres, enquanto diminui para os homens. A título de ilustração é notável que a maior taxa de participação masculina em tarefas domésticas (75,1% entre 10 e 14 anos de idade) é inferior a menor taxa de participação feminina (77,4 na faixa de mais de 65 anos de idade) e em todas as faixas etárias, com exceção da de 10-14 anos, a quantidade de horas despendidas no trabalho doméstico é quase o dobro para as mulheres. São elas, portanto, que estão mais envolvidas com as atividades do lar e de cuidado com as pessoas que ali habitam.

No entanto, nem sempre as mulheres adultas da casa estão disponíveis para os trabalhos domésticos e logo as meninas são convocadas para realizar os *mandados* da casa e cuidar do espaço de convivência, enquanto os meninos são mantidos a uma certa distância.

Maria me dizia que isso acontecia porque “os meninos não sabem fazer”, isto é, não sabem realizar as tarefas domésticas com propriedade, assim como ela me acusava de não saber lavar as roupas a mão, como era o costume da *Zona* devido à escassez de máquinas de lavar ou outras formas motorizadas e automáticas de fazer o serviço. Para Maria, um grande lamento da vida era nunca ter tido *um fidju femea* (uma filha mulher) para ajudá-la nas tarefas de casa. Os dois filhos da proprietária do Jardim dividiam a tarefa da louça e parte da limpeza do chão, mas a mãe nunca estava satisfeita com o resultado do trabalho e por vezes ela me chamava e mostrava a tarefa alegando estar mal executada. Quando recebia visitas de meninas mais velhas, Maria as cooptava para o trabalho doméstico e solicitava ajuda para lavar e estender as roupas ou limpar a casa. Sarinha (8 anos), por exemplo, aparecia com frequência a mando da mãe para buscar uma lata de comida de porco que Maria juntava ao fim de cada refeição, nestas visitas, a menina ajudava a proprietária do Jardim na arrumação da casa, ou na lavagem de roupas. Ela não reclamava, mas também não parecia se comprazer das tarefas e, quando eu lhe perguntava, dizia que não se importava, porque era o que fazia em casa também. Aisha e Karol (11 e 12 anos), quando iam levar o primo, Tálisson (5 anos), ao Jardim, também eram chamadas a ajudar no cuidado com as crianças e na manutenção do espaço. A questão a se compreender aqui a partir do lamento de Maria sobre não ter *fidju femea* é a de que não se trata de ter alguém para trabalhar para a casa, no sentido de ser empregada da família, mas é sobre uma noção de limpeza, organização e estética que flui a partir da crença de que só as mulheres sabem manter este ideal. Ou seja, o ideal de limpeza é parte do conjunto de elementos femininos do mundo e apenas elas conseguem manipulá-los com propriedade e embora os meninos possam se engajar nas tarefas domésticas, aquele não é o lugar de direito deles.

Aisha e Karol também ajudavam nas tarefas da casa onde moravam com a avó e não gostavam muito disso, preferindo ajudar no Jardim, porque lá podiam brincar também durante o

trabalho. Na casa da avó, onde moravam, enquanto os primos (que já tinham mais que 6 anos) podiam brincar o dia inteiro e circular livremente pelo bairro, elas ficavam o dia em casa e só saíam quando a avó lhes mandava a algum lugar específico ou para comprar algo no comércio local, e mesmo assim elas deviam ir rápido e voltar para casa o quanto antes para dar conta de mais tarefas. A estratégia das meninas era mentir, dizendo para a avó que o que ela queria não tinha nas *lojas* mais próximas e por isso elas precisavam ir mais longe, o que permitia que ficassem mais tempo longe de casa, às vezes passando pelo Jardim para dar uma espiada no que as outras crianças faziam.

Enquanto os meninos ocupavam as ruas com suas brincadeiras e não só com seus *mandados*, as meninas ficavam nos umbrais das casas, na soleira da porta e nos pátios em frente às moradias, como demonstrei no capítulo 3. No Jardim, as brincadeiras das meninas quase sempre era estáticas (brincando de casinha, por exemplo), enquanto a dos meninos era dinâmica (eles eram motoristas conduzindo veículos pelo pátio, ou viajando pelos interiores imaginários da ilha). A brincadeira que as meninas se engajavam era também o que faziam em suas casas, ou viam suas irmãs e outras mulheres de sua vida fazendo e elas gostavam disso. A diferença de tarefas não é necessariamente uma fonte de insatisfação para as meninas, que se constroem cotidianamente a partir das práticas de cuidado. Há um certo prestígio para elas em dominar o ambiente doméstico, em ser responsável pela ordem, pela alimentação e pela continuidade da casa. As meninas mais velhas com quem pude conversar se divertiam ao apontar os meninos a brincar na rua e chamá-los de bobos, ou de “crianças”. Mariana (12 anos) cuidava de dois irmãos e uma irmã mais nova, gostava de ir à escola para estudar francês e porque via as amigas de outros bairros e ficava um pouco longe de casa. No entanto, não gostava de ficar muito tempo distante para que as tarefas não acumulassem, por um lado, e para que ela não se sentisse relapsa com seu dever enquanto mais velha. A menina gostava de vestir as irmãs, lhes dar de comer, ir para o fogão e dar ordens a outros meninos que passavam pela casa para que fossem buscar algo para ela na *loja*.

Essa disposição às tarefas é construída e incentivada desde muito cedo nas meninas. No Jardim, as finalistas (com 6 anos, no último ano do pré-escolar) chegavam a brigar entre si para definir quem ajudaria a servir a sopa na hora do almoço, além de se oferecerem sempre para ajudar a alimentar os bebês e as crianças menores. Janine e Vânia (6 e 5 anos) mais de uma vez chegaram a brigar para saber qual das duas auxiliaria na troca de fraldas ou de roupa das menores. As adultas responsáveis contam com essa proatividade e disposição, porque faz parte do entendimento local sobre ser menina/mulher. Em oposição, os meninos são afastados neste momento, porque não é um espaço para eles e a permanência nele é um risco, como bem coloca Nilton ao zombar de mim por varrer o chão.

Da mesma forma, nas escolas, as meninas eram conclamadas a ajudar e participar das rotinas para além das tarefas escolares. Hyasmine (7 anos) chegava da escola todo dia na hora do almoço para ficar a tarde toda no Jardim esperando que a mãe saísse do trabalho para lhe buscar e às vezes ela me contava “tio, hoje ajudei a servir o lanche” (em português mesmo, porque ela gostava de exibir o que aprendia). Tão logo terminava de almoçar (a menina comia conosco dentro da casa de Maria, pois não gostava da sopa do Jardim), ela corria para vigiar as crianças que dormiam ou pegar no colo os bebês que acordavam manhosos e chorando.

A distinção de gênero implica também em formas distintas de praticar o cuidado. Enquanto as meninas estão em casa (ou nos arredores), cuidando do espaço e das pessoas e mantendo a estrutura que representa um retorno à segurança ao fim do dia para quem habita aquela moradia, os meninos estão na rua tecendo outras redes, brincando, mas também (e principalmente) realizando *mandados*. O que argumento é que há uma complementaridade entre as duas esferas, a rua e a casa, e que cada uma delas flui a partir de valores diferentes, como o prestígio para as meninas que ficam, e a liberdade para os meninos que vão. Não é raro que os meninos compartilhem com as meninas as *prendas* que ganham realizando algum *mandado*, ou que voltem para casa no fim do dia com os braços carregados de comida que alguma vizinha, ao vê-los na rua, pediu que levassem para suas casas.

Ao realizar a maioria dos *mandados* que exigem ocupar a rua e se movimentar, os meninos tecem e mantêm firmes os laços de solidariedade entre as casas. Estando na rua, eles estão sujeitos a serem chamados por outras adultas para realizarem determinados favores e dificilmente poderão negar, sob o risco de sair perdendo na lógica da economia de *mandados* que explico no capítulo a seguir. Do mesmo modo, ficando em casa, as meninas detêm autoridade para *mandar* estes meninos (principalmente os que estão diretamente ligados às suas casas) a outras localidades, capturando-os em seus movimentos cotidianos e participando no fluxo diário de reciprocidades.

Não é meu dever e nem minha intenção comparar os dois universos em termos de qual é mais positivo para quem, pois ambos estão integrados com as expectativas compartilhadas respectivas aos gêneros masculino e feminino. O que quero apontar é que há determinados acordos que fazem com que liberdade (de estar na rua) e prestígio não se oponham, mas se complementem no dia a dia e, partindo do pressuposto de que cada criança joga o jogo que está posto, a lógica de trocas pode seguir sem grandes prejuízos para umas e outras. Por fim, é possível que alguém levante a questão: a responsabilidade que as meninas recebem tão cedo afeta de alguma forma negativa a sua experiência da infância? Eu responderia que não, esta responsabilidade é parte de suas infâncias, assim como experimentar a rua e seus perigos (afinal, é na rua que os meninos arrumam

brigas que terminam em feios machucados, sequelas para a vida toda ou acidentes graves) não necessariamente significa que aos meninos é permitido viver uma utopia de liberdade.

Existe uma pluralidade de infâncias em jogo: infâncias rurais e semi-rurais (como é a da *Zona*), urbanas de classes altas e baixas, de *zonas* pesqueiras, entre outras. No âmbito desta pluralidade, é possível compreender que as crianças respondem também de forma plural ao mundo que lhes cerca e às demandas de cada contexto. O trabalho doméstico por um lado, e a locomoção pelo bairro e as demais cercanias, por outro, compõem de forma geral o que entendo por infância das meninas e meninos. Desse modo, é possível que eu responda à questão colocando-a de outra forma: a responsabilidade que as meninas recebem tão cedo afeta de alguma forma a sua experiência da infância? Ora, afeta certamente, assim como a experiência dos meninos os afeta também. Não se torna adulta a pessoa que nunca antes foi criança. Tornar-se adulta é resultado de um longo processo de vida que tem na infância a suas primeiras etapas. Este processo de tornar-se outra categoria de indivíduo (categoria esta que tende a ser central em um mundo que é construído e dominado por pessoas adultas) deixa profundas marcas, de modo que a criança vive para sempre, mesmo que por outras formas⁸².

Mimo dos meninos, trabalho das meninas

Antes de encerrar este breve comentário e avançar com a tese, gostaria de explorar ainda uma questão: a da interação entre os gêneros balizados pelas práticas de cuidado e diferença de idade. É notável que quando o assunto é receber cuidados, os meninos saem na frente, principalmente quando são mais novos.

Certo dia, chegou ao Jardim o menino Esaú. Com apenas 8 meses de idade, o pequeno demandava todos os cuidados, incluindo uma vigilância constante para que não caísse e se machucasse nas suas tentativas de ficar de pé (ele engatinhava bastante pelo pátio nas horas livres), logo, estava sempre rodeado de meninas que brincavam junto e com ele (como se ele fosse um boneco). O menino sorria bastante durante as brincadeiras, mas tinha dia que estava “manhoso”, como dizia Maria ao recebê-lo logo cedo de manhã quando a mãe do menino saía para trabalhar. Nestes dias de manhã, ele chorava bastante e não gostava que outras pessoas o tocassem, com exceção da dona do Jardim, que o tratava com muito carinho e dedicação. Paradoxalmente, era o dia que as meninas mais ficavam por perto, tentando fazê-lo sorrir e melhorar o humor, lhe oferecendo brinquedos, comidas e muito carinho.

82 Esta afirmação ecoa o que afirmei na introdução desta tese ao me afastar das noções de “culturas infantis” (Corsaro, 2002; Sarmiento, 2004). As culturas infantis, ou suas características, não desaparecem, elas se mantêm sob outras formas nas culturas das adultas, de modo que a ideia de cultura está em constante movimento, sendo modificada a cada geração repetidamente.

O garoto era vizinho do Jardim e sua mãe, Magali, era muito amiga de Maria, de modo que esta o conhecia desde antes do nascimento, quando ele era uma expectativa. Primeiro filho do segundo casamento de Magali, o menino Esaú recebia toda sorte de mimos das familiares, tinha vários brinquedos caros que a avó mandava de Portugal, e tinha muitas roupas bonitas e novas, o que o distinguia logo à primeira vista das outras crianças do Jardim que usavam roupas de segunda (ou terceira) mão. Quando estava chorando muito nestes dias de manha, ele só se acalmava quando batia com a mão no rosto de alguma das meninas, que simulavam choro e dor para a satisfação do bebê. As meninas não revidavam os tapas mesmo quando eram pegas desprevenidas, e pelo contrário, incentivavam e brincavam mais com Esaú.

Esse costume do menino se assemelhava ao de outro garoto: Carlos (2 anos e 7 meses), que era o *kodê* (querido, neste caso) do Jardim antes da chegada de Esaú. Carlos era um menino que todas as meninas queriam ajudar a trocar de roupa ou de dar de comer, e, em sua frustração, era sempre nelas que o menino ia bater. Esse comportamento era tido como natural do Jardim e tanto as meninas quanto Maria me diziam que “homem é assim mesmo”, indicando que a atitude dos garotos não só era normalizada, como também esperada no sentido de ser uma performance da masculinidade. No entanto, o que o exemplo de Esaú e, por consequência, o de Carlos mostra, é que existem situações específicas em que essa manifestação é permitida, a saber, os momentos em que é necessário acalmar os meninos ou agradá-los por algum motivo. Veja: os dois meninos se safavam ao agir deste modo, enquanto outros meninos não podiam agir assim sob dois riscos: 1) o de ser castigado de acordo com as práticas que analiso no capítulo 6; 2) o de que as meninas revidassem e lhes batessem de volta, o que aconteceu, por exemplo, quando Dwayne começou a distribuir tapas em um dia de muita chateação por conta de uma disputa por brinquedos e as meninas agredidas logo devolveram, com socos e chutes, a agressão recebida. Dwayne não era *kodê* de ninguém no Jardim, não era mimado pelas meninas e não brincava com elas de casinha, isto é, havia um afeto diferenciado entre elas e ele que não dava as mesmas “liberdades” que o afeto existente entre elas e Carlos ou Esaú. A idade dos meninos variava muito: o bebê não tinha nem um ano, Carlos tinha 2 e Dwayne tinha 6, o que poderia indicar a diferença de tratamento. Todavia, o que pude observar é que mesmo os meninos mais velhos eram tratados pelas meninas como se fossem bebês.

Na hora da sopa, por exemplo, eram as meninas (principalmente as maiores) que corriam para ajudar, enquanto os meninos ficavam sentados ou em fila esperando que a sopa chegasse às suas mãos, assim como os bebês e crianças menores faziam. Elas comiam rápido e corriam para dar de comer às que não podiam comer sozinhas ou não queriam comer. Jailson *di* Das Dores (4 anos), por exemplo, dava trabalho para comer, ou seja, não era todo dia que queria tomar a sopa e fazer os

lanches. Nos dias mais difíceis, Vânia (5 anos) e Janine (6 anos) disputava para ver quem daria de comer ao menino levando-lhe a colher à boca e falando com ele como falavam com Esaú.

Na falta de mão de obra adulta, as finalistas do Jardim eram convocadas para ajudar a limpar o chão e organizar o espaço entre uma atividade e outra, enquanto os meninos eram mantidos fora do caminho delas e castigados caso atrapalhassem a dinâmica. Essa mesma rotina se repetia nas casas, como eles me contavam ao confirmar o que um dia me dissera Nilton: homem não faz tarefa de casa, só as mulheres. Quando eu perguntava o que então eles faziam, a resposta era sempre a mesma como se fosse óbvio: a gente brinca!

Enquanto Nilton, com três anos, me responde dessa forma, Dwayne, com seis, já passou pela mesma fase (ou melhor, está passando, pois esta tendência de não tomar parte nas tarefas de casa se mantém com o avançar da idade), assim como Edson (o filho mais velho de Maria, com 15 anos) também passou e passava na época, recusando-se a lavar a louça a não ser que recebesse um pagamento pelo seu trabalho. É uma tendência que os meninos de diversa idade demonstravam seguir. Assim, Esaú, ao chegar ao Jardim, já encontra este sistema a postos para ele, o que significa que dificilmente se engajará nas tarefas, pois o estímulo para isto não existe⁸³. Paralelamente, a manha, ou denço, das meninas não é tolerado como é o dos meninos. A paciência para elas se mostra ligeiramente menor, justamente para que elas não se apeguem demais e só queiram colo. Maria me explicava que as meninas que querem colo demais não aprendem a realizar as tarefas direito. A situação, colocando de forma muito simplista, parece se desenhar de tal forma: o denço e a manha são manifestações reconhecidas dos bebês e crianças mais novas e podem ser resolvidos com uma maior proximidade de pessoas dispostas a mimar e satisfazer as demandas infantis (podendo ser adultas ou crianças); no entanto, essa solução cria uma dependência que a longo prazo pode afetar a execução de determinadas tarefas (que são esperadas principalmente das meninas). Assim, não só as meninas têm seus momentos de manha tratados de forma diferenciada visando não criar um comportamento indesejável, como são exortadas a lidar com tal comportamento nos meninos, unindo-se às adultas para aplacar a indisposição dos bebês e meninos.

Por fim, o que gostaria de ressaltar aqui é que existem faces femininas e masculinas das práticas de cuidado e elas se manifestam desde muito cedo na trajetória das crianças. As meninas brincam de cuidar quando não estão cuidando na realidade, no sentido de trabalhar para cultivar pessoas e mantê-las vivas e com saúde (limpar, preparar alimentos e dar de comer, lavar roupas

83 Em uma conversa telefônica com Maria em maio de 2021, ela me disse que Esaú cresceu manhoso e preguiçoso e que não faz quase nada no Jardim se não tiver a companhia dela. Não digo que este crescimento é necessariamente consequência dessa estrutura que encontrei em 2019, porque existem fatores de personalidade e subjetividade a serem levados em consideração. O que aponto, no entanto, é que existe espaço para que meninos e meninas se definam deste modo: enquanto elas trabalham nas tarefas de cuidado, eles brincam e recebem cuidados.

etc.), enquanto os meninos vão dominando as ruas aos poucos, primeiro como brincadeira, em seguida como *mandados*, que ajudam a forjar e manter laços de reciprocidade que são essenciais para garantir condições materiais para o lar. As duas dimensões se complementam quando estão postas em jogo, mas existem casos em que a família só conta com meninos ou só com meninas, e então é preciso que este modelo se flexibilize, embora seja quase sempre certo que as meninas, quando *mandadas* à rua, dificilmente irão desacompanhadas, levando seus irmãos ou irmãs menores com elas, u chamando alguma amiga ou vizinha para fazer companhia. Existem também meninas que vão às ruas e meninos que ficam em casa.

Emily (12 anos), por exemplo, encontrou no *batuku* uma forma de escapar da rotina doméstica que as primas Karol e Aisha compunham em casa. O *batuku* é um gênero musical cabo-verdiano tocado em grupos grandes de mulheres (com algumas exceções) que tocam a *txabeta*, uma espécie de tambor em forma de almofada e que pode ser de couro ou plástico (mas, na prática, qualquer coisa pode fazer as vezes de instrumento) que é apoiada nos joelhos e recebe pancadas no ritmo da música puxada por uma solista e respondida pelo coro. Ao se unir ao grupo de *batuku*, Emily conseguiu elaborar outra rotina para si, uma que a leva para longe, para outras *zonas*, a faz circular e escapar das tarefas domésticas das quais desgosta.

Enquanto isso, Armando (14 anos) prefere ficar em casa e cuidar das 4 irmãs mais novas, mesmo que elas já tenham idade para cuidar umas das outras. O rapaz me conta que desde pequeno gostava mais de ajudar a mãe em casa a brincar na rua com outros meninos. Aos 14 anos ele sabia fazer tudo que se espera de *um fidju fêmea* (filha mulher), além de dar conta dos *mandados* da rua e, por já ter idade, ir longe para realizar as tarefas, por vezes auxiliando também a avó que mora em um bairro distante.

Modelos baseados no gênero existem para as crianças e algumas levam a sério a distinção (nunca mais “amarrei” minha cabeça antes de ir ao Jardim), reforçando-a e inclusive denunciando quem, porventura, possa estar burlando as normas esperadas. No entanto, ser criança também é uma forma de explorar e experimentar a existência e não é contraditório que o mesmo Nilton que zombou de mim por varrer o chão, outro dia estivesse brincando de casinha com as meninas ou vendendo comidas imaginárias numa bacia apoiada na cabeça, grande marca das mulheres que trabalham vendo itens na rua.

Parte 2

Capítulo 5

Crianças demandam cuidados: pensando uma rede compartilhada a partir da relação intergeracional

Além de todos esses aspectos, a companhia das crianças dá um sentido especial à rotina diária, dá prazer e diversão. As crianças não são um fardo, são uma dádiva. *Aguentar* uma criança preenche o dia, garante interação social com os vizinhos, permite o compartilhamento dos afazeres domésticos, é fonte de afeto, é elo entre mulheres (...)

(Lobo, 2013, p. 71)

Na primeira parte desta tese, dediquei-me a estruturar e analisar os dados acerca da vida social das crianças, cobrindo o uso do tempo, a ocupação dos espaços físicos da *Zona* e algumas interações que são chave da sociabilidade delas, além de refletir sobre seus processos de criação de significados e interpretações do mundo. Neste capítulo, foco na dimensão intergeracional das relações que observei, abordando a interface entre crianças e adultas no cotidiano do bairro e de como desta interface brotam diferentes formas de se relacionar que, se analisadas em conjunto, denotam uma concepção de criança dotada de potência para agir no cotidiano do coletivo, retirando-a de um lugar de passividade muito bem estabelecido na noção ocidental da criança (Ariès, 1981).

As crianças da *Zona* fazem parte da vida social da comunidade desde tenra idade, influenciando na rede de relações não só ao demandar cuidados e angariar carinho e atenção das adultas das redondezas, mas também por tomar decisões sobre si que afetam a relação entre as adultas⁸⁴. Drotbohm (2015), falando de Cabo Verde a partir da ilha do Fogo, mostra que a decisão das crianças é levada em conta quando arranjos de circulação são elaborados para que a mãe possa emigrar em busca de trabalho, uma estratégia largamente utilizada em Cabo Verde enquanto projeto de vida e reprodução social. As crianças podem, até certo ponto, escolher com quem ficar dentre um leque de possibilidades e suas vontades são levadas em conta se, por qualquer motivo, esses arranjos precisam ser atualizados ou revistos.

O respeito à vontade das crianças neste tipo de relação arranjo não é exclusivo de Cabo Verde. Leinaweaver (2007), a partir do contexto peruano, mostra que as crianças têm grande importância nos arranjos de circulação e que suas reações são monitoradas pelas adultas

84 Para mais, ver exemplo de Carlos no capítulo 2 e como o comportamento e as vontades do menino balizavam a relação entre Maria e sua mãe, uma respeitada membra da comunidade.

responsáveis que podem mudar os planos, ou descartá-los inteiramente, caso a criança não esteja satisfeita. Diversos são os fatores que podem influenciar na insatisfação da criança, como diferença de tratamento entre ela e outras crianças da casa, situações de maus-tratos ou excesso de trabalho, entre outros. Em Cabo Verde não parece ser diferente, embora o caráter transnacional pareça dificultar ainda mais que os combinados sejam refeitos, não sendo raros os casos de queixas sobre o comportamento da criança (ou adolescente) que, insatisfeito, torna a vida das adultas complicada.

Em minha pesquisa, não encontrei casos de emigração de mães, mas me deparei com casos de crianças que haviam sido mandadas do interior, ou de outras ilhas, para Praia, no intuito de que elas tivessem melhor acesso ao estudo. Em todos os casos, as crianças eram meninas que haviam sido enviadas para a casa de parentes na capital para terem acesso às escolas melhores, enquanto os irmãos meninos ficaram para ajudar na lavoura e no cultivo. Para além dessa circulação interilhas ou desse movimento do interior para a capital, outros fluxos importantes eram desenhados pelas crianças em seus cotidianos, como a ida à escola, à igreja ou à casa de parentas em outros pontos da cidade.

As crianças constroem, reforçam ou abandonam redes de relações diariamente em um processo dinâmico que ocorre principalmente na rua, espaço por excelência da sociabilidade infantil na *Zona*. Nessas redes, elas interagem entre si, mas também com as adultas, que estão sempre a postos para acolher e cuidar dos *miúdos*.

O objetivo principal deste capítulo é mostrar como essa relação intergeracional se dá pautada em uma circulação constante de cuidados em um processo que implica diversos sujeitos na construção de uma rede que se estende geográfica e simbolicamente, acompanhando as crianças em seus itinerários cotidianos. Os cuidados que são um pressuposto das mães, irmãs e demais parentas, acaba por extrapolar os limites da casa e, portanto, as crianças estão sujeitas a serem cuidadas onde quer que estejam, em uma interessante estratégia de reprodução das relações ao longo da rede. Adultas entram em cena como um coletivo que olha pelas crianças da vizinhança, atento às suas atitudes e pronto para intervir quando julgam inapropriados os atos infantis, de modo que as crianças muito raramente estão longe do olhar vigilante da pessoa adulta e a liberdade de circulação delas não se confunde com uma liberdade de atitudes. E é importante salientar ainda que essa presença adulta também significa um repasse para as futuras gerações das competências de cuidado, isto é, nessa interação, as mulheres adultas repassam às meninas e jovens os saberes necessários à prática de cuidado⁸⁵.

85 Meninos também tomam parte deste processo, mas a frequência é muito baixa em comparação com a presença feminina. Os meninos geralmente são ensinados quando não há meninas para aprender em seu lugar, como caso de uma mãe que só tenha filhos homens, mas mesmo nestes casos, é possível vislumbrar meninos que se negam a engajar nas práticas de cuidado, como no caso de Maria e seus dois filhos, onde a mãe se queixava de não ter tido nenhuma menina para dividir as tarefas domésticas e de cuidado, restando apenas insistir todo dia para que os filhos

A criança é um valor da família e da comunidade. Ela anima relações e é parte fundamental em projetos de futuro, principalmente para o universo das mulheres. Muitas eram as mães que me diziam que queriam que as filhas e filhos tivessem de tudo que elas não tinham tido na infância, ou então que trabalhavam para as filhas terem um futuro melhor. Para Fortes (2013), essa é uma característica marcante da reprodução social e dos papéis de gênero no arquipélago.

Reforço aqui o argumento de que o cuidado é a relação que acompanha as crianças mundo afora em um processo de multiplicação do conjunto de dispositivos com os quais elas interagem em casa ao longo da rede de relações. Divido o conteúdo da seguinte forma: na primeira seção abordo uma primeira definição do cuidado a partir do meu diálogo com a pesquisa de Lobo (2014), no intuito de instrumentalizar a categoria para as reflexões seguintes; a seguir retomo o exemplo do Jardim para mostrar como uma rede de cuidados é traçada pela coletividade; na terceira seção, desdobro o cuidado nas ideias de alimentação, de construção de corpo e os rituais que compreendem a infância; concluo capítulo discutindo a ideia de cuidar enquanto processo de construir pessoas na infância cabo-verdiana.

Cuidado: primeira definição

Em sua etnografia sobre famílias e dinâmicas migratórias na ilha de Boa Vista, Andréa Lobo (2014) observou com profundidade a forma como as famílias se organizam e elaboram estratégias que permitem a migração feminina, uma característica dessa ilha. Para que as mulheres emigrem, é preciso que se elaborem arranjos cuidadosos para que as crianças fiquem no arquipélago e a mãe tenha alguma tranquilidade para realizar um projeto que, idealmente, pode promover o bem-estar da família e abrir portas para novos fluxos. Neste contexto, a figura da avó é essencial, e autora mostra como a maternidade é um projeto que demanda duas gerações para se consolidar, isto é, começa com o nascer da criança, mas se consolida no futuro, quando a mãe (agora avó) cuida dos netos com tempo e a paciência que se entendem necessários para o bom desenvolvimento da criança.

Assim, na Boa Vista, o cuidado com as crianças diz respeito a um conjunto de responsabilidades que é transferida parcialmente quando a criança circula entre as casas, neste caso de forma mais definitiva. No entanto, a circulação de crianças também acontece por outros motivos e na etnografia de Lobo é possível vislumbrá-las ocupando as ruas, realizando *mandados*, dormindo em diferentes casas e sendo cuidadas por diversas pessoas, mantendo viva as relações sociais, que se intensificam com as trocas efetivadas a partir da existência das crianças. Os termos em crioulo

cuidassem das pessoas e coisas como ela se dedicava a cuidar.

para esta prática de tomar para si a responsabilidade pelo cuidado de uma criança são *aguentar* ou *pegar* e, como bem lembra a autora

“*aguentar* ou *pegar* as crianças de outra reforça ou cria laços de parentesco na Boa Vista em diversos níveis: entre as mulheres envolvidas nessa rede de ajuda mútua, entre os grupos familiares e entre as crianças e as casas em que circulam” (p. 45)

Ora, no segundo capítulo desta tese mostro como o Jardim, apesar de seu caráter de instituição formal de ensino, é também uma casa de *aguentar* crianças, um espaço onde as mães podem deixar suas filhas enquanto seguem para trabalhar sem maiores preocupações. A figura da dona do Jardim é respeitada, suas sugestões e ordens são ouvidas e, como mostro adiante neste capítulo, ela é central na construção de uma rede de cuidados compartilhados que se estende pelo bairro e além. Portanto, é possível pensar nesta prática de cuidado apontada por Lobo como algo que se reproduz pelo país. Drotbohm (2015), já citada aqui, fala da ilha do Fogo e como as crianças também circulam entre as casas nestes espaços em negociações semelhantes às que observei na *Zona* e que Lobo (2014) descreve na Boa Vista.

Em seus trabalhos, a autora (Lobo, 2010, 2012, 2013, 2014, 2021, entre outros) explorou o contexto etnográfico da Boa Vista de diversos ângulos e, de certo modo, meus achados etnográficos se assemelham e coincidem com os dela. No entanto, é preciso traçar algumas dessemelhanças, tendo em vista a particularidade dos contextos. A *Zona* é um bairro formado majoritariamente por imigrantes de outras ilhas, dos interiores e Santiago, ou do continente africano, de modo que as unidades familiares que são compostas pelas crianças, sujeitas deste estudo, estabelecem-se distantes de sua parentela consanguínea. O contexto urbano da capital, com suas demandas específicas, se difere daquele da Boa Vista (no início da expansão do turismo na ilha), e isso afeta as redes de relações familiares. Na *Zona*, as redes de solidariedade não se extinguem, mas se alteram e se adaptam ao contexto da capital, mantendo as práticas de criar proximidade com as trocas constantes do cotidiano. Se na Boa Vista a palavra-chave para sobrevivência no cotidiano é família (restrita ou extensa), na *Zona* é amizade, ou vizinhança, como exploro adiante.

Um elemento, no entanto, parece permanecer o mesmo: o par essencial mãe e filha, apontado por Lobo (2014) como uma unidade quase irredutível da família boa-vistense. Observando as crianças e vendo onde e porque elas iam, pude observar que seu ponto de retorno era a mãe e onde ela estivesse, exceto casos muito específicos⁸⁶. Assim, as crianças me mostravam que construir uma rede de relações parte de um ponto específico, uma origem, e espraia-se pela comunidade.

⁸⁶ Refiro-me aos casos das meninas que conheci e que tinham vindo dos interiores da ilha de Santiago em busca de estudo, ficando com parentes na capital, ou os raros casos em que o pai é quem tinha a guarda da criança. Nestes casos, é importante salientar, era a madrasta, ou a nova mulher do pai, que se apresentava para resolver assuntos relacionados ao cuidado ou à educação, campos ligados à esfera feminina.

Em diversas ocasiões, pude observar a intensidade da relação que se desdobra entre mãe e filha na *Zona*. O caso de Neuza é um exemplo deste tipo de relação. A jovem de 22 anos tinha uma filha, Nicole (2 anos), que a acompanhava a todo lugar. Neuza morava na casa da mãe com mais duas irmãs (uma delas com um filho recém-nascido) e um irmão (4 anos), além do atual companheiro da mãe (o pai da jovem morava em outro ponto da *Zona* e não tinha contato frequente com a filha) em um arranjo problemático para ela. A mãe não aprovava a dedicação de recursos quase exclusiva de Neuza à filha e as duas brigavam constantemente. O objetivo da jovem era equipar seu quarto com artigos de cozinha e isolar o espaço do restante da casa da mãe para que pudesse, em suas palavras, “viver em paz”⁸⁷. A jovem não via problema em comprar tudo que Nicole pedia, de carregá-la amarrada às costas, como é costume com crianças menores (embora Nicole já soubesse andar há bastante tempo) e dedicava boa parte do seu tempo trançando os cabelos da filha para que toda semana o penteado fosse novo. Nos dizeres de Neuza, tudo que Nicole queria, ela devia ter, porque ela era amada e precisava saber disso.

A vizinha de Neuza, Sara (22 anos), também tinha uma criança, Daniel (4 anos), e também morava na casa da mãe e do pai, mas a situação não poderia ser mais diferente. Daniel era o *kodé*⁸⁸ da família, recebia toda a atenção da mãe e do avô materno (a avó emigrara e morava em Portugal, visitando a *Zona* nas férias trazendo diversos presentes caros para o garoto) e muito embora o pai da criança não morasse mais com a mãe, ele passava bastante tempo com o garoto, às vezes buscando-o no Jardim ou levando para os eventos esportivos que aconteciam no bairro. Os cuidados dispensados a Daniel eram os mesmos que Nicole recebia da mãe, o menino estava sempre bem-arrumado e, embora o pai já não deixasse mais, a mãe cultivara durante um tempo o costume de trançar os cabelos do filho. Maria me dizia que Sara tratava Daniel “*sima um mudjer*” (como uma mulher), em uma comparação que dizia respeito ao tipo e não à quantidade de cuidado. Neste caso, Daniel estava envolto em uma rede mais ampla de família, mas é preciso destacar como algumas pessoas que compunham essa rede são móveis (como o pai e a avó), mas outros, como a mãe, estão muito bem fixos.

O exemplo das vizinhas Neuza e Sara me permite ainda explorar o aspecto da amizade enquanto relação essencial para a vida no bairro. As duas eram bastante amigas quando as conheci e se apoiavam na luta diária de criar uma criança. Embora Sara tivesse apoio financeiro e uma relativa presença do pai, ela era a única mulher na família e era responsável por todas as tarefas

87 Ressalto que a avó não era hostil à presença de Nicole na casa, apenas desaprovava a lógica de alocação de recursos de Neuza, tendo em vista que havia outras crianças na casa e os ganhos com o trabalho das adultas era escasso para dar conta das despesas totais.

88 *Kodé* é uma categoria acionada para se referir, geralmente, ao filho, ou filha, mais nova. Também pode ser usada para filhas únicas, ou ainda, a categoria pode ser generalizada e entendida como “querida” ou “querido”, sendo usado por tias e tios, por exemplo. Como explico à frente, é uma categoria essencialmente ligada ao parentesco e entrega a intensidade da relação de cuidado da qual as crianças menores são protagonistas.

domésticas, cuidando também do pai. Neuza, por sua vez, não podia contar com as irmãs e com a mãe, tendo que lidar com o trabalho e com a filha sozinha (o pai morava em uma cidade distante da capital e não fornecia apoio ou ajuda). Era a amizade das duas que permitia compor arranjos elaborados para aliviar as tensões cotidianas. Juntas elas saíam para se divertir, ou levar as crianças para passear no centro, o Plateau. Tudo mudou, no entanto, em um dia que Daniel, filho de Sara, disse que Neuza havia lhe batido e machucado o braço enquanto o menino estava no Jardim. A amizade das duas foi radicalmente abalada pela reclamação do menino⁸⁹, o que mudou a rotina das duas famílias. Foi um período muito estressante para Neuza, que não podia mais contar com a amiga para os passeios e as idas às festas. Foi preciso que ela arranjasse outras pessoas que se dispusessem (e em quem ela confiasse) a ficar com Nicole para que ela pudesse circular mais pela cidade.

Apesar das dificuldades iniciais, não era tão difícil conseguir alguém que *aguentasse* Nicole. Afinal de contas, as crianças são queridas e recebem carinho no seu dia a dia. As pessoas fazem questão de elogiar os penteados, as roupas e o comportamento, produzindo reforços positivos cotidianamente. Uma vez superado o desafio de achar alguém de confiança que tenha tempo disponível, Neuza pôde tranquilamente deixar Nicole sob supervisão de outras adultas e organizar melhor seu tempo.

Um espaço sem crianças é um espaço limitado, tende à estagnação e é mais difícil de manter, são mais limitadas as possibilidades de se manter relações sociais mais intensas e amplas com a comunidade, além de ser uma marca de solidão. Explico: como já demonstrei, as crianças estão na rua boa parte do seu tempo, seja a caminho da escola ou de outras atividades formativas, seja em suas brincadeiras e na realização dos *mandados*. A qualquer momento elas podem ser chamadas para realizar favores para adultas que saem à porta buscando auxílio (uma ida à *loja* para comprar o que falta para alguma receita que esteja sendo preparada, por exemplo). Neste fluxo, as crianças tecem suas redes de relações, tornam-se conhecidas, queridas e cuidadas pelas adultas da *Zona*, por um lado, e facilitam a vida prática do cotidiano, por outro. Ter a possibilidade de pedir auxílio às crianças é sempre interessante e, para isso, é preciso ter boas relações com ela. Uma criança dificilmente ajudará uma adulta da qual não gosta ou que não é gentil com ela, usando de algumas estratégias para evitar tal adulta, como, por exemplo, evitar as proximidades de sua casa, ou *dá pa dodu* (se fazer de doido, de desentendido) e ignorar o chamado. Uma das características da infância em Cabo Verde é a dinâmica, o movimento acelerado e a constância na presença, elas estão

89 Neuza negava veementemente o acontecido, mas Sara não acreditava na versão da amiga e elas ficaram muitos meses sem se falar. No dia em questão, o da queixa de Daniel, não observei nada do que ele relatou (embora ele tenha de fato se machucado em uma brincadeira com uma criança maior) e depois, ao questioná-lo, ele me disse que nunca havia acusado Neuza.

em todos os lugares. Olhar para a rua e não ver crianças só pode ser um sinal ruim, já que a presença delas é interdita apenas nos momentos de morte ou doença grave (Lobo, 2013).

As relações de proximidade entre as adultas se reproduzem em algum nível nas relações entre adultas e crianças. Por exemplo: duas mulheres adultas que são vizinhas ou amigas vão ter uma consideração específica com as crianças umas das outras, de modo que as relações de proximidade se mantêm intergeracionalmente. Na hora do *mandado*, a preferência é dada às crianças mais próximas, que tendem a responder prontamente às adultas mais conhecidas.

Esta economia de *mandados* insere as crianças em uma posição central para manter aquecidas as relações entre as casas, além de ser uma das múltiplas formas de cuidar umas das outras no cotidiano compartilhado da *Zona*. Os dois filhos de Maria, por exemplo, eram constantemente chamados para realizar favores para as adultas da vizinhança, principalmente para aquelas que mais ajudavam Maria que, por ser a responsável principal do Jardim, não saía de casa com tanta frequência. Esse histórico de ajudas por vezes era acionado quando os meninos não queriam fazer os *mandados*, Maria então os lembrava que a solicitante já havia auxiliado antes, citando casos e procurando comover os meninos a ajudar. Neste exemplo, gostaria de chamar atenção para dois elementos: o primeiro deles é a importância de notar que as crianças tinham relativo poder de decisão, sendo necessária alguma dose de persuasão e, por vezes, a compreensão de que eles não fariam o favor de forma nenhuma. A autoridade adulta é reconhecida e as crianças aprendem desde cedo a se engajar na produção de redes sociais para além das relações intrageracionais, todavia, elas não abrem mão de manifestarem suas vontades, mas é raro a negativa para retribuir ou realizar um favor.

O segundo elemento que quero destacar é o do jogo de autoridade e de como ele é balizado por uma condição essencial da relação intergeracional: a paciência. Embora a negociação com as crianças esteja presente na relação entre elas e as adultas, nem sempre estas estão dispostas a terem suas determinações questionadas ou desobedecidas. Essa disposição varia rapidamente e muitas crianças aprendem rápido a percebê-la, conseguindo prever os limites da negociação antes que a adulta *xatia* (se chateie) e resolva lançar mão dos castigos⁹⁰. A paciência, que as interlocutoras de Lobo (2014) apontam como uma característica necessária para se criar bem uma criança, é um balizador das relações intergeracionais e, de certa forma, uma moeda a ser conservada e utilizada bem. A criança que se comporta mal começa cada interação com uma adulta com um déficit desta moeda, o que diminui bastante a disposição da adulta em lhe ouvir e negociar. Quando a paciência acaba, a autoridade que emana da diferença etária se faz presente com toda a força e a vontade da adulta tende a prevalecer.

90 Exploro mais esta questão nos capítulos seguintes desta tese.

Retomando o exemplo: a grande diferença de idade entre os filhos de Maria era uma vantagem, já que o mais velho, já adolescente, poderia realizar os *mandados* mais complexos, que envolviam se locomover até outras *zonas* da cidade, enquanto o mais novo, ainda criança, realizava a maioria dos favores dentro da *Zona*, o que angariava muita simpatia com as adultas próximas, principalmente as da parte baixa do bairro, onde vivia o pai do menino.

Considero a questão dos *mandados* de grande importância para entender dois fenômenos que tangenciam o universo da criança: a relação que eles têm com a percepção de maturidade da criança, e a dinâmica de relações entre adultas e crianças, uma vez que diversos elementos estão postos na mesa para serem jogados.

O caso de Ricardo (9 anos) permite-me elaborar mais sobre o assunto. Ricardo é uma criança animada, muito sociável. Quando não está na escola passa o dia todo na rua e seu lugar favorito é o campo de basquete, na rua principal, que também fica em frente à sua casa e nas adjacências da casa da tia. No campo, ele convive com os rapazes mais velhos (adolescentes e jovens adultos) e é o responsável por buscar água quando solicitado, embora nem sempre seja possível devido aos recursos de sua casa⁹¹. Para além dos rapazes, outras pessoas solicitam favores do menino, que passeia entre as diferentes *lojas* da *Zona* buscando itens alimentícios, de higiene ou de outra ordem. Nesse circuito, Ricardo esbanja simpatia, reforçando cotidianamente as relações com as adultas, ganhando *prendas* (geralmente doces)⁹² e se fazendo conhecido. O segredo do menino era nunca negar um favor se ele pudesse realizá-lo e sempre inserir amigos na execução da tarefa. Diego (9 anos), era seu companheiro inseparável e com frequência andava pela *Zona* realizando *mandados* com Ricardo. Embora fosse mais tímido e calado, Diego também ia se tornando conhecido pelas adultas e, na falta de Ricardo, era ele quem era chamado. Incluindo o amigo, Ricardo tornava a tarefa em uma possibilidade de brincar e sua experiência lhe informava quando podia parar para jogar um pouco de bola ou dar uma volta na bicicleta antes de retornar para a tarefa. Seu pai, por exemplo, não tinha paciência, então o menino corria para realizar o *mandado* o mais rápido possível. A tia, por sua vez, tolerava os atrasos do menino e nunca aparentava muita urgência.

91 É notável a diferença na percepção da adulta e a da criança em relação aos recursos como água, comida e roupas. Embora as crianças da *Zona* aprendam desde cedo a lidar com as economias domésticas e entendam, a seu modo, situações de crise ou escassez, a forma como elas lidam com estes recursos é diferente, o que não significa dizer que elas desperdiçam. Brincar com comida não é uma prática aceitável na *Zona*. As adultas alegam saber melhor o que pode ser compartilhado com os de fora da casa, e o que deve ser mantido para os de dentro, um jogo que acontece às escondidas, no universo da intimidade.

92 Como mostro no capítulo 3, as *prendas* que os meninos ganham servem também como um alimento das suas relações com outras crianças, já que ele escolhe com quem compartilhar e acaba sempre recebendo de volta em algum momento. Ao realizar favores, Ricardo acumula vários tipos diferentes de capital para se relacionar com as pessoas de diversas idades no bairro e fora dele (como na escola, que ficava em um bairro adjacente).

Ricardo era ainda notado como um *rapazinho* (menino, rapazinho) esperto e confiável, tendo em vista sua agilidade em realizar os favores e o fato de nunca ter causado confusões, entregado itens para pessoas erradas, ou perdido alguma coisa. Assim era cotado para realizar *mandados* nas *zonas* adjacentes ou até mesmo no centro da cidade, isto é, os *mandados* geralmente atribuídos às crianças mais velhas que já mostraram (ou que são entendidas como) capazes. Quanto mais velha a criança fica, maior é seu raio de atuação na realização de *mandados*. Uma criança pequena, ainda no Jardim, por exemplo, raramente é *mandada* sozinha, ou para muito longe de casa. As crianças que já vão à escola, por outro lado, costumam circular entre as *zonas* vizinhas e realizar *mandados* mais complexos. Adolescentes e adultas podem cruzar a cidade, enquanto estas podem também circular dentro da Ilha na realização de favores e tarefas. No entanto, a percepção que Ricardo constrói permitia que as adultas sentissem confiança em atribuir tarefas que só adolescentes fariam e, assim, o garoto circulava pela cidade (muitas vezes a pé) para levar ou buscar itens ou comida⁹³.

O fenômeno em que uma criança insere outras na rede de *mandados* se desenvolve como em uma bola de neve, na qual as crianças mais articuladas potencializam a inserção de outras e alimentam a relação entre crianças e adultas de uma forma geral. Assim, forma-se gradativamente uma economia dos *mandados*, no âmbito da qual circulam prestígio, favores e valores simbólicos e materiais. Seguindo sua lógica interna, esta economia produz coisas no cotidiano, isto é, funda relações, estabelece princípios de socialização e abre portas para o enriquecimento do indivíduo enquanto um precioso membro da comunidade. No entanto, é preciso e possível pensar também na contraparte, os conflitos que surgem a partir desta prática. Como pude observar, o pedido de favores deve ser sempre compensado de alguma forma, sob o risco da solicitante ser lida como “folgada” ou *abuzada*, como ouvi de uma mãe que reclamou com a vizinha do excesso de *mandados* que ela solicitava ao filho da primeira. Outro conflito possível vem do extravio de itens ou do dinheiro, ou de alguma confusão que a criança possa fazer na hora de comprar algum artigo. Os conflitos tendem a se diluir com o tempo, tendo em vista que as adultas têm suas preferências por crianças que realizam as tarefas com êxito, criando uma relação de proximidade que é preferencialmente acionada.

Da perspectiva desta etnografia, a alimentação cotidiana desta rede de relações a partir dos *mandados* serve ao propósito de construir a pessoa, isto é, de cuidar para que a criança cresça equipada para a vida social. Embora pareça um argumento calcado na ideia de desenvolvimento

93 Nestes *mandados*, o garoto ia só, pois nenhum dos amigos da mesma idade aceitava acompanhá-lo com medo de represálias. É importante notar que as adultas sabem reconhecer quais crianças as mães ou pais deixam ir mais longe nos *mandados*, de modo que é raro um desentendimento acerca deste assunto. Da mesma forma, as crianças sabem quando podem aceitar estas tarefas e geralmente são iniciadas por alguém da família.

infantil, ou de algum utilitarismo, percebo que é muito mais sobre a construção de uma sociedade e manutenção da estrutura coletiva. A criança é, portanto, um elo dinâmico entre o presente e o futuro, é um projeto em andamento e uma aposta. Investir, arriscar e se esforçar para inseri-la no cotidiano é uma forma também de garantir um futuro estruturado e coerente para a comunidade. E é por isto que insisto neste exemplo dos *mandados*, pois esta dinâmica serve à cooperação entre as casas, à circulação direta de valores, à aproximação das pessoas e à elaboração de redes de solidariedade que são fundamentais para a sobrevivência em um bairro pobre como a *Zona*. Sob todos os aspectos, pedir e realizar um *mandado* é cuidar. Cuidar do coletivo, cuidar da vizinhança, cuidar de uma senhora que já não pode percorrer os circuitos com a agilidade das crianças. É cuidar de uma mãe atarefada que não pode se afastar das panelas, mas que ainda precisa de algum item para completar o almoço. E para além disso, a economia dos *mandados* insere as crianças nestas práticas e faz com que as adultas dividam com elas parte do fardo que é lidar com o cotidiano.

É preciso ressaltar, no entanto, que não romantizo estas lógicas. Em um universo onde o Estado se faz presente de forma eficaz, com infraestrutura e instituições eficientes de ensino, acolhimento, assistência, transporte etc., a lógica de *mandados* talvez se fizesse menos necessária e as crianças fossem socializadas de outra forma. No entanto, o contexto da *Zona* clama pela elaboração de uma rede de solidariedade como estratégia de sobrevivência. Não é sem propósito que esta presença infantil no cotidiano não se repita em bairros de elite da capital cabo-verdiana, onde as crianças não são vistas na rua da mesma forma.

Até aqui mostrei duas grandes faces do que chamo de cuidado neste trabalho. A primeira delas diz respeito a *aguentar* as crianças, mostrando como existe um conjunto de responsabilidades relacionadas às infantes e que pode ser, inclusive, transferido de pessoa para pessoa em situações específicas, de forma permanente ou passageira. A segunda, toca nas dinâmicas cotidianas de assistência entre as casas, e mostrei como as crianças estão inseridas neste movimento de forma ativa, com o entendimento coletivo de que essa é uma prática importante para a formação da pessoa. Para avançar, então, gostaria de sistematizar uma primeira definição daquilo que chamo de cuidado, elaborada a partir da etnografia. Cuidar é, antes de tudo, cultivar boas relações sociais. Amigas, parentes, vizinhas, adultas e crianças se cuidam mutuamente, reforçando diariamente as redes de reciprocidade. Em Cabo Verde, as relações interpessoais são essenciais para o bem viver. Poder contar com outras pessoas à sua volta é essencial em diversos níveis, do mais corriqueiro acontecimento diário até a realização de projetos de vida, como bem mostram os estudos acerca das dinâmicas migratórias no arquipélago, principalmente os que têm como foco a migração de mulheres (Drotbohm, 2013, 2015; Lobo, 2012, 2014). Cuidar é ajudar e compartilhar, é dividir

responsabilidades e se comprometer com certos ideais e certas noções do que é ser uma boa pessoa. No que tange às crianças, estes compromissos se mostram ainda mais urgentes.

Na *Zona*, saber cuidar é resultado de um exercício cotidiano e o entendimento local é de que as meninas e mulheres têm predisposição ao cuidado. No entanto, essa predisposição não é naturalizada, e existem casos de mulheres criticadas por “não saberem cuidar” de suas crianças. Essas são mulheres que fogem de certos ideais de feminilidade e maternidade compartilhados na moralidade local. A mãe de Aisha (9 anos), por exemplo, é uma dessas mulheres que são criticadas. A mulher era sempre vista nos bares e *paródias* (festas) da comunidade, enquanto as crianças (ela era mãe de 3) ficavam pela rua ou com a avó. Esse distanciamento da mulher com a casa (e com a responsabilidade de cuidar) surgia como acusação sempre que os filhos apareciam machucados ou doentes. É importante salientar que a criança não se machuca ou fica doente apenas quando não é cuidada, e que existe um peso maior atribuído a estes acidentes ou imprevistos quando existe um comportamento a ser culpado. Sara, a mãe de Daniel, já mencionada aqui, não seria acusada de descuido caso o filho aparecesse doente, pois todos eram testemunhas da proximidade dela com o filho. Já Flora, mãe de Aisha, era diretamente responsável pelas mazelas das suas crianças, tendo no seu comportamento “desviante” a justificativa para o estado das crianças.

O cuidado é uma prática, isto é, subentende-se que ele se aperfeiçoa com o passar do tempo, de modo que as mulheres mais velhas têm um acúmulo maior de saberes e são centrais para auxiliar mães mais jovens. Na circulação pela *Zona*, as crianças convivem com várias adultas que, por sua vez, têm a oportunidade de exercer o cuidado, ou o saber cuidar.

Cuidar é uma relação que implica diversos sujeitos em processos cíclicos que evocam a clássica elaboração de Marcel Mauss (2013) acerca da dádiva e sua obrigação trifásica: dar, receber e retribuir. É um modo específico de estabelecer relações sociais e de construir pessoas que, no contexto da *Zona*, é compartilhado pelo coletivo adulto e infantil⁹⁴. Interessante ressaltar que os indivíduos já nascem implicados nesta dinâmica de dádivas, em uma intensa relação familiar ou com a vizinhança, sendo aos poucos incorporados enquanto agentes⁹⁵. A relação de cuidado atravessa as gerações e fronteiras.

Mas cuidado também se refere à construção de pessoas, principalmente no que toca o universo infantil da *Zona*. Cuidar é ensinar a criança a fazer as coisas por si mesma, é ensinar a comer e se vestir (e não só fazer, o como fazer também é importante), ensinar quando, onde e como

94 Como demonstro adiante, cuidar não é tarefa exclusiva das adultas, sendo também as crianças responsáveis por manter esta relação no que toca a outras crianças e a outras adultas, principalmente aquelas que já são idosas.

95 Na *Zona*, que é um bairro consideravelmente novo e com uma população composta em grande parte por pessoas de fora da ilha de Santiago, ou ainda, do país, a relação de pertencimento e identificação com a vizinhança é diferenciada. Algumas crianças e adolescentes narravam para mim a diferença entre a vida na capital e a vida nos interiores da ilha, onde a proximidade com a vizinhança é muito maior e a relação perdura há gerações.

falar ou escutar, até onde andar, o que se pode pedir ou não, transmitir saberes e tradições etc. O processo não é unidirecional, isto é, as crianças não são passivas de uma relação de recepção vertical do que transmitem as adultas, pelo contrário, elas estão a todo momento ressignificando esses saberes. Do ponto de vista do etnógrafo, é preciso ter “cuidado” ao analisar estes processos. Isto é, existe a necessidade de se manter coerente com a concepção de infância que é acionada pelas minhas interlocutoras. A criança aprende ativamente, não está parada aguardando que o conhecimento chegue até ela e, assim, segue experimentando e forjando as próprias formas de estar no mundo. No entanto, em relação, é importante entender que as adultas estão ali para corrigir, se acharem necessário, ou reforçar determinados comportamentos.

Cuidado pode ser entendido então como um conjunto de dispositivos materiais e simbólicos que permeiam a relação entre as pessoas da *Zona*. Refiro-me à dimensão material me atentando à alimentação, ao vestuário, ao ato de carregar nos braços, nas costas ou nos ombros, por exemplo, ao passo que a dimensão simbólica diz respeito ao carinho, à transmissão de saberes e às características subjetivas da relação de cuidado. É preciso ressaltar que a distinção não é assim tão evidente e engessada, as duas dimensões estão mescladas. Aquilo que é material é também simbólico (o contrário também vale) e aqui estabeleço a divisão apenas para fins analíticos. Ao fim, tanto a dimensão material quanto a dimensão simbólica convergem em um processo mais amplo: o da construção da pessoa.

Construir uma pessoa em Cabo Verde é uma relação para a vida inteira, embora seja na infância que as sementes sejam plantadas e o processo seja mais intenso. Como mostro neste capítulo, é potente o processo de inserir a criança na comunidade para que ela construa, mantenha e valorize as relações com outros indivíduos, contribuindo para o reforço das redes familiares, de amizade, de vizinhança e de apoio aos diversos projetos de vida que podem ser adotados ao longo do curso de vida. A infância é marcada por uma série de rituais que visam apresentar para a sociedade essa nova pessoa que contribui na noção coletiva do bem viver, entre eles, destaco a noite de sete, o batismo, as finalistas, primeira comunhão e crisma, que serão descritos adiante neste capítulo.

A rede de cuidados, como é possível vislumbrar, é rica em relações, envolve diversas pessoas de muitas idades e pulsa dinâmica no cotidiano da *Zona*. É preciso agora, compreender de que modo essa rede é composta e, para isto, retomo o exemplo da minha base etnográfica: o Jardim.

Tecendo uma rede de cuidados

O Jardim Acalanto da Tia Maria é um ponto central numa extensa rede de cuidados que se estende pela *Zona*. Maria é uma pessoa com longa experiência em cuidados de todo o tipo, tem uma formação em educação infantil obtida no Brasil, e outra (embora incompleta) em enfermagem que lhe conferia prestígio e confiabilidade, além de ser uma figura respeitada na Associação do bairro e na Associação de guineenses. Seu espírito de voluntariado, sua generosidade e sua proatividade lhe colocam em uma posição de destaque, principalmente para as mães que tinham tido suas primeiras filhas.

As visitas à sua casa para tirar dúvidas ou pedir algum socorro eram frequentes, e nestes momentos eu podia registrar algumas práticas de cuidados que eram elaboradas e transmitidas para a rede. Quando me mudei para o campo, nos meses finais da primeira etapa de pesquisa, pude constatar que as visitas não tinham hora ou dia para ocorrer, de domingo a domingo em qualquer horário poderia aparecer uma demanda. A distância do hospital ou o custo dos tratamentos impulsionava a busca por medidas alternativas para cuidar de crianças enfermas. Nestes momentos, Maria e sua vasta rede de apoio eram peças fundamentais para o sucesso da empreitada.

Parte das conversas que aconteciam entre as adultas no Jardim consistia em trocas de informações sobre cuidados, remédios que funcionam ou não para diversos males, como reconhecer os sintomas das doenças mais comuns (como a angina)⁹⁶, o que pode e o que não pode dar de comer, como as crianças devem estar vestidas etc. Várias mulheres com bebês chorosos em seu colo apareciam e saíam com recomendações para que dessem algum remédio para dor ou febre, pois era apenas um caso de dentes nascendo. Às vezes, Maria aplicava o remédio na hora, se ela tivesse disponível, ao que as mães agradeciam e seguiam seu caminho, voltando para agradecer, dizer que houve melhoras ou oferecendo alguma *prenda* (um presente) pelo cuidado prestado. Quando elas não voltavam, Maria ficava preocupada e mandava o filho mais novo para que ele obtivesse informações.

O ato de ajudar, ou ainda, de ser convidada a ajudar, mesmo que no momento não se possa atender às expectativas, resulta em uma participação nos eventos que se desdobram. Uma mulher que porventura ajuda uma vizinha a cuidar de uma criança doente, passa a fazer parte do cotidiano desta criança e assim, relações vão se desenhando e se reforçando ao longo da vida, uma vez que não são casos isolados os momentos em que uma vizinha *aguenta* uma criança de outrem.

Em Cabo Verde, a rede de relações de parentesco não é estável. Conforme afirma Lobo (2013, p. 65)

⁹⁶ Diferentemente da angina que se define como uma dor no peito decorrente isquemia, a angina em campo era uma infecção na garganta ou virose cujos sintomas eram febre, dores no corpo, tosse e nódulos no pescoço.

as relações familiares se caracterizam por um comprometimento mútuo, contatos sociais regulares e um fluxo intra e interdoméstico de benefícios materiais e não-materiais (...) Os laços dados pela consanguinidade não são, portanto, irrevogáveis, precisando ser atualizados cotidianamente por pequenos atos de partilha de objetos, alimentos e cuidados.

Essa rede de relações familiares que precisa ser reiterada é uma faceta da vida cotidiana. No entanto, quero ressaltar que existe outra faceta igualmente importante e que funciona em lógicas similares: a rede de relações de amizade e solidariedade. A *Zona* é um bairro caracterizado por sua população advinda de diversas localidades dentro e fora de Cabo Verde, como já afirmei repetidamente. Muitas pessoas com quem tive contato não tinham familiares (entendidos aqui como afins ou de consanguinidade) nas redondezas, quiçá na Ilha de Santiago, o que cria um vácuo a ser preenchido pelas relações de amizade entre as casas que não perdem em força para as relações familiares.

Neste movimento de estabelecer novas relações que possam dar suporte à vida cotidiana, o Jardim era um local fundamental. Maria se colocava à disposição para mediar relações entre as pessoas que chegavam e as que já moravam na *Zona* há algum tempo. Como tudo circula pelo bairro, inclusive informações, era possível sempre saber quando tinha alguém buscando emprego, ou precisando de algum acesso à burocracia governamental para conseguir determinado benefício, por exemplo. Nestes casos, Maria buscava contatar as pessoas que poderiam ser a solução de alguns dilemas e, por meio das mães que iam ao Jardim deixar ou buscar as crianças, ela mandava a informação de volta, mantendo-se atenta aos resultados. Isso se dava pela autoridade que era reconhecida coletivamente. Ter o saber reconhecido e se mostrar ativa e bem reconhecida atribui status à pessoa que executa bem este papel de liderança, outras na comunidade vão levar a sério o que é dito por esta pessoa, ou pelo menos vão ouvir com atenção e considerar com mais cuidado o conselho dado.

De modo geral, essas pequenas agitações resultavam em uma potencial relação duradoura que se traduziria em apoio mútuo, aspecto fundamental para a sobrevivência no bairro. O que é essencial notar aqui é a importância das crianças no estabelecimento dessas redes. O cuidado com as crianças é quase sempre a ignição para fortes relações entre as casas. Precisar de um olhar atento às filhas enquanto se vai rapidamente à *loja* comprar algo para o almoço, por exemplo, pode ser uma porta de entrada para estreitar laços entre vizinhas (e certamente é um meio de manter uma relação preexistente).

O caso de *Tia* e Jailson *di Tia* (3 anos)⁹⁷ pode ser um bom exemplo. *Tia* é uma mulher, já avó, oriunda de São Nicolau, uma das ilhas mais distantes de Santiago. Ela veio com o filho e a

⁹⁷ Não confundir com Jailson di Das Dores, este era chamado de Jailson di Tia (ou Jailson *Bermedju*, por causa do seu tom de pele (entendido como avermelhado).

nora (que hoje está na emigração) para morar na *Zona* há alguns anos. A nora emigrou pouco depois de dar à luz a Jailson, único neto da senhora e uma das crianças que frequentavam o Jardim durante minha segunda etapa de campo. Durante algum tempo, *Tia* ficou desempregada, então cuidava do neto enquanto o filho trabalhava. Quando a mulher conseguiu um emprego, em 2020, em um dos bairros mais afastados, foi preciso pensar em outra estratégia para garantir o cuidado da criança durante o dia⁹⁸, e assim, o menino foi matriculado no Jardim. Como eu conhecia Jailson da primeira etapa de pesquisa, procurei saber por que só no ano seguinte ele havia sido matriculado no Jardim, descobrindo assim parte da trajetória da família como esbocei acima.

Nesta investigação, aprendi que *Tia* era o *nominhu* (apelido) da senhora, que ganhara esta alcunha por diversas vezes ter ficado responsável pelas crianças da vizinhança para que as mães pudessem sair para trabalhar (assim como Maria também era chamada de *Tia* por muitas pessoas no bairro). Sendo uma mulher mais velha, a figura de *Tia* inspirava confiança e as mulheres mais jovens da parte baixa da *Zona*, onde ela morava, se voltavam para a senhora em busca de apoio e conselho. Chamada de *Tia*, a mulher era alçada a uma posição particular e muito prestigiada na *Zona*, sendo considerada uma parente (no sentido de contar com prerrogativas e preferências em relação às pessoas mais distantes na rede de relações). Na parte central do bairro, ninguém sabia me dizer o nome da senhora, mas todos se referiam a ela com o mesmo respeito e disposição. Estando “sozinha” na *Zona*, *Tia* criou uma nova rede de apoio que, se valendo dos termos de parentesco, nos indicam a qualidade das relações, no caso dela, nomeando-a como pessoa.

Ter boas relações na *Zona* é manter uma viva rede de dádivas que se manifesta no ir e vir de comidas, tecidos, objetos, serviços e descontos no preço de produtos. Maria estava sempre alimentando essa rede, colhendo seus frutos e desfrutando do prestígio que também circulava ali. É interessante notar como nessa economia de trocas, a diversidade de moeda é enorme, muito se consegue a partir de favores e uma diversidade de coisas são aceitas como “pagamento”. Os conselhos e cuidados de *Tia*, ou de Maria, por exemplo, valiam tanto quanto um pacote de *bolaxa*, ou parcelas de um bolo.

Com o exemplo de *Tia*, quis demonstrar duas coisas: a primeira delas é a de que o Jardim não é o único centro difusor de cuidados da *Zona*, e que outros polos existem, estabelecendo uma multiplicidade de campos de influência dentro do bairro. Do mesmo modo, não é o caráter de instituição de ensino que prevalece na configuração da rede de cuidados, mas a figura e a autoridade das mulheres que estão no centro da rede. A eloquência de Maria e sua boa posição na rede de

98 O pai de Jailson trabalhava meio período, alternando entre manhãs e tardes. No entanto, é interessante notar que mesmo que a prática de deixar a criança apenas meio período no Jardim fosse comum, Jailson ficava na instituição o dia todo até que *Tia* viesse lhe buscar. Deixar as crianças sob cuidado de homens dificilmente é uma opção a ser considerada, caso exista a possibilidade de alguma mulher ocupar o posto.

relações não estão necessariamente interligadas. *Tia*, por exemplo, é uma mulher mais calada, solene até, menos comunicativa e disposta a se colocar à frente das atividades comunitárias, no entanto, ela é reconhecida e respeitada igualmente. Portanto, concluo que, em algum grau, as relações que eram estabelecidas a partir do Jardim seriam também estabelecidas a partir de certas figuras-chave da vida social do bairro.

Ao acompanhar as crianças pelo bairro, fui capaz de entender as esferas de influência que emanavam delas e interagiam com outras esferas de outras pessoas ao longo da rede. Essa influência se impregna na materialidade das casas não só no caso das crianças, mas nos casos das adultas também. Maria e *Tia* eram referências para a comunidade onde estivessem, mas suas casas eram ponto de partida para qualquer uma que buscasse auxílio. O que quero afirmar é que o olhar analítico permite localizar focos de interesse na rede de relações, mas que na prática, tudo está posto em fluxo, o conjunto de saberes e cuidados a ser compartilhado se move com as pessoas.

O segundo elemento que quis ressaltar com o exemplo de *Tia* é a possibilidade de se construir redes de apoio que passam ao largo da consanguinidade ou afinidade. Estar disposta a *aguentar* as crianças de outrem, aceitar participar de um conjunto de trocas e tecer uma rede de solidariedade são não só possíveis em um espaço urbanizado, como são estratégias acionadas a todo momento para a sobrevivência das pessoas, ou ao menos, para viabilização de alguns movimentos necessários à vida. Dito de outra forma, é a abertura a ajudar que permite que outras mães possam trabalhar e correr atrás de sustento para a família em um contexto em que muitas casas são sustentadas e chefiadas por mulheres.

Correia e Silva (2015) afirma que o processo de urbanização representa um esfacelamento das redes de solidariedade que ajudaram, no passado, as “mães solteiras” a criar suas filhas com segurança e apoio amplos. O autor faz essa afirmação ao se contrapor às contribuições da antropologia que colocam a rede ampla de solidariedade como estratégia de sobrevivência no cotidiano, dizendo ainda que a necessidade dessa rede é fruto de uma desestruturação da família cabo-verdiana que existe sem um pai. Assim, o estado deveria investir em políticas de promoção da família nuclear enquanto fórmula bem-sucedida, acusando de romântico o argumento de que outras formas de organização familiar existem e vigoram no arquipélago. Bem, sem querer entrar no mérito da questão de romantizar ou não uma realidade, gostaria apenas de adicionar minha perspectiva a este debate, já que em minha pesquisa encontrei casas com diversas configurações: da casa de Sandra onde conviviam 4 gerações diferentes, à casa de *Tia* e seu filho e neto, passando pela casa de Maria que criava sozinha os dois filhos (de pais diferentes), e a casa de Lúcia e seu marido com suas seis filhas, e Eurídice com os dois filhos e o marido na emigração, enfim, múltiplos arranjos e possibilidades. No entanto, em todas essas configurações a ausência paterna era sensível,

mesmo nos casos em que o pai coabitava com a mãe. Lobo (2014) já mostrou como o homem é periférico no campo doméstico e eu argumentei no interlúdio desta tese que essa é uma tendência que se mostra desde a infância.

A figura do pai não é uma condicionante do sucesso. Se a elite urbana adota um modelo de família nuclear e são bem-sucedidos certamente não é uma relação causal. A elite prospera às custas das boas condições e acessos à oportunidade num contexto de grande desigualdade social. Pressupor que o modelo nuclear de família é solução ou fórmula vencedora é ignorar diversos contextos sociais (inclusive o próprio contexto cabo-verdiano), onde o pai, mesmo quando reconhecido e “presente”, está distante. Em minhas incursões notei a ausência paterna inclusive em momentos de grande importância para a ritualística da confecção de pessoas, como batismos e *finalistas* (festas de formatura). Por fim, a rede de solidariedade que se elabora em contextos urbanos pode não deter a mesma força que tem em contextos rurais, ou que tinha no passado, mas ainda se faz presente mesmo com todas as dificuldades que se apresentam na periferia, em um bairro pobre.

Feita esta digressão e este posicionamento, gostaria de retomar o exemplo do Jardim para qualificar alguns cuidados que compunham essa rede sempre viva de relações. O primeiro tipo, o que tem relação direta com as crianças, é o cuidado médico e a assistência que Maria prestava às enfermas que apareciam, como já mencionei. Ela frequentemente tinha um remédio alopático a ofertar, e, quando não tinha, dava alguma recomendação específica. Por exemplo, Alícia (9 meses), era uma das bebês que frequentavam o Jardim. Ela passava o dia lá com sua irmã Luana (3 anos), enquanto a mãe estava no trabalho como doméstica e o pai, em um supermercado. Eram as primeiras a chegar no Jardim, quando a mãe ou o pai passavam por lá para deixá-las a caminho do trabalho. Alícia tinha alguma condição de pele que fazia com que o corpo se enchesse com fundas feridas que demoravam a cicatrizar e que sempre voltavam em lugares diferentes do corpo. Nenhum médico conseguia precisar um diagnóstico e vários tratamentos diferentes eram receitados. Maria, mesmo não sabendo de qual mal a criança sofria também tinha sua cota de sugestões. De pomadas cicatrizantes, passando por um unguento que chamavam de *banha di kobra* (banha de cobra)⁹⁹, ao banho de mar, todas as coisas eram tentadas. O banho de mar é um tratamento coringa, serve para todos os males de pele, e Maria argumentava que são importantes para limpar e fortalecer o corpo. Somente a água do mar bastava, então o deslocamento até a *praia di mar* não era sempre necessário¹⁰⁰.

99 Uma espécie de pasta que misturava manteiga de karité, óleo de palma e a substância base que era chamada de banha de cobra (embora eu não saiba dizer se de fato vem da cobra).

100A água do mar também servia para dar banho em cachorros e eliminar pulgas e carrapatos. Era comum que os meninos maiores, entrando na adolescência, fossem até o mar com vários galões vazios de cinco litros e os trouxessem cheios de água para vender como remédio pros males dos cachorros (ou das crianças).

No contexto da *Zona*, a pele é muito importante, ela é a identidade da pessoa. Segundo Maria, “se a pele muda, você muda com ela”, e ela insistia para que sempre cuidássemos de nossas peles, passando creme para mantê-la hidratada e evitar o *russu*, isto é, o acinzentado. As crianças devem manter sempre este cuidado e se atentar principalmente para as *pankadas* que podem deixar cicatrizes, algo indesejável, principalmente para as meninas. Miguel (8 anos) chegou a me pedir dinheiro emprestado para comprar um creme de pele para evitar o russu das pernas (50 escudos que emprestei e ele fez questão de pagar). Alícia, por ter a pele “ruim”, na classificação local, afastava as pessoas. Algumas crianças não queriam ficar por perto e faziam uma expressão de repulsa quando alguém pedia que tocassem na menina. Somente Luana ficava sempre perto da irmãzinha ajudando nos cuidados, assim como ela ajudava a mãe quando estavam em casa.

Atrelada a esta noção de cuidado com a saúde, quero trazer um aspecto muito valorizado pelas pessoas adultas da *Zona* no que tange às crianças: a boa aparência, que neste contexto não é entendida apenas como aspecto estético da criança, mas é um fator determinante na compreensão de como esta criança vive. O que quero dizer é que a aparência da criança não diz respeito apenas à sua beleza, mas a que conjunto de cuidados ela está submetida, se é alimentada de forma apropriada, se é posta para dormir, se é acolhida etc. O uso da voz passiva aqui é intencional: do ponto de vista de outras adultas, as crianças são objeto de cuidados, os agentes da relação de cuidado são as adultas que devem, sob o risco de serem lidas como incompetentes, cuidar das crianças. Nesta ótica, a criança não escolhe o que comer, o que vestir ou que horas dormir. No entanto, minha observação e minha interação com as crianças mostram que muito depende da vontade delas. Dwayne (6 anos), por exemplo, não tomava a sopa do Jardim e “dava muito trabalho” para comer, tendo que ser forçado. Neste caso, faz parte do ideal de cuidado forçar a criança a se alimentar mesmo que ela chore, reclame ou vomite.

As crianças devem estar sempre limpas, livres da poeira da estrada, com roupas bem cuidadas, principalmente quando estão saindo da *Zona* para outras partes da cidade, como para ir à igreja, por exemplo. Neste evento, é comum as crianças usarem as roupas mais bonitas que possuem. As menores, usam a roupa do batismo (um conjunto social com colete para os meninos, e um vestido claro, geralmente branco, para as meninas) nos dias de festa ou nas missas mais importantes do ano. Os passeios que as crianças do Jardim faziam para fora da *Zona* eram eventos para que as crianças usassem roupas novas, trazidas por parentes que estavam na emigração. Maria sempre avisava para as mães trazerem as crianças *bazofu* (bonitas) no outro dia, porque haveria um passeio. Estar *bazofu* pode ser doloroso, principalmente para as meninas, porque isso significa trançar o cabelo (ou renovar um penteado já feito), e este processo é dolorido. Aos domingos, é comum vermos pela *Zona* mulheres reunidas penteando-se mutuamente e as meninas tentando fugir

do processo. Algumas mulheres apertam tanto as tranças, que chegam a ferir o couro cabeludo das meninas e a essas, Maria criticava dizendo que não havia necessidade para tanto. Quanto menor a criança, em termos de idade, maior a responsabilidade das adultas e maior o risco para as suas imagens públicas o descuido com a criança pode trazer.

A responsabilidade de manter as crianças bem asseadas vai sendo aos poucos compartilhadas com elas mesmas. Por exemplo, as maiores, quando vão à escola, comumente levam na bolsa ou mochila um pano dentro de uma sacola plástica para limpar os sapatos e tirar o pó da estrada, já que o bairro não conta com *kalsamentu* (calçamento, asfalto) em todas as ruas¹⁰¹. As crianças também vão sendo ensinadas a verificar seus odores e estado da roupa (se está suja ou limpa, amarrotada ou não) e resolver essas questões sem precisar recorrer às adultas. O que acontece e é interessante de se notar, é que as crianças vão tomando responsabilidade por si e passam a integrar um meio caminho entre as crianças menores e as adultas, assumindo também uma postura de cuidado. No entanto, só a imagem das adultas está sob julgamento neste caso, ao passo que a criança está sujeita à correção e, de vez em quando, um castigo.

Partindo dessa perspectiva, o cuidado com a criança é uma forma de cultivo do ser, de preparo para a vida adulta e para a relativa independência que o avançar da idade proporciona. Ressalto que a *Zona* é um lugar onde as pessoas se cuidam mutuamente mesmo quando adultas. Perguntar como vai, se informar acerca da família e do estado de conhecidos, mobilizar a rede para suprir com alimentos, roupas ou artigos para o lar são ações muito comuns. Alguém que não está conectado às pessoas à sua volta em um contexto pobre como o da *Zona* provavelmente terá uma vida complicada.

O Jardim é um ponto central no processo de estabelecer conexões. Por ele passam diversas pessoas todos os dias, pessoas com demandas e histórias, pedidos e alternativas para problemas. Maria acolhe mesmo as crianças que não estão oficialmente matriculadas, oferecendo um socorro temporário para mães que precisam trabalhar e não têm como deixar as crianças sozinhas, por exemplo. O Jardim recebe doações esporádicas de roupas e alimentos que são redirecionados para pessoas que necessitam, seja para o trabalho (no caso da comida que pode ser revendida), seja no caso de atendimento às necessidades básicas. No momento de circular essas dádivas, são as relações prévias que vão ditar o ritmo e o destino dos objetos. Era assim que algumas mães saíam do Jardim com uma sacola de roupas não para elas ou as filhas, mas para alguma vizinha que as ajudou em momentos anteriores, ou com as quais elas podem sempre contar. O Jardim é uma instituição de cuidado que opera em diversos níveis diretos e indiretos sobre as relações sociais, ele influi

¹⁰¹Esta é uma prática reproduzida pelas adultas, que também podem sair com um par de sapatos na bolsa para trocar no meio do caminho.

diretamente nas redes de solidariedade e cuidado que envolvem as crianças no processo local de construção da pessoa.

Os momentos de socialização de cuidados e de escrutínio coletivos são importantes para expandir o arsenal de medidas que podem ser tomadas quando a criança precisa de alguma intervenção, mas de forma nenhuma colocam em xeque a autonomia das mães de adotar as medidas que acharem mais adequadas. Entre as crianças é praticamente unânime o desprazer pelas práticas de cuidados relacionados à saúde. Muitas delas evitam as adultas quando estão doentes, buscando não se sujeitar a manipulação de seus corpos ou a administração de remédios. Mas há aquelas que gostam de tomar medicamentos e se oferecem para tomá-los no lugar das crianças doentes quando estas não querem. Essas mesmas crianças buscam estar sempre por perto para se engajar nas práticas de cuidado, como é o caso de Júlia (6 anos).

Júlia estava sempre disposta a ajudar no Jardim. Queria servir a sopa na hora do almoço, queria auxiliar as crianças menores a comer, ajudar a trocar fraldas ou dar a mamadeira dos bebês. Ela me dizia que estava aprendendo para ajudar a mãe em casa, já que esta estava grávida¹⁰². A menina era elogiada pelas adultas como um exemplo a ser seguido, principalmente pelas outras meninas. De certa forma, ela era um tipo ideal no entendimento do que é ser uma boa criança (principalmente uma boa menina): quieta e comportada, proativa nas atividades e competente ao executar as tarefas de cuidado para com as crianças menores. Em casa, ela me dizia, cuidava também de Diego, seu irmão muito mais velho, com quase 12 anos. Muito curioso, pedi que ela me contasse mais sobre esses cuidados, ao que ela me respondeu que cuidava das roupas dele, que ela dobrava e guardava, preparava o café da manhã antes dele ir para a escola e ainda, levava o almoço nos finais de semana, quando o menino saía para pastorear as cabras de um vizinho nos montes adjacentes.

O cuidado com a casa é um pressuposto feminino, de modo que é comum ouvir histórias como a de Júlia, que desde cedo se engaja nas tarefas de cuidado com mais novas e mais velhas. Nos casos em que várias crianças moravam na mesma casa é notável a desigual divisão do trabalho de acordo com o gênero das crianças. As meninas ficam responsáveis por grande parte das tarefas de casa como lavar (à mão) e estender as roupas, varrer o chão, lavar as louças e cuidar das crianças menores. Uma tarefa que era raro ver delegada às crianças era a de passar as roupas, um trabalho delicado e que pode ser perigoso. Os meninos podem se engajar nas mesmas tarefas, mas a frequência é menor. A eles são delegados a maioria dos *mandados* e das tarefas que envolvem a rua.

¹⁰²O nascimento da irmã coincidiu com a festa de finalista de Júlia, isto é a formatura do Jardim. Foi uma semana bastante festiva na casa da família. E a presença da mãe na festa de finalista teve que ser substituída pela do pai, que raramente aparecia nestes momentos, e o irmão.

Eu ouvi de algumas mães que os meninos não sabiam lavar as louças ou as roupas como as meninas, e por isso não passavam essas tarefas para eles.

Diana (13 anos), uma adolescente que nasceu no interior da Ilha de Santiago e veio para Praia para ficar com parentas e ter acesso a escolas melhores, contava-me que em sua *zona*, as meninas cuidavam da tarefa de casa, enquanto os meninos ajudavam na lavoura. Exceto quando chegavam as chuvas (*azagua*), período dedicado à sementeira da terra na expectativa de farta colheita onde todas se engajam no trabalho. A transposição deste modelo para o modelo semiurbano da *Zona* talvez explique a sobrecarga de tarefas domésticas sobre as meninas. Embora a *Zona* seja um ambiente híbrido, com algumas criações de animais e algumas plantações esparsas adentrando a ilha, esta não é uma tarefa generalizada, de modo que muitos meninos não têm este espaço como presente em suas vidas. No entanto, os trabalhos de casa permanecem nesta transposição do campo para a cidade, ficando a maioria deles a cargo das meninas.

O conjunto de cuidados que qualifiquei aqui não podem ser pensados separados uns dos outros, posto que estão em coexistência no processo de criação das crianças. Cuidado com a aparência, com o palavreado, com a saúde etc. são todos componentes do processo de socialização da criança e elas incorporam isso de diversas formas, e principalmente as meninas buscam exercitar o que sabem com as crianças mais novas. No Jardim, elas brincam juntas de se cuidar, de dar comida umas para as outras, de serem mães e filhas, entre outras brincadeiras que envolvem cuidados. Na rua, elas se vigiam mutuamente, corrigindo ou denunciando aquelas que não seguem as normas postas para as adultas responsáveis, ou ainda, resolvendo, elas mesmas, reproduzindo práticas de castigo (que serão analisadas nos próximos capítulos). As crianças. Ao serem cuidadas, aprendem aos poucos a cuidar também e exercitam esse aprendizado principalmente com as crianças mais novas, que estão sujeitas, de alguma forma, à sua autoridade constituída de uma diferença etária. Tendo o cuidado como uma prática de construção da pessoa é possível perceber como ele está imbricado com a socialização e acompanha as crianças como uma necessidade que emana delas a partir da posição que ocupam na rede de relações sociais da *Zona*.

Construção dos corpos e cuidados com a alimentação

Na seção anterior, dei atenção a algumas práticas que constroem a rede de cuidados ao longo do espaço geográfico da *Zona*. Nesta seção, dou uma atenção especial à construção do corpo, que aqui é entendido como a materialização da necessidade de cuidado. Desse modo, estabeleço o corpo enquanto um campo de atuação das diversas práticas de cuidado descritas acima, mas também como um campo dinâmico, sujeito a alterações e entendimentos diversos que estão em disputa.

Uma faceta do cuidado que se manifesta na *Zona* é o da construção e proteção do corpo do recém-nascido e das crianças mais novas. Santos (2010) mostra algumas práticas que eram comuns na sociedade cabo-verdiana de meados a finais do século XX. Ela mostra como era comum o uso de práticas de construção de um rosto entendido como belo, de nariz fino, com covinhas nas bochechas etc., por meio do uso de algumas substâncias, como azeite de purga e artefatos, como colheres aquecidas no fogo. O corpo recém-nascido possui uma maleabilidade inerente (no entendimento local) que representa uma janela de manipulação das características físicas que algumas pessoas aproveitavam, buscando um ideal. Como mostro adiante, o corpo da criança é entendido como em processo de construção, isto é, nada está posto de forma definitiva. Enquanto se é criança, é possível mudar as características que são entendidas como indesejáveis. A proximidade com a adolescência traz também a noção de permanência dos traços, de modo que o que não foi mudado, tende a permanecer para o resto da vida. Uma concepção de corpo elástica assim denota o campo social desse dado biológico, isto é, denota que o conjunto de aspectos físicos e materiais do indivíduo podem e são significados socialmente a partir de padrões compartilhados, é um nariz fino em oposição ao largo, uma bochecha com covinha em oposição à lisa, um umbigo bem-curado etc. O corpo, como bem demonstra Le Breton (2011) não é um dado biológico por si, mas um misto de matéria e discurso, carne e símbolo, ossos e significados. Assim, é uma categoria posta em fluxo, nunca estática. Moldar o corpo do bebê atende a diversas necessidades do social, potencializa aquilo que pode ser chamado de “charme” do recém-nascido, isto é, seu carisma, a característica que desvela em outras a vontade de cuidar, mimar, acarinhar e proteger,

Essa noção do corpo em construção faz ressaltar a importância dos cuidados de toda ordem, demonstrando que não são apenas formas de manter a existência, mas de moldá-la, ou transformá-la na imagem que se idealiza. Pensando o cuidado ao longo da vida enquanto um processo ininterrupto, é importante notar como a primeira infância é um período de intensa inter-relação entre cuidados de manutenção (isto é, de manter vivo e longe do perigo) e de transformação (trabalhando para transformar a matéria na forma idealizada), ao passo que nas fases posteriores da infância (para além dos 3 anos), os cuidados de transformação são intensificados, enquanto os de manutenção são atenuados. Explico-me: um bebê e as crianças na primeira infância possuem grandes limitações em termos de coordenação motora, habilidades comunicativas e de autocuidado em relação às crianças maiores, assim, é preciso uma atenção diferenciada do coletivo que se propõe a cuidar. Os cuidados de manutenção dizem respeito, portanto, aos esforços empregados para manter a criança no seio da comunidade, viva e saudável. Com o passar dos anos, a criança ganha autonomia, amplia seu circuito e já pode arriscar sozinha algumas partes do mundo, mas as adultas se mantêm atentas para corrigir suas posturas (morais e físicas), fiscalizar sua alimentação, incentivar a construção do corpo

ideal e forte, a este conjunto chamo de cuidados de transformação, porque chocam diretamente com os aspectos manifestados pela criança e tendem a exercer força para que esta manifestação se altere (levemente ou não) em direção a outras ideias. Um bom exemplo para pensar esta distinção está na forma como algumas crianças percorrem a *Zona*: Kodê (1 ano e 6 meses) ia aos lugares protegido, amarrado às costas de sua mãe com um tecido (*bombu*), só a cabeça ficava de fora. Já Riquelme (2 anos), embora fosse uma exceção por conta da pouca idade, realizava parte dos trajetos sozinhos, sendo que irmãos e o avô iam até metade do caminho e vigiavam de longe enquanto o menino se dirigia ao seu destino. Com o passar do tempo, a expectativa é que Kodê assuma uma postura parecida com a de Riquelme, enquanto Riquelme faça seu trajeto inteiramente só (ou acompanhado dos amigos e amigas, se quiser).

A relação entre as duas esferas de cuidado está atrelada à percepção de que os bebês e crianças menores são frágeis e estão sempre em risco. Um fator que me permite pensar isso são os conjuntos de cuidados que os recém-nascidos recebem e que contemplam a esfera biomédica, com vacinação e testes sanguíneos, mas também perpassam esferas outras, como o campo da magia e das rezas apontado por Rocha (2014). Para exemplificar, abordo a questão do *odju* (mau olhado).

O *odju* pode ser entendido como um mal imposto a uma criança por alguém, geralmente alguém com poder mágico (*fetiseru*), o que não significa que esse ser mágico tenha a intenção de fazer mal, sendo apenas agente intermediário da intenção de outra pessoa. As mazelas infantis são comumente associadas ao *odju*, que pode ser fruto da inveja de alguém que queria uma filha, ou que almeja a felicidade que a mãe alcançou¹⁰³. É comum que as mães de recém-nascidas na *Zona* não andem com suas filhas à mostra, cobrindo-as todas (principalmente a cabeça) quando raramente vão à rua, geralmente buscando os serviços médicos. Inclusive, é falta de educação parar uma mãe com sua recém-nascida na rua e tentar manter uma conversa, pois ela precisa ficar a menor quantidade de tempo possível exposta, para proteção da criança. Alguém que retém a mãe assim pode acabar sendo acusada, no âmbito dos boatos, de ser a pessoa que colocou *odju* caso o bebê venha a apresentar algum problema de saúde.

O *odju* é uma forma de explicação local ligada à causalidade das doenças. Competindo com as explicações da biomedicina e da biologia, o *odju* dá conta de preencher o mundo com explicações acerca do que é invisível, impalpável, ou (ainda), inexplicável. Em 2020, na minha segunda etapa de pesquisa, segui com meu costume de tirar fotos das mães com suas filhas. As mães gostavam e pediam que eu transmitisse a foto para que elas pudessem enviar para parentes na emigração, ou mesmo para guardar de recordação ou postar no *facebook*, uma rede social onde

¹⁰³Importante notar como o *odju* é um mal que atinge materialmente a criança, mas com o intuito de afetar sentimentalmente a mãe ou a família da criança.

pessoas do mundo inteiro podem estar conectadas. Uma das mães, Eliane, pediu uma foto dela com a filha bebê, Kiara (6 meses), e o filho, Maurício (8 anos); ela queria postar a foto em suas redes sociais. Alguns dias depois de eu ter feito a foto e enviado para a mãe, ela me pediu desculpas, dizendo que não postaria mais a foto, porque estava com medo da “doença” que estava no mundo¹⁰⁴. Segundo ela, expor a filha, mesmo que virtualmente, seria arriscado, uma vez que as pessoas colocam muito *odju*. Em minha interpretação e nas conversas subsequentes, entendi que o *odju* na fala desta mãe é uma forma de abrir espaço para que males preexistentes possam agir sobre a vítima. É uma forma muito engenhosa de lidar com mazelas que, no contexto da *Zona*, são bastante comuns.

A questão do *odju* e seus desdobramentos não são resolvidos pela via da biomedicina, mas pela via dos feitiços e de rezas. Em campo, conheci muitas crianças que usavam um amuleto na cintura, uma pequena trouxinha de couro, ou de pano, contendo mistérios¹⁰⁵, que servia para afastar males e prover de força as crianças que nascem com o corpo fraco. Carlos, por exemplo, usa um amuleto destes, feito de couro preto e preso por uma corda de algodão da mesma cor em torno da cintura. O menino não permitia que tocassem, mesmo quando fossem lhe trocar. As pessoas adultas desviavam das perguntas, evitando responder ou até demonstrar conhecimento dessa prática. A ideia deste amuleto era que ele acompanhasse a criança até que as responsáveis achassem que era suficiente, substituindo-se apenas a corda que amarrava na cintura caso ela arrebentasse ou ficasse muito pequena. Conheci dois meninos de 12 e 13 anos que ainda usavam os seus (eles também não me disseram nada sobre).

Outros amuletos podiam ser usados para proteger as crianças das influências do *odju*, como pulseiras e colares de *sibiti*, uma conta de vidro negro com pequenas pintinhas brancas na superfície. Acredita-se que o *sibiti* quebre quando realiza seu fim, isto é, a proteção. Os bebês que usavam e que eu conheci, como a já mencionada Kiara, filha de Eliane, tinham ganhado das avós e as mães afirmavam usar para evitar conflitos com as parentes, pois não acreditavam no efeito. Uma pulseira trançada de ferro, cobre e ouro também era usada como amuleto de proteção, principalmente nas crianças *mandjakas*. Com o passar do tempo, o trançado de metais se desfaria, o que indicava que a pulseira havia cumprido seu papel protetor e podia ser descartado. Além deste amuleto, Maria protegia os filhos fazendo uso das práticas sugeridas e dos preparos feitos por uma

104Foi durante esta etapa de pesquisa que a Organização Mundial da Saúde declarou estado de pandemia do novo coronavírus, o que acabou encurtando o período de pesquisa.

105Fui aconselhado várias vezes a não perguntar sobre e não procurar saber. Este amuleto é de foro extremamente íntimo, inclusive seu uso pode ser um sinal de vergonha, já que ele pode ser usado a despeito das crenças religiosas, como o caso de mães católicas que recorriam a esses saberes para proteger e fortalecer as filhas e filhos.

parenta da Guiné-Bissau que era conhecida feiticeira que estava sempre no fluxo entre Cabo Verde e Guiné-Bissau, sendo bastante requisitada quando estava em Praia¹⁰⁶.

O conjunto de cuidados que qualifiquei aqui não podem ser pensados separados uns dos outros, posto que estão em coexistência no processo de criação das crianças. Cuidado espiritual, com a aparência, com o palavreado, com a saúde etc. são todos componentes do processo de socialização da criança e elas incorporam isso de diversas formas, buscando exercitar o que sabem com as crianças mais novas. Elas se vigiam mutuamente, corrigindo ou denunciando aquelas que não seguem as normas postas para as adultas responsáveis, ou ainda, resolvendo, elas mesmas, reproduzindo práticas de castigo (que serão analisadas nos próximos capítulos). Tendo o cuidado como uma prática de construção da pessoa é possível perceber como ele está imbricado com a socialização e acompanha as crianças como uma necessidade que emana delas a partir da posição que ocupam na rede de relações sociais da *Zona*.

Além da proteção mágica e secular do corpo, existem também as práticas de construção, visando, entre outros objetivos, o estabelecimento de um corpo forte, apto para crescer dentro de padrões esperados. Nestes casos, Maria era solicitada a realizar alguns procedimentos em bebês recém-nascidos, principalmente os descendentes da comunidade guineense da *Zona*. O procedimento consistia em uma série de massagens e exercícios para fortalecer o corpo, “criar” e enrijecer os músculos do bebê, evitar curvaturas indesejadas na coluna e no pescoço, fazer com que ele chorasse menos, ou ainda, andasse mais cedo. A massagem poderia ser feita com ou sem a *banha di kobra*, podia usar de fogo e alguns utensílios, como a colher aquecida mencionada por Santos (2010), para atingir os objetivos. Crianças tidas como fracas, com o *korpo runhu* (corpo ruim, frágil) eram alvo principal dessas técnicas que visavam dar continuidade ao processo de gestação fora do corpo. Isto é: a aplicação de uma força externa tinha como objetivo dar continuidade a um processo que não se encerra no nascimento, mas que nem sempre acontece na velocidade ou intensidade esperada. O processo de formação do corpo do bebê é percebido como em desaceleração, o que clama por uma certa urgência na tomada de algumas medidas para que não se perca a janela de alterações possíveis. Portanto, é estabelecido que o corpo da criança é mutável (e manipulável) até certo ponto e idade. Lobo, por exemplo, me conta em comunicação pessoal de um caso, observado na Boa Vista, de uma criança que nasceu com o pé virado para dentro. Além das terapias e procedimentos biomédicos, mulheres da comunidade também intervinham no corpo da criança, buscando colocar o pé no lugar “certo” por meio de massagens com “remédios di terra”.

106Os filhos de Maria me contavam o que viam ou imaginavam acerca das práticas desta senhora. Edson contava que ela o salvara de um envenenamento quando era criança e que possuía uma caixa com uma voz que saía dela sem que ninguém soubesse explicar como. Miguel me contava dos banhos que precisava tomar de quando em vez, buscando evitar o *odju* que a vizinhança do pai podia colocar. Maria demonstrava mais preocupação com os malefícios mágicos do que com os materiais que podiam acometer os filhos em suas andanças pela rua.

Ela me conta ainda que com o passar dos anos, os resultados desejados foram obtidos e a diferença era quase imperceptível, a explicação era a de que o corpo da criança é “mole” e, portanto, era sábio aproveitar essa janela para “consertar” o que se considerava defeituoso ou esteticamente problemático.

Neste contexto, o corpo da criança toma uma dimensão pública, na qual comentários e sugestões são feitos às crianças, mas também às cuidadoras principais (geralmente mães e avós) para que elas adiram às práticas mais efetivas de cuidado e construção do corpo. As passagens das adultas ao Jardim eram momentos em que Maria transmitia o que sabia e buscava ensinar às mães, dizendo de modo imperativo “faça assim... Não faça isso...”. Principalmente as mães mais jovens ouviam e agradeciam o ensinamento, voltando mais vezes e querendo saber mais. Outras mães vinham para debater com Maria, buscando soluções para outros problemas que atingiam as crianças. Este momento geralmente acontecia no início do dia, quando as crianças chegavam no Jardim. As adultas se juntavam e trocavam informações, às vezes comentando em voz baixa sobre alguma das crianças que estavam lá: “*odja mode ki el teni odju fundu*” (olha como ele tem o olho fundo) e “*kel li teni rostu runhu*” (aquele ali tem a cara fechada), por exemplo, são expressões usadas para se comentar sobre as crianças alheias e têm um tom crítico, de desaprovação.

Demonstrei anteriormente alguns cuidados com as crianças que acontecem em duas dimensões: a dimensão material do corpo e a dimensão metafísica dos feitiços. Agora, quero focar no que surgiu em campo acerca do ideal de corpo das crianças e de como isso era buscado pelas pessoas adultas que cuidavam delas.

Quando as crianças se ausentavam do Jardim por muitos dias, seu retorno era marcado por um escrutínio de Maria, que analisava a criança buscando mudanças que poderiam ter acontecido nesses dias de ausência. Podia ser uma diferença na altura, algum dente que caiu ou que começou a nascer, alguma *pankada* (machucado) nova etc. O que Maria nunca deixava de notar era a magreza das crianças, criticando os hábitos alimentares que as mães impunham aos filhos.

O *odju fundu* (olho fundo) é uma marca dessa magreza, um rosto mais fino, encovado é o que entrega que a criança talvez não esteja fazendo as refeições corretamente em casa. Algumas crianças me contavam que, nos fins de semana, não comiam lanche em casa. Tomavam café, saíam para brincar e só voltavam para o almoço, fazendo ainda uma última refeição à noite, antes de dormir. Quando Maria confrontava as mães dizendo que as crianças estavam com um aspecto preocupante, elas se defendiam, dizendo que até tentavam dar a *kumida di sal* (comida salgada, refeições quentes e ricas), mas a criança não comia, então elas davam biscoitos e sucos industrializados, ou doces. Essas crianças eram as que recebiam mais atenção na hora da sopa, já que esta é a refeição mais “forte” do Jardim. Maria fazia questão de dar na boca se elas não

estivessem comendo direito. Ter o *odju fundu* indicava mal-cuidado, saúde frágil e uma alimentação insuficiente, não era uma característica a ser mantida. O dar de comer para “consertar” este problema se dava de forma excessivamente carinhosa, adulando a criança para que coma, ou de forma enérgica, forçando a criança a comer (nos casos mais graves ou quando a criança se recusava terminantemente a comer).

Quando as adultas se juntavam para comentar acerca do corpo das crianças, qualquer indicativo de má alimentação era suficiente para que as críticas subissem de tom. Alimentação, vestuário e boas maneiras são as três características essenciais a serem avaliadas nos primeiros contatos com a criança. O modo como a alimentação se reflete na constituição corporal torna imediata a ação de avaliar o cuidado dedicado à criança¹⁰⁷.

Não é só o rosto que pode indicar que a criança não se alimenta direito. O corpo como um todo comunica para a pessoa adulta como é a rotina do menino ou da menina. Um corpo infantil saudável e bonito na *Zona* é um corpo forte, apto a fazer as tarefas de casa e os *mandados*, é um corpo limpo e asseado, como já expliquei. Mas é um corpo com “carne”, um corpo com *polpa*¹⁰⁸, *kadera* (quadril) ou *batata* (músculos).

Sinira era uma criança de 6 anos que já havia frequentado o Jardim de Maria no passado. Por alguns desencontros entre a mãe e o pai da criança e a dona do Jardim, ela foi transferida para outra instituição. No entanto, a menina sempre fora parte do grupo que tem dificuldade para comer e só Maria conseguia fazer com que Sinira comesse direito. Um dia, em uma festa de primeira comunhão, Maria encontrou com a menina e criticou de partida a falta de *kadera* desta, apontando-me o quanto ela estava magra. A mãe da menina apareceu em seguida e as duas mulheres passaram a conversar sobre a rotina da criança. A mãe dizia que não sabia mais o que fazer, Sinira não queria saber de comer direito, não adiantava nada que a mãe fizesse ou o que preparasse. Maria falou que é preciso forçar, porque nem sempre as crianças entendem que comer é importante para elas. Dito isso, pegou a menina no colo e ordenou que a mãe lhe trouxesse um prato cheio com as comidas da festa: xerém, caldo de batata, feijoadada, carne de bode, arroz etc. Com Sinira bem presa no colo, Maria foi colocando colherada atrás de colherada na boca da menina, que engolia com dificuldade e demorava mastigando. Enquanto isso, ia apontando as mudanças: “quando ela ia ao Jardim, não

107Apesar de ser essencial, a avaliação do vestuário é relativizada, balizada pelo contexto socioeconômico da *Zona*. Apenas em dias especiais ele é realmente levado em conta. No que toca às boas maneiras, as meninas são aquelas que são mais escrutinadas em relação a isso. Elas precisam sentar “direito”, manter as pernas fechadas, cuidar para que o vestido, ou saia, não levante, falar baixo, não brigar etc.

108*Polpa* é uma palavra usada para se referir às nádegas. O biótipo cabo-verdiano é marcado por quadris largos tanto em homens, quanto mulheres. A forma como a paisagem de algumas ilhas se constitui, com ladeiras ou escaladas, pode também influenciar na constituição muscular. Do mesmo modo, a prática de carregar objetos na cabeça, principalmente para as mulheres, ajuda a construir uma postura ereta, altiva até. Essas práticas também se fazem presente no cotidiano das crianças. Neste aspecto, é interessante pensar em Mauss (2003) e em como as diversas práticas culturais e outros fatores externos são importantes para a construção de corporalidades diversas.

tinha os braços magros assim... Olha o olho como está fundo... *Ka tem polpa mas*”, Sinira não se defendia ou argumentava, só se esforçava para comer. A mãe agradeceu a Maria quando o prato ficou vazio e disse que mandaria a criança de volta ao Jardim, porque só ela dava conta de alimentar a menina. O retorno não aconteceu.

As adultas da *Zona* são muito críticas aos corpos magros demais, principalmente nas meninas, que precisam ter quadril largo, precisam ter carne. Os meninos também são criticados quando muito magros, não tendo *polpa*¹⁰⁹, mas o foco neles é a força, representada em músculos. Os meninos são encorajados a mostrar sempre a *batata*, isto é, o bíceps. Ter um bíceps grande ou bem desenvolvido é visto como o resultado de boa alimentação e não de exercícios ou de genética. No Jardim, os meninos se juntavam em competições para ver quem tinha a maior *batata* e às vezes eram as meninas que julgavam a competição entre risinhos.

No entendimento local, o corpo é matéria e se constrói por intermédio desta, isto é, por meio da alimentação. A boa alimentação é o que fornece substância para o corpo. Substância esta que vai ser distribuída conforme o gênero das crianças (para os meninos, *batata*, para as meninas, *kadera*). Sendo assim, o que se come é de extrema importância e um dos grandes desafios das adultas que se dedicam ao cuidado das crianças é manter a boa alimentação delas. De certa forma, a alimentação é tão essencial, que não existe nada planejado para as crianças que não envolvam ricas refeições: dias de passeio, festas, eventos, a colônia de férias etc. Apesar da comida e da comensalidade ser uma característica muito forte do modo de ser cabo-verdiano, a presença das crianças reforça este aspecto, afinal, as crianças são um valor da comidade. Levine (1973), na década de 70, já falava sobre os traços de personalidade de povos africanos, isolando alguns padrões que se repetiam entre os povos do continente. O terceiro tipo destacado pelo autor é de muito interesse aqui.

Para Levine, há uma “ênfase na transação material em relações interpessoais” (p. 133)¹¹⁰, ou seja, as relações se constituem fortemente relacionadas a trocas materiais de bens e comida, por exemplo. É pela troca material que valores são atribuídos às pessoas, de modo que um olhar para a refeição, por exemplo, pode indicar uma estrutura de proeminência. O autor mostra como existem grupos onde as mulheres e crianças ficam com as sobras, quando estas existem. No entanto, esses valores operam em diversos níveis e essa distribuição de comida não denota pouca relevância de mulheres ou crianças, tendo em vista que em outros contextos, como na competição entre esposas, é a existência de crianças que faz diferença no jogo de autoridade e poder dentro do grupo doméstico. Por fim, um ponto interessante que Levine aponta é a proeminência da pessoa convidada, que conta

109 Quero ressaltar também que, como mostrarei no capítulo seguinte, a *polpa* é o lugar ideal para bater, pois “tem carne para receber os castigos” na justificativa local. Logo, não ter *polpa* faz da criança um corpo mais difícil de ser disciplinado, pois o objetivo não é machucar, apenas corrigir.

110 No original: “emphasis on material transaction in interpersonal relations” (Levine, 1973, p. 133).

com prestígio e serve-se (ou é servida primeiro). Em Cabo Verde a questão da convidada é certamente relevante. O único momento em que as crianças não são contadas na hora de comer é na existência de convidadas ou visitas. Assim, elas são as que ficam sem em caso de escassez, mas esse não é o cenário ideal. Essa é a única situação que eu presenciei em que a criança recebe menos atenção em termos de alimentação. Isso, no entanto, não diminui seu valor de modo algum, representa apenas um rearranjo passageiro de prioridades.

No capítulo 2, abordei algumas dinâmicas alimentares do Jardim, mostrando como a rotina das crianças é construída com relativo foco na alimentação. As crianças que comem bem são aquelas que comem as *komidas di sal*, isto é, as comidas salgadas¹¹¹, entendidas como aquelas que trazem rico sustento para o corpo: arroz, feijão, *katxupa*, peixe, galinha etc. O ato de comer bem desperta a simpatia e a despreocupação das adultas com aquela criança e estabelece um grau comparativo entre elas. Por exemplo, ao tentar alimentar uma criança que se recusava a tomar a sopa, Maria frequentemente colocava outras crianças para comparação: “*odja mó ki Bruno teni se batata riju!*” (olha como Bruno tem sua *batata* forte); ou então “*bu kre brinka sima Luana? Abô tem ki kume tudu dreto*” (você quer brincar como a Luana? Então tem que comer tudo direito). No primeiro exemplo, os meninos citados se aproximam e flexionam os braços, evidenciando a *batata* orgulhosos e insistem para que os colegas comam para que fiquem fortes como eles. É uma forma de engajar as crianças nos cuidados umas com as outras, embora o resultado nem sempre seja o esperado, já que a criança que não *kome dreto* (come direito) têm suas razões ou motivações para não fazê-lo. Já o segundo exemplo traz uma característica menos evidente e mais elaborada da relação comida e corpo: ela diz respeito à disposição, a energia para brincar e se divertir. Um corpo saudável é aquele que pula, brinca, corre, é um corpo com disposição¹¹².

Estes graus comparativos podem operar entre irmãos e irmãs, ou ainda, entre vizinhas e vizinhos, já que a prática de comensalidade entre as casas é deveras comum na *Zona*. Nestes momentos de refeições compartilhadas, as adultas fazem uso das comparações para poder convencer suas crianças a comer. Esta pode ser uma performance pública para que a mãe não seja julgada pela vizinhança como descuidada ou relapsa.

Assim como o corpo das crianças é de certa forma público, também é a reputação das adultas. No entendimento local é evidente que a criança não pode ser responsabilizada pela sua condição, isto é, parte-se do pressuposto de que toda criança está ligada primeiro a uma pessoa

111 Também é comum se referir a estas refeições como *kumida kenti* (comida quente), expressão que indica uma refeição central do dia, geralmente o almoço.

112 Importante notar que parte da criação da criança envolve ensiná-la quando é o momento apropriado para tais atos. A criança não é autorizada a brincar o tempo inteiro, devendo ter uma parcela de seu tempo separada para a educação, para as tarefas, para dormir etc.

adulta que deve se responsabilizar pelos seus cuidados e é a reputação desta adulta que está em jogo. Para exemplificar melhor, descrevo aqui uma festa de aniversário infantil na *Zona*.

O aniversário é uma data especial para as crianças, é o dia de se vestir com roupas novas e bonitas, dia de exibir um penteado complexo (para as meninas), dia de ganhar abraços, beijos e receber bastante carinho, em suma, é um momento de celebração que não passa despercebido. Alguns aniversários são comemorados dentro de casa, com convidados restritos (geralmente a família consanguínea, ou vizinhas muito próximas), pouca comida, contendo o suficiente para marcar a ocasião. Outros, são comemorados no quintal das casas ou na rua, com bastante música e comidas diferentes. De toda forma, a celebração de aniversário é uma forma de promover a comensalidade e uma oportunidade para avaliar de perto os cuidados que a mãe, a avó ou a responsável dispensam às crianças.

O cardápio varia, geralmente contendo biscoitos recheados ou *bolaxona*, bolo confeitado, *risois* (risoles), pastel de milho, batata frita industrializada, pipoca, sucos de pó diluídos em água ou ainda o *sumo gás* (refrigerante). Este cardápio é classificado como *fatiota* e, embora seja apreciado por todas, é entendido como comida sem capacidade de nutrir e sustentar o corpo, apropriada apenas para a ocasião comemorativa. As crianças são as que mais gostam das *fatiotas*, e comem com muita vontade, sendo raro encontrar alguma que não queria comer nas festas. A comida é gerenciada e distribuída pelas adultas ou adolescentes que montam as porções e se certificam de que todas receberam (ninguém pode ficar sem)¹¹³. No entanto, uma característica da festa de aniversário infantil me chamou a atenção nas ocasiões em que fui convidado a participar: a sopa.

Como já mencionei, a sopa é uma refeição central no Jardim, mas não só lá. É comum encontrarmos pontos de venda de sopas nas paradas de ônibus pela manhã para que trabalhadoras possam consumir antes de seguir para o dia de trabalho. A sopa é uma fonte de energia rica, prática de ser feita e barata na maioria das vezes, podendo-se usar o que tiver à mão em termos de verduras, legumes, carnes e até frutas (a presença da banana, principalmente verde, nos ensopados é notável). A sopa também marca presença nas festas infantis, sendo servida antes que se cante parabéns (o que antecede também o corte e a distribuição do bolo), com as crianças comendo sentadas no chão, com as pernas abertas e o prato apoiado na superfície à frente. Uma boa festa de criança, portanto, tem *fatiotas*, mas também tem sopa¹¹⁴. A ausência deste alimento central mobiliza comentários negativos

113 Diferentemente das festas de adultas, as festas infantis têm como foco as crianças e sua alimentação. Elas são a prioridade na hora de distribuir os quitutes, ficando as adultas geralmente à margem, conversando e, quando possível, comendo também. Nas festas de adultas, a comida é feita para todas, sendo servida *komida di sal*, bebidas alcoólicas, com muita música e muita dança, as *fatiotas* geralmente ficam de fora.

114 A sopa é uma expressão de versatilidade e criatividade: uma mistura de legumes com alguma carne, a própria *katxupa*, ou ainda, macarrão instantâneo. É importante notar que a classificação dela enquanto refeição forte do dia acontece a despeito de seu conteúdo ser, de fato, nutritivo, como é o caso do macarrão instantâneo que não pode competir com um bom ensopado de legumes.

acerca da capacidade da organizadora da festa de cuidar bem das crianças, ou seja, antes da fartura em *fatiotas* é preciso focar em equilíbrio nas opções de comida, tentando prover sustento em conjunto com a alimentação relaxada e despojada do contexto festivo.

A constante vigilância sobre esses padrões de alimentação e a pressão tácita para que se sirva comida que forneça nutrição e força às crianças faz parte do ideal coletivo de cuidado, mas também diz respeito a outras características sociais, como a comensalidade e as relações de proximidade. Complexos pactos sociais estão em jogo nestes momentos de sociabilidade e, no que toca este trabalho e a perspectiva das crianças, as festas são momentos de diversão, mas também de escrutínio coletivo.

Os comentários acerca dos corpos dizem respeito a um comparativo com o corpo adulto. Ou seja, aquilo que um adulto deve ter em termos de corpo ideal ou positivo, deve ser buscado ainda na infância. O quadril largo para as mulheres, por exemplo, facilitaria o parto, daria estabilidade para o bebê ser amarrado às costas na prática do *bombu*¹¹⁵, além de ser considerado bonito e sensual. Já nos homens, um corpo forte indicaria disposição para o trabalho, uma característica fundamental na busca por parceiros, mas também é sinônimo da beleza que pode ser transmitida para os filhos e filhas.

Outra característica corporal que as crianças são ensinadas a ter é o rosto aberto, sorridente, em oposição ao indesejável *rosto runhu* (aqui entendido como cara fechada, careta ou cara emburrada). Estar com o *rosto runhu* é uma forma de rechaçar interação social, demonstrando pouco ou nenhum interesse por proximidade e brincadeiras. Não é a manifestação ideal de humores da criança. As pessoas adultas esperam sempre abertura, educação, cortesia e simpatia das crianças. Cumprimentar as adultas, responder educadamente às perguntas, fornecer informações quando solicitada eram características da criança boa e bem-educada. Ficar com a expressão fechada, então, não só não é desejável, como pode ser passível de punição por ser entendido como birra. No campo das subjetividades, não é próprio para as crianças expressarem seus humores como convêm a elas, as pessoas adultas impõem suas agências sobre as pequenas, buscando moldar a forma como as emoções são selecionadas e expressadas. O processo de socialização é também, como mostra Elias (1990) um processo de civilização, onde as emoções que brotam do campo subjetivo, da psiquê, são realocadas e ressignificadas. As crianças estão a todo momento sendo ensinadas a quando e como manifestar suas emoções, como quando é castigada por ter, em um momento de frustração, arremessado um brinquedo, ou agredido uma companheira.

115 Prática em que se amarra a criança às costas da mãe com o uso de um pano, geralmente deixando apenas a cabeça da criança de fora do embrulho. As crianças tendem a dormir enquanto a mãe realiza as tarefas cotidianas. Algumas, como Kiara de Eliane, só paravam de chorar se estivessem amarradas às costas da mãe.

Luana (3 anos) por exemplo, quase sempre chegava ao Jardim com o rosto emburrado. Sua mãe às vezes tinha uma explicação como “ela queria vir com o pai” ou “não achou a boneca dela para trazer” ou “briguei com ela porque não queria levantar”. As desculpas eram necessárias para eximir a mãe de certa responsabilidade, tendo em vista a influência que a criança (e seu estado) tem na imagem das adultas que lhe cuidam. Isto é, existe uma dimensão reflexiva da imagem da boa criança em relação à imagem de quem lhe cuida e ensina. Às vezes é preciso se desvincilhar da criança, estabelecendo justificativas para o seu comportamento que passem ao largo da responsabilidade da adulta, como fazia a mãe de Luana ao justificar o mau humor da filha. Quando a mãe não tinha justificativa a apresentar, a desconfiança de que ela talvez tivesse feito algo para a criança aumentava. A pergunta era quase automática nesses momentos “*bu mama sotou?*” (sua mãe lhe bateu?). Quando a resposta era positiva, e com frequência era, as adultas perguntavam o motivo. Entre adultas, parte-se do pressuposto de que nenhuma surra é em vão, então a criança precisa dar uma explicação do porquê ter apanhado.

Por fim, é interessante ressaltar que o corpo da criança é um corpo que se constitui publicamente. Ele não está só sob o escrutínio de mães, avós, irmãs e responsáveis pela educação, mas de todas as pessoas adultas da comunidade. Virtualmente falando, no contexto da *Zona*, a criança está sob constante vigilância de todas as pessoas, embora na prática não sejam todas as pessoas adultas que realmente se engajem nesta dinâmica. Qualquer pessoa pode repreender uma criança, sugerir uma atitude mais adequada, consertar uma postura, limpar ou ordenar a limpeza etc. Certa vez, indo até o centro da cidade, o Plateau, em um *autocarro*, presenciei a seguinte cena: uma menina, aparentando 10 ou 11 anos, usava a bata azul característica das escolas públicas da cidade. A bata lhe cobria até acima do joelho e uma senhora (que eu julgaria na faixa dos 50), vendo aquilo, perguntou para a menina se esta usava alguma peça de roupa por baixo, diante da negativa da criança, a senhora passou a brigar e dizer que isso não poderia acontecer e que não era assim que uma mocinha se vestia. A menina, sem ter muito o que fazer, ficou constrangida e passou o restante do trajeto puxando a barra da bata, tentando fazer com que cobrisse mais do corpo. A senhora e a menina não se conheciam, a primeira não sabia de quem a segunda era filha ou onde morava, mas sabia o modo “certo” de se vestir e se adiantou em corrigir a criança.

Grosso modo, a criança não tem voz nesse jogo, mas tem atitudes, isto é, têm estratégias que pode acionar para contornar alguns mecanismos dessa vigilância e disciplina. A tática mais comum que pude observar é a de se esconder, ou evitar lugares específicos do bairro onde conhecidas de sua mãe poderiam estar. Assim, a criança podia traçar diversas rotas para circular o mais livremente possível, por exemplo. No capítulo 3 mostro como as crianças mais velhas faziam um bom uso dessa tática. Por ora, gostaria de reafirmar o caráter coletivo da educação e criação da criança, onde as

adultas que surgem pontualmente na trajetória da criança vão sendo aos poucos incorporadas à rede de relações, tornando-se mais próximas, mais queridas.

Até aqui tenho mostrado como o cuidado se estrutura e se infiltra de diversas formas na vida das crianças: vestuário, alimentação, tarefas, rotina, formas do corpo etc. A prática de construir as pessoas é múltipla e intensa, variando ao longo do ciclo de vida. Supondo ser possível acompanhar uma criança do seu nascimento até a adolescência, conseguiríamos observar como ela passa lentamente de objeto intenso de cuidados de manutenção da vida e transformação do corpo sujeito das práticas de cuidado que simultaneamente recebe e aplica o conjunto de dispositivos de cultivo do ser, ajudando no coletivo. Agora, antes de encerrar este capítulo, gostaria de passar rapidamente por alguns momentos rituais que compõem outra faceta da noção de pessoa no campo.

Da Noite de Sete à Finalista: importantes rituais de apresentação da pessoa

Que a criança é um valor para a comunidade, uma fonte rica de relações, de diversão, e sujeita de carinhos e cuidados eu já mostrei e reiterei diversas vezes. O cuidado é uma prática de construção do indivíduo, é um modo de se assegurar que ele se identifique com a comunidade, que faça parte da rede ampla de relações e possa perseguir bons projetos de vida que, com fé e sorte, serão benéficos para todo o grupo doméstico. Agora, gostaria de me dedicar a descrever alguns rituais que compõem a vida da criança e marcam etapas importantes do ciclo de vida, servindo também como testemunhos públicos do bem-estar da criança e da competência de seu grupo doméstico em cuidar e se reproduzir socialmente. O primeiro destes rituais é a noite de sete.

Em 2014, em minha primeira ida a Cabo Verde, fui convidado por amigas para visitar a ilha do Fogo, passando uma semana na casa da família de uma delas. Certa tarde, ao voltarmos de um passeio à casa de uma idosa considerada a avó deste grupo, fui informado de que sairíamos à noite para uma localidade vizinha para participar de um baile das sete. Curioso, quis saber do que se tratava e me explicaram da seguinte forma: quando nasce uma criança, espera-se sete dias e então se faz uma grande festa para comemorar sua chegada, comemorar que ela está viva e, mais importante, protegê-la das bruxas que podem querer lhe devorar. Fiquei impressionado e ansioso pelo evento, pois não imaginava como seria resguardar um bebê recém-nascido madrugada adentro e a localidade em questão ficava bem à vista do que me apontaram como a “zona das bruxas”. Lá chegando, deparei-me com uma agitada festa com muita música (alta, por sinal), muita bebida e bastante gente, todas adultas. O pai e a mãe da criança nos receberam na porta e nos mostraram o caminho até as bebidas e a comida (uma deliciosa canja) e logo retornaram para receber mais convivas. A casa estava tomada por pessoas animadas e enquanto andava, me deparei com o único

cômodo calmo da casa, mas de onde ainda se ouvia a música alta: o quarto do bebê. Deitado, dormindo sossegado em meio ao baile, estava o bebê, aparentemente alheio a toda agitação à sua volta. Seguro estava, pois certamente bruxa alguma se aproximaria de um lugar tão agitado e com tantas testemunhas.

Santos (2010) afirma que a *noite de sete* surgiu como costume em um momento em que muitas crianças morriam logo após o nascimento. A autora atribui as mortes ao uso de ferramentas contaminadas ou a outros agentes infecciosos que provocavam tétano neonatal e matavam a criança em questão de dias. O imaginário local atribuiu as mortes ao ataque de bruxas e elaborou-se um ritual que protegeria e espantaria a ameaça no sétimo dia. As formas do ritual variam, mas é um consenso que antigamente envolviam rezas, fogueiras, alguns elementos específicos, como uma tesoura e uma agulha debaixo do travesseiro do bebê (para guardar-lhe a cabeça), além de pessoas específicas como “homens de coragem” para jogar sal nas redondezas, afastando as bruxas. O costume assume outras formas, sendo importante a sua menção ou realização. Quando a mãe de Júlia (já aqui mencionada) estava grávida, Maria disse ao pai da menina que estaria lá para cozinhar a canja da noite de sete do bebê. No entanto, complicações do parto fizeram com que a sétima noite da criança fosse passada no hospital, o que impediu a realização do evento.

A noite de sete, além de ser uma forma de invocar poderosa proteção sobre a criança, é também uma forma de inseri-la na rede de relações do grupo doméstico, apresentá-la ao coletivo, aproximá-la das pessoas que estarão com ela de alguma forma ao longo da vida. É também uma oportunidade de fazer festa, de beber e comer, o que por si só é essencial para a manutenção das relações. Magicamente, afasta a bruxaria e o mau olhado e estabelece uma mensagem às bruxas: há quem guarde este bebê, cuidado!

Em ordem cronológica, o segundo ritual de importância para a criança é o batismo, que é a cerimônia cristã (e neste caso, católica) de atribuição da alma ao infante, de acordo com catecismo que recebi em minha adolescência. Por meio do batismo, compromissos são firmados com deus e com a igreja e, em troca, a criança recebe o primeiro de uma série de sacramentos e bençãos. No batismo, madrinha e padrinho apresentam a criança à comunidade e a deus, se responsabilizando por sua criação espiritual e se colocando a postos para substituir pai e mãe em caso de morte. O batismo em campo se traduzia em uma grande festa que demandava muita logística e por vezes demorava anos para acontecer, tendo em vista que era preciso reunir alguns parentes que estavam longe. A cerimônia religiosa é acompanhada por poucas pessoas na igreja, geralmente as de interesse (familiares mais próximos, padrinhos e madrinhas e a criança, obviamente). O restante das pessoas espera em casa, enquanto as mulheres preparam o banquete da festa e os homens se animam com bebida.

Na *Zona*, pude acompanhar a festa do batismo de Carlos, que aconteceu quando o menino já tinha quase 3 anos. Ao chegarmos na hora do almoço, Maria e eu fomos recebidas pelos homens que estavam na frente da casa, enquanto as mulheres estavam no fundo, cozinhando e repondo a mesa constantemente. Maria se pôs a ajudar, enrolando um pano na cabeça e entrando na cozinha, eu fiquei de fora, relegado a beber e conversar com os homens e as crianças que brincavam na frente da casa. Carlos havia acabado de voltar da igreja e ainda usava seu conjunto de batismo: uma roupa social cinza clara, com colete e sem paletó, a grava era azul. O menino não cumprimentava ninguém, pois queria brincar com as outras crianças e não quis saber de comer. Em dado momento, ele retornou para a casa com a roupa ensanguentada, pois havia caído e machucado a boca em uma pedra. Ao trocar de roupa, o garoto pareceu ter adquirido outro status, ou perdido o brilho de estrela da festa, misturando-se às outras crianças.

O que é importante de reter é a presença maciça da comunidade na festa de batismo, a presença de seus parentes de outras partes da ilha de Santiago e dos tios que moram no estrangeiro (e que deixaram esposa e filhas lá). Embora possa ser dito que o batismo era apenas um pretexto para beber e comer bastante, ele também é um evento que forja e legitima laços muito poderosos, como o de apadrinhamento, que aproxima as famílias envolvidas para além da consanguinidade, reforça o status da mãe e do pai perante a comunidade e angaria prestígio pela dádiva que se apresenta em banquete, bebida e muita música. A criança tem seu papel a cumprir neste ritual, que não existe sem ela.

Em campo, só presenciei batismos de crianças de famílias católicas (praticantes ou não) e, segundo me conta Lúcia, protestantes, como ela mesma, não celebram desta forma e não realizam este ritual, exceto por pressão das mais velhas da família que são “apegadas à tradição”, como ela me disse. As crianças protestantes também não passam pela primeira comunhão, que serve para as católicas como uma forma de reforçar os laços do batismo, reafirmando o compromisso com deus, mas desta vez pela própria boca e não por intermédio da madrinha ou padrinho. A primeira comunhão segue a fórmula do batismo, com familiares e amigas festejando na casa após o ritual religioso. No entanto, diferentemente do batismo, a primeira comunhão tem um caráter coletivo, acontece com uma turma de crianças após um período de formação e catecismo. Assim, não é incomum que a festa também seja coletiva e vizinhas se juntem para celebrar mais esta passagem da vida das crianças, que geralmente ocorre entre os 8 e os 10 anos.

Na adolescência, as pessoas passam pela última etapa na formação católica: a crisma. Nesta se recebe os dons do espírito santo e se torna apto a engajar em outras atividades na igreja. Segundo Maria me conta, não é comum fazerem festas na crisma, embora seja uma opção. Durante as etapas de pesquisa, acompanhei a festa de duas irmãs na qual a mais nova comemorava sua primeira

comunhão e a mais velha, a crisma. Diferentemente da festa de Carlos, que demorou anos para acontecer por causa de familiares que moravam longe, a dessas irmãs aconteceu a despeito da possibilidade de virem parentes da ilha do Fogo, como a avó. O carácter coletivo das duas últimas etapas torna mais difícil o arranjo com a família extensa e, até onde averigui, não há ofensa na realização destas festas sem determinados parentes.

Para além destas cerimônias mágicas ou religiosas, também existem rituais seculares, entre eles os aniversários, já mencionados aqui, e a finalista. Esta consiste em uma celebração, também chamada de imposição de fitas, do fim de um ciclo escolar específico: o Jardim, o Secundário e o Ensino Superior. Acompanhei de perto e ajudei a organizar a festa de finalista do Jardim e não pude deixar de notar a festa que as finalistas do Ensino Secundário e da Universidade faziam pelas ruas, com carros cheios de gente e muita buzina, o que atraía olhares e cumprimentos das pessoas passantes.

Para as adolescentes e jovens adultas, a finalista é um testemunho da realização de um projeto muito importante, o da educação, como menciono no capítulo 4. No entanto, no caso as crianças, ela assume um carácter oposto: marca o início desse sonho, o momento da aposta, a entrada na Educação Básica e a esperança de que a criança vá até o fim do ciclo escolar.

No Jardim, a finalista demandou meses de preparo e esforço e ela aconteceu no fim do ano letivo de 2018/2019. O pátio do Jardim, também garagem da casa de Maria, transformou-se em palco, com espaço para a plateia formada por parentes, mães, irmãs, tias das crianças finalistas que estavam no palco para receber seus diplomas, suas fitas (uma espécie de broche personalizado com a foto de cada uma e uma fita de cetim azul para meninos e rosa para meninas). Tambores de metal e partes de andaime formaram o palco na área da cozinha e as crianças desciam pela escada, enfileirando-se lado a lado e vestidas com uma bata azul-celeste e um chapéu de formatura. A organização do evento aconteceu toda por *mandado*, pois Maria não podia se ausentar do Jardim para dar conta. As fotos e os certificados foram feitos por mim, as fitas, encomendadas de uma mulher que tinha seu trabalho reconhecido e concorrido por outros jardins da cidade. A decoração foi feita pela mãe de uma das crianças com materiais que conseguiu na escola em que trabalhava. As chapas de metal e os tambores foram carregados pelo bairro por mim e outra mãe que também ficou responsável por confeccionar as batas juntamente a uma tia costureira. A mesa de *fatiotas* foi composta por diversos pratos, contribuição de cada família, e neste dia, não teve sopa, as crianças estavam livres para comer só o que gostavam. O traje era refinado, por baixo da bata as crianças usavam suas melhores roupas e as meninas, tinham os melhores e mais intrincados penteados. Familiares também se vestiam bem, com ternos e vestidos longos de baile. Para animar, um grupo de *batuku*, ritmo popular cabo-verdiano tocado por mulheres, foi convidado por Maria para tocar.

Resultado de esforço coletivo, a festa exprime bem o esforço conjunto para criar as crianças na comunidade. Não se pode deixar de fora da festa aquelas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização comemorada ali. Assim, cada finalista contava com muitas parentes e amigas, pessoas que as levavam e buscavam no Jardim, vizinhas que as *aguentavam* no contraturno, familiares que ajudavam a pagar a mensalidade, enfim, era tanta gente, que não cabia no espaço e precisamos fechar a rua em frente, aproveitando para enfeitá-la com bandeirinhas coloridas.

A finalista do Jardim marca veementemente uma distinção entre as crianças *pikinóti* e as crianças maiores. Na cerimônia, elas se vestem com a roupa que usarão pelos próximos anos em uma etapa essencial para a formação da pessoa cabo-verdiana contemporânea: a educação. Sendo materialização de um sonho, não é de impressionar a quantidade de dinheiro investido e os arranjos financeiros que cada família faz para que sua criança faça parte da festa, que não é barata, principalmente no contexto pobre da *Zona*. Após a festa no Jardim, cada família seguiu para sua casa, onde a festa podia ou não continuar noite adentro. Após este dia, só resta às crianças aproveitar as férias de verão e se prepararem para o novo ano escolar que se iniciaria em setembro. Quando retornei em 2020 ao campo, pude observar as ex-finalistas do Jardim, agora alunas da Educação Básica, realizando seus trajetos de ida e volta da escola com a mesma bata que eu havia um dia ajudado a vestir.

É por meio destas comemorações que a comunidade acompanha o crescimento espiritual e secular das crianças. Mesmo quando as pessoas não são convidadas (e isto pode ocorrer por diversos fatores), elas estão cientes das conquistas e dos avanços que cada criança faz em sua trajetória pessoal. Faz parte da relação intergeracional acompanhar estes momentos para poder prever quais habilidades a criança possui, por exemplo, para a hora de pedir um *mandado*, São formas de ir aos poucos acolhendo a criança com novos status e reconhecendo o passar do tempo e necessidade de mudar o tratamento, além de serem oportunidades esplêndidas para mimar e acarinhar as crianças, parabenizando-as pelas suas conquistas.

A trajetória das crianças é permeada de diversas práticas de cultivo da personalidade, construção do corpo, transmissão de valores e conhecimentos, mas também é atravessada por outras pessoas em um processo de construção das redes de relações dos quais elas são agentes também. Criar uma criança é manter uma atenção constante e, mais importante, é acolher com carinho e cuidado um ser que é bem-vindo na comunidade. Estas redes se expandem para além dos muros da

casa e envolvem pessoas do bairro e da cidade em graus diferenciados, pondo em movimento muitos discursos e valores diferentes.

A rede de cuidados vai sendo tecida no cotidiano e não é fixa, isto é, as relações florescem, mas precisam ser mantidas e renovadas com frequência, sob o risco de esfriarem e se transformarem em distância. Para além disso, há sempre o risco de quebra das relações por falta de reciprocidade. É importante notar, como no caso de *Tia* e de *Maria*, que existem figuras centrais que operam no cotidiano para aliviar o peso das relações de cuidar.

Neste capítulo demonstrei ainda como as crianças são chamadas ao cuidado, que busco entender aqui como uma ajuda no cotidiano, um alívio nas tarefas, uma forma de preservar e fortalecer o outro. Nesta lógica, as crianças contribuem realizando os *mandados* e facilitando a vida de todas ao seu redor, recebendo em retribuição prestígio, carinho, bens materiais etc.

Ao longo da vida, são muitos os rituais que publicizam as passagens de uma etapa a outra das crianças: a sete, o batismo, a finalista, a primeira comunhão, a crisma, os aniversários etc. Cada um desses rituais, geralmente traduzidos em festas públicas, com a presença de parentes, amigas e vizinhas, intensifica a presença da criança na comunidade, e atualiza junto ao coletivo os novos parâmetros das relações que podem ser desenvolvidas ali.

Uma criança que vai sucessivamente vencendo as etapas anteriores, no entendimento coletivo, angaria habilidades e capacidades novas que permitem que ele realize tarefas cada vez mais complexas. Um bom exemplo disso, como abordei na introdução deste capítulo, é o dos *mandados*, que vão gradualmente levando as crianças para mais longe de casa, incluindo outros elementos, como pessoas desconhecidas ou outros meios de transporte. Nesse universo de realizar tarefas cotidianas, as crianças conhecem cada vez mais pessoas e lugares, expandem cada vez mais a visão de mundo e agem de modo cada vez mais contundente sobre a rede de relações que as envolvem e que elas também ajudam a estabelecer e manter.

Para entender a infância na *Zona* é preciso compreender que a noção cuidado envolve o cultivo do ser partindo de uma compreensão da criança enquanto um valor fundamental para o coletivo e para as relações sociais. Cultivar boas habilidades e boas pessoas é de suma importância para preparar a criança para a vida adulta.

Por fim, gostaria de ressaltar que todas as definições de cuidado aqui são elaboradas a partir de uma etnografia de um bairro pobre da capital. É uma noção elaborada a partir de observações, conversas e interações múltiplas. Mas é preciso também se atentar para dois fatores: o primeiro diz respeito às políticas e estratégias de governo que estão em curso em Cabo Verde desde 2017, com o lançamento do Plano Nacional de Cuidados por meio da Resolução nº 143/2017 (Cabo Verde, 2017). Por meio desta resolução, elaboram-se um conjunto de políticas que visam institucionalizar,

facilitar e formalizar práticas de cuidado já em curso, como a instituição do cuidado enquanto prática de trabalho e valorização e especialização das profissões que lidam com tais práticas, como cuidadoras de idosos e monitoras de jardins de infância. O Decreto-lei nº 58/2018 de 14 de novembro (Cabo Verde, 2018a) que regula as creches e foi discutido no capítulo anterior, por exemplo, surge no âmbito desse Plano Nacional e mostra uma das facetas do Estado que busca intervir em determinadas práticas para alcançar novos ideais de nação.

O segundo fator que é preciso ter atenção é o de que a noção de cuidado aqui esboçada inclui apenas as práticas ditas “positivas” de cultivo do ser: carinho, ensino, inclusão etc. No entanto, existe outra face destas relações, os castigos, que serão analisados no capítulo seguinte e que dizem respeito aos mecanismos de controle e correção que são utilizados para adequar o comportamento da criança.

Capítulo 6

Outra face do cuidado: os castigos como forma de fazer pessoas

No capítulo anterior, descrevi algumas práticas de cuidado na Zona com objetivos múltiplos: mostrar como a rede de cuidados se constrói coletivamente, como a relação intergeracional é modulada pela categoria de cuidado e como cuidar é entendido, neste contexto, como uma prática de construção da pessoa que acompanha as crianças ao longo da vida. As relações de cuidado são multidirecionais e estão postas em relação à idade, de modo que não só adultas cuidam de crianças, mas crianças mais velhas também exercem papel de cuidadoras e mais novas também cuidam de mais velhas, principalmente na velhice. Argumento agora que o cuidado possui uma outra faceta, a saber, o castigo.

Neste capítulo, busco descrever e analisar: o uso dos castigos físicos como forma de disciplinar e educar a criança, em uma busca por adequar seu comportamento àquele idealizado. Os dados foram construídos em três frentes distintas: a primeira delas foi na minha observação cotidiana do Jardim; a segunda frente se construiu na relação estabelecida com as crianças mais velhas, aquelas entre sete e doze anos, nas aulas de reforço da Associação, por fim, a terceira frente elaborou-se na circulação pelo bairro, na participação em eventos específicos e nas muitas conversas com as moradoras.

O objetivo aqui é analisar a dinâmica dos castigos, buscando compreender de quais modos este campo de relações compõe a experiência da infância na *Zona*. Argumento que o castigo, conforme entendido neste contexto etnográfico, pertence ao campo dos cuidados enquanto uma contraparte negativa, ou um dispositivo alternativo para construir pessoas. Assim, castigos não são entendidos como maus-tratos¹¹⁶.

Localmente, os castigos são entendidos como mecanismos de disciplina dos corpos e do comportamento que as adultas lançam mão quando julgam necessário a despeito das narrativas que as crianças constroem para justificar algum ato, ou alegar injustiça. Podem variar em grau de intensidade (associado à gravidade da falta cometida, ou não) e em forma. Variam também geracionalmente, de modo que a narrativa de adultas sobre castigos sofridos no passado é essencialmente diferente daquelas elaboradas pelas crianças contemporâneas. A opção pelo castigo

116 A ideia de maus-tratos é definida vagamente por cartas e protocolos internacionais de direitos das crianças, assim como por documentos locais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de Cabo Verde (Cabo Verde, 2014). Grosso modo, maus-tratos são práticas que colocam em risco a integridade física, emocional, mental etc. da criança e devem ser evitadas e ativamente combatidas pelos indivíduos responsáveis e pela sociedade como um todo.

e sua aplicação são decisões arbitrárias da adulta e que denotam uma relação desigual de poder e um jogo de dominação que se desenvolve no binômio adulta-criança.

A importância desse binômio é potencializada por uma característica específica do arquipélago cabo-verdiano: as dinâmicas do fazer família. Diversas autoras e autores (Lobo, 2011, 2012, 2014; Carling, 2007; Dias, 2000; Drotbohm, 2015) elaboram como a sociedade cabo-verdiana, marcada por fluxos migratórios e mobilidades em diferentes escalas, constitui formas muito específicas de estender e estabelecer suas redes familiares transnacionalmente, permitindo que a emigração seja um projeto de ascensão e reprodução social. Neste processo, as relações de parentesco se constroem baseadas em redes de solidariedade e reciprocidade, estendendo-se para fora da casa e envolvendo a vizinhança¹¹⁷. A construção de redes de parentesco e solidariedade por outros meios que não a consanguinidade abre um leque estratégico de que os indivíduos podem lançar mão para tecer suas trajetórias. Assim, uma mãe que emigra pode contar com diversas pessoas que podem assumir para si a responsabilidade e o cuidado por suas crianças¹¹⁸, trabalhando constantemente para alimentar as relações de reciprocidade com aquelas pessoas que ficaram no arquipélago, por exemplo, sem, no entanto, se retirar do campo de atuação. Isto é, a mãe que está distante continua sendo responsável pelo bem-estar da criança.

Da mesma forma, uma mãe que vai para a capital em busca de estudo e deixa a cargo da avó da criança a responsabilidade pelo filho, continua tendo que responder perante o coletivo sobre assuntos relacionados à sua filha. Era o caso de Sara, uma jovem mulher que conheci em 2013 na Universidade de Cabo Verde. A jovem morava na Praia durante a semana, dividindo o tempo entre estudos universitários e trabalhos variados que lhe permitiam se manter na cidade. Aos fins de semana, ela regressava para sua localidade natal, onde havia deixado o filho pequeno (à época com 2 anos) sob os cuidados da família. Ao acompanhar Sara nestes retornos, ficava evidente a cobrança da pequena comunidade rural acerca do comportamento do filho, que não estava do agrado. Apesar de não conviver cotidianamente com a criança, a moça era a responsável e devia agir de forma contundente para evitar que o filho desse trabalho.

Na *Zona* não é diferente: as pessoas constroem redes de solidariedade atualizando constantemente as relações mantendo um fluxo contínuo de cuidado, alimentos, presentes, favores e fofocas, mas existe uma unidade quase essencial dessas relações, que pode ser definido como uma

117 Carsten (2003) analisa diversas possibilidades de construir parentesco para além da consanguinidade e suas contribuições teóricas inspiram proficuas reflexões sobre o contexto cabo-verdiano. Para mais, ver o último capítulo desta tese.

118 Lobo (2010) mostra como a ideia de maternidade se constrói em diversos níveis, se realizando na interação intergeracional, quando a avó, agora retornada, assume o cuidado dos netos e netas, enquanto a filha emigra. No capítulo 2, abordei a categoria local de *aguentar*, mostrando como esta é uma possibilidade muito acionada para permitir que as pessoas estabeleçam seus circuitos cotidianos e migratórios.

origem da criança, uma espécie de pertença. Assim, mesmo que o coletivo esteja engajado na criação das crianças, quem responde em última instância é sempre a mãe (ou a avó).

É comum vermos as crianças andando para lá e para cá carregando objetos, levando recados, tecendo redes. Um costume da *Zona* é fazer visitas ao fim do dia, ou passar pela casa de pessoas conhecidas entre um ponto e outro do trajeto cotidiano. Nesses momentos, as pessoas recebem e transmitem atualizações sobre o bairro, sobre outras pessoas, sobre alguma situação que estejam passando. A visita pode ser também para devolver algum objeto emprestado, geralmente acompanhado de uma retribuição. Por exemplo, se alguém pede uma forma de bolo emprestada, dificilmente ela devolverá o objeto sem uma parcela desse bolo como retribuição. Maria, por exemplo, estava sempre envolta nessas trocas e sempre que recebia um carregamento de produtos do banco alimentar, ela redistribuía alguns deles pela *Zona* seguindo uma ordem prioritária de afetos, obtendo outras coisas em retribuição. Desse modo, a farinha doada retornava como bolacha ou bolo, a chaleira elétrica emprestada retornava com um pouco de *sumo di bissap* (suco de hibisco), etc.

Mauss (2013), em seu clássico Ensaio sobre a dádiva, já mostrou o potencial de construir relações que a circulação de presentes possui. A complexa operação social e moral que se desdobra das obrigações de dar, receber e retribuir permite pensar como acompanhar os mais simples circuitos, como os que usei de exemplo, nos permitem testemunhar proficuas relações sociais surgindo e sendo alimentadas constantemente. É notável como as trocas entre as casas na *Zona* estabelecem uma complexa rede que implica a todas e todos. As crianças não escapam, elas estão imbricadas nessas relações, inclusive tecendo seus próprios circuitos pelas ruas do bairro. Assim como bens materiais circulam, outros elementos (menos materiais) vão sendo postos, como é o caso dos cuidados.

Na *Zona*, como já explicitiei nos capítulos anteriores, as crianças estão circulando e ocupam a rua com suas brincadeiras e trajetos. Esse estar na rua não significa que a criança está descuidada, pelo contrário, estar na rua é estar sob constante vigilância. A economia de cuidados no bairro garante que a criança não está menos desprovida na rua do que estaria em casa. Neste contexto de circulação de pessoas, bens e cuidados é preciso notar que a gerência da infância por parte das adultas acaba sendo compartilhada socialmente.

O ambiente social elaborado a partir destas relações é concebido de tal forma que é possível definir o cuidado como um caminho pelo qual a casa (e suas noções de família e pertencimento, por exemplo) conecta-se à rua e à escola. Esta categoria fluida composta pela responsabilidade de criar, acarinhar e corrigir liga os espaços, “espessando” o fluido social, para usar de uma analogia e da colaboração de Carsten (2014). É por meio do cuidado que uma mãe pode afirmar, conforme narro

nas seções seguintes, que “*profesor e sima mai ku pai*” (professor é como mãe e pai), isto é, que a professora têm o dever de educar a criança, mas também o direito de castigar e corrigir o comportamento se necessário for.

É preciso considerar, portanto, que a noção de cuidado na *Zona* se constitui acoplando a ideia de castigos físicos às obrigações de cultivo da pessoa e de educação. Neste capítulo, trago dados que permitem pensar de que modo o ser criança está amarrado à possibilidade de ser castigado, demonstrando também que o ato de castigar não é exclusivo da relação entre mães e filhas, mas entre adultas e crianças, podendo esta pessoa adulta ser uma vizinha, professora, cuidadora etc. Parece haver uma concatenação entre a dimensão do cuidado, a dos castigos e a de ser criança, de modo que ser castigado é uma possibilidade intrínseca da infância que se dilui e desaparece ao longo da vida. Destarte, ser criança em qualquer espaço da *Zona* é estar submetida à lógica do castigo.

O castigo aqui analisado é uma categoria analítica atribuída a um conjunto de práticas que caminham no mesmo sentido, isto é, o de “corrigir” o comportamento de uma criança, ou ainda, de retribuir negativamente um ato por ela realizado. Na *Zona*, uma criança pode ser castigada de diversas formas: apanhando (com ou sem o uso de objetos), ficando sem comer (determinados alimentos ou refeições inteiras), perdendo privilégios de circulação na rua etc.; em diversos momentos e lugares, como na igreja, na escola, em festas, no trajeto do transporte público; e por motivos variados. A legitimidade e a autorização para castigar emana primeiramente da condição de ser “mais velha”, de modo que a decisão é tomada em um contexto em que se torna inquestionável por parte da criança que será castigada. Embora irmãs mais velhas possam castigar suas mais novas, é preciso ressaltar que este não é o esperado, tendo em vista que o “saber bater” ainda não está amadurecido. Da mesma forma, evita-se que o homem aplique castigos, sendo uma tarefa majoritariamente feminina, assim como outras do universo de cuidados com a criança.

Outras adultas podem intervir, questionando ou propondo outras formas de educar/disciplinar, tendo em vista que ocupam, neste tipo de relação, uma posição análoga. Há de se notar, porém, que essa intervenção não acontece com frequência e existe um conjunto de elementos a serem levados em conta: por exemplo, uma professora, quando intervém, tende a ser ouvida e considerada, pois sua posição é reconhecida coletivamente; a intervenção de uma vizinha, por sua vez, talvez não seja considerada. Apesar das adultas compartilharem cuidados das crianças, a autoridade das mães, avós e pais¹¹⁹ parece ser inquestionável. A possibilidade de intervir na decisão

119 É preciso ressaltar que embora a família cabo-verdiana se constitua, de modo geral, em uma matrifocalidade, o plano de fundo é patriarcal, de forma que o homem não toma papel ativo no cotidiano da casa e na criação das crianças, mas detém autoridade (Lobo, 2010; Monteiro, 2013). No cotidiano, a avó e a mãe detêm autoridade sobre as crianças e assuntos relacionados a elas (como a escola, por exemplo). Em momentos de disputa ou discordância entre as duas mulheres, o destino da criança tende a ser decidido por aquela com quem ela coabita.

de castigar, portanto, existe, mas, quando acionada, pode resultar em conflitos e desavenças entre as adultas em questão.

Organizo os dados e os relatos sobre castigos em 3 seções: na primeira, trago casos etnográficos abordando o Jardim, buscando caracterizar quem era castigado, quem podia castigar e em que contexto os castigos eram aceitos; na segunda, analiso os castigos nas escolas, trazendo os relatos que as crianças compartilharam comigo; na terceira, abordo os castigos em casa, ouvindo alguns casos de adultas que compartilhavam comigo suas histórias de vida ou suas rotinas em casa no cuidado das crianças. Encerro o capítulo aprofundando a ideia de que o castigo e o cuidado pertencem ao mesmo campo de relações na *Zona*.

***Na Jardim nu ta passa sabi?*¹²⁰ as crianças pequenas e a prática de castigos**

Para abrir essa seção, trago um relato que foi registrado em meu diário de campo no dia 10 de junho de 2019. Nele, é possível vislumbrar a dinâmica do castigo, sua ritualística, que tipo de reações ela mobiliza, quem participa e como participa do evento. A narrativa e os detalhes podem fazer com que este caso pareça mais dramático do que realmente é, no entanto, este era um evento costumeiro no Jardim e se desenrolava em poucos minutos, repetindo-se ao longo do dia.

Tudo começou quando Nilton (3 anos) bateu em Bruno *di* Tita, e Dwayne foi “fazer justiça”¹²¹, revidando a agressão sofrida pelo amigo. O choro da primeira e da segunda agressão provocaram comoção e agitação entre as crianças finalistas, as mais velhas do lugar. Maria, a responsável, logo chamou os meninos envolvidos, gritando seus nomes. Eles não se apresentaram em um primeiro momento, pois ela estava com o *pó* (pau) na mão e já era sabido o resultado da chamada. As outras crianças se envolveram e arrastaram os três meninos até onde estava a responsável. Ao fim, uma roda se formou em torno dos três meninos e da mulher com o *pó*. Esta perguntava repetidamente a Nilton: “*abô e pai? Abô e tio di jardim?*” (você é pai? Você é tio do jardim?), ao que o menino sacudia a cabeça, negando. As outras crianças observavam, a maioria em silêncio, mas uma ou outra sorria¹²². A responsável deu três golpes com o *pó* na palma da mão do menino, esbravejando “*inton pamódi ki bu sota-el?*” (então por que você lhe bateu?). Nilton começou a chorar alto, de uma forma que eu não havia presenciado ainda, era possível dizer que o

120 Trecho de uma cantiga que as crianças cantavam exaltando o Jardim. Na tradução: aqui no Jardim nos divertimos.

121 “Fazer justiça” é a expressão usada para quando a criança não busca a mediação das adultas para solucionar um conflito, o que geralmente termina em agressões. Somente as adultas podem “fazer justiça” e é a elas que as crianças devem recorrer. No capítulo dois, mostrei como as crianças recorrem às adultas em diferentes momentos para resolver conflitos ou buscar compensação.

122 Observar estes eventos equivalia a lidar com uma miríade de sensações e sentimentos que tomavam conta do ambiente. Algumas crianças ficavam muito apreensivas pelas colegas, como se elas mesmas é que fossem apanhar. Outras, pareciam retirar algum prazer em ver o castigo acontecer ou delatar um companheiro que possa ter feito algum malfeito.

golpe havia sido forte pelo barulho que fez. A roda de crianças ficou agitada, algumas escondiam as mãos, como se temessem serem as próximas. Dwayne, que sabia o que viria a seguir, tentou se afastar, roendo as unhas como fazia quando estava com medo. As outras crianças tentavam empurrá-lo de volta, mas a mulher mandou que parassem, erguendo o *pó* em ameaça. Maria segurou Dwayne pelo braço e perguntou se era certo “fazer justiça”, ao que o menino não respondeu, ele apenas chorava, olhava assustado para o *pó*, e pedia para não apanhar. A responsável lhe deu duas pancadas fortes e o choro do menino se transformou em gritos de dor enquanto ele sacudia as mãos e saía de perto e a multidão se dispersava.

Deste trecho, gostaria de ressaltar alguns elementos que se repetiam cotidianamente no Jardim, a saber: a forma de castigar as crianças que consistia majoritariamente no uso de um pedaço de pau (*pó*, em crioulo)¹²³ para dar *pankada* (golpes) nas mãos, pernas e *polpa* (nádegas); o motivo do castigo, que geralmente gravitava em torno de agressões entre as crianças; a comoção, em que algumas crianças buscavam contribuir de alguma forma para que o castigo fosse realizado; e a reação das crianças ao serem castigadas.

Além do *pó*, as crianças podiam ser castigadas com chineladas, tapas e *txuputins* (beliscões) ou o que estivesse à mão da responsável na hora, caso as emoções estivessem agitadas. Neste contexto, é preciso ressaltar que o castigo está tão ligado à ideia de cuidado, que ele surge como resposta quase imediata a algum ato da criança que seja considerado errado e que deva ser corrigido. Mas há também de se ressaltar que o tom da resposta nem sempre está em consonância com o malfeito, podendo produzir um castigo muito mais severo. A relação de cuidado que se desenvolve entre adultas e crianças compõe um contínuo e é preciso levar em conta acontecimentos anteriores no momento de interpretar os castigos aplicados. Uma criança que é *kabesa rixu* (teimosa), por exemplo, tem maior chance de ser castigada de forma severa a despeito de seu ato malfeito não ter sido tão grave. A justificativa acionada pelas adultas é a do cansaço em lidar com a teimosia repetidamente.

O modo de castigo mais temido pelas crianças era o *pó*, já que poderia ser usado para castigos mais severos e doía mais. A simples menção do objeto, ou a pergunta por ele (“*undi nha pó?*”, onde está o pau?) fazia com que algumas crianças parecessem aterrorizadas, mesmo que não estivessem fazendo algo de errado. As partes do corpo em que se bate, é importante ressaltar, são as partes que se cobrem com roupas, onde há “carne” para receber a *pankada* e onde não é visível caso deixe marcas. É preciso *saber bater*, como dizia a dona do Jardim, não se pode arriscar machucar a criança de forma duradoura, pois o objetivo é ensinar uma lição.

123 No geral uma ripa de madeira rígida, mas que poderia ser também um cabo de vassoura. A preferência era por formas achatadas, que em contato com o corpo, produzissem um som alto.

Se o castigo era com beliscões, estes se davam no braço, na barriga, ou na *polpa* e consistiam em agarrar uma parcela de carne ou pele com os dedos em pinça e torcer até que a criança fizesse careta, o que dava a entender que a mensagem havia sido transmitida. A cabeça é um lugar interdito a receber golpes de qualquer natureza, pois se entende que pode trazer riscos ao desenvolvimento da criança. O castigo é visto como um ato disciplinador que não pode causar sequelas para o desenvolvimento.

Dentre os motivos que levavam a este tipo de castigo¹²⁴, dois chamam especial atenção: “perturbação da ordem” ou descuido com o espaço, e a agressão entre pares. A “perturbação” diz respeito aos pequenos acidentes causados pelas crianças, como derramar iogurte ou leite no chão, demandando serviço de limpeza por parte das responsáveis; ou ainda, quando a criança fazia barulho na hora da soneca ou causava agitação nos momentos de silêncio e atividades orientadas. O Jardim contava com apenas duas adultas responsáveis que se desdobravam para cuidar das aproximadamente 30 crianças de diversas idades (número que podia variar em até 10 crianças a mais ou a menos) e, neste contexto, a “perturbação da ordem” significava mais trabalho para elas. Também é notável que por ser a casa da dona, a “bagunça” que as crianças porventura fizessem no Jardim, seria na casa dela, que tinha pouca tolerância para a desordem.

No que tange à agressão entre pares, esta consistia na criança que batia em um companheiro ou companheira e era logo delatada pelo choro alto de quem apanhou, ou por outra criança buscando reparação. Isso atraía os olhares e a atenção das adultas responsáveis e precipitava as medidas entendidas como cabíveis, neste caso, os castigos. No entanto, a agressão entre pares é também uma característica muito comum neste contexto, pois as crianças estão o tempo todo se batendo para revidar alguma provocação verbal, ou para vencer uma disputa por brinquedos, logo os castigos são igualmente frequentes. Como afirmei no capítulo 3, as brigas são uma forma de interação que as crianças lançam mão com frequência e não necessariamente indicam conflitos perenes, podendo ser só uma estratégia momentânea para resolução de alguma disputa. Neste estágio do processo de socialização, é comum que as crianças resolvam suas diferenças e discordâncias de forma agressiva, mesmo os castigos constantes não pareciam influenciar o comportamento das crianças ditas “valentes”, isto é, as que brigam muito.

Em seu estudo sobre as crianças brincando na rua em bairros da capital cabo-verdiana, Santos (2010) demonstra como as brigas e agressões eram uma constante em vários sentidos: mais velhas brigando com mais novas, meninos agredindo meninas e vice-versa, crianças de mesma idade brigando etc. Para a autora, a explicação para este comportamento está na violência cotidiana

¹²⁴ É importante ressaltar que não havia outra forma de castigar no Jardim que não fosse física. Não havia um lugar isolado onde a criança pudesse ser posta de castigo e não era uma prática comum proibir a criança de beber água, ir ao banheiro ou comer, como acontece com as crianças maiores na escola, mostrado adiante.

dos contextos familiares e do bairro onde as crianças habitam. Retomo este ponto no último capítulo, mas por ora gostaria de reter uma informação: o achado de Santos nas ruas de um bairro central da capital foi muito semelhante ao que observei no Jardim de um bairro distante. Em ambos os casos as adultas intervinham quando a situação se agravava, mas não o tempo todo, o que reforça meu ponto de que a agressão e as brigas são uma forma de interação entre crianças legitimada socialmente, desde que se mantenha dentro de determinados parâmetros, como argumento em outros capítulos.

No Jardim, existe também a possibilidade de uma agressão não proposital, como acontecia na hora das brincadeiras livres, quando as crianças ficavam muito agitadas e acabavam se esbarrando no pequeno pátio do Jardim. As narrativas que elas lançavam mão para se defender, alegando que não havia sido intencional, não eram ouvidas, podendo inclusive incorrer em mais castigos. Ressalto também que existe uma associação causal entre o choro e castigo que é atravessada por essa recusa de se ouvir as crianças. Ao ouvir o choro de uma criança (principalmente as menores, que falam muito pouco), as responsáveis frequentemente presumem que ela foi agredida, o que resulta em acusações às crianças que estão à volta¹²⁵, castigos também são distribuídos e são raros os pedidos de desculpa caso alguma injustiça seja descoberta.

Quando alguma comoção generalizada acontecia, como no caso que abre esta seção, todas as crianças maiores de três anos se envolviam de alguma forma. Algumas corriam na direção oposta, com medo de serem pegadas nos castigos (de fato, era comum outras crianças serem acertadas sem querer por chinelos arremessados ou pauladas mal direcionadas). Outras faziam questão de testemunhar, tendo em vista serem elas as que tinham levado o assunto a conhecimento das responsáveis. Outras estavam ali para rir e zombar das castigadas. Estas que riam também eram castigadas com frequência e pareciam felizes em não serem elas as que apanhavam naquele momento. A comoção ia se dispersando à medida que o castigo era executado e não havia mais nada a ser visto que não a criança castigada chorando. A rotina retomava a calma até o próximo evento.

A reação das crianças é chave para entender o fenômeno, proporcionando uma perspectiva diferenciada. As crianças entendem o castigo, conseguem prevê-lo, lembram-se da dor que sentiram outras vezes e evitam, tentam correr, afligem-se. E todo esse processo de racionalização das *pankadas* que recebem não parece surtir o efeito desejado pelas responsáveis, isto é, o de ensinar que o mau comportamento não pode ser reproduzido. O que é facilmente observado no campo é que a criança que apanha muito provavelmente apanhará de novo e de novo pelos mesmos motivos e

125 As crianças mais “valentes” geralmente são as primeiras a serem acusadas e castigadas, pois sempre se supõe que elas estejam envolvidas.

não é que ela goste do castigo, pelo contrário, ela o teme e busca fugir, mas isso não a impede de ser quem é. Vânia (5 anos), por exemplo, era uma menina “valente”, tido como brigona, que “*ranja guerra*” (arruma briga) com todo mundo e bate com força tanto em meninas quanto meninos. No Jardim, ela era sempre a primeira suspeita de um malfeito, sempre gritavam seu nome primeiro e muitas vezes ela era castigada sem ter feito nada. Apesar de ser castigada com frequência, Vânia não alterava seu comportamento, continuava “valente”. Sua valentia, inclusive, manifestava-se quando ia ser castigada e se recusava a chorar ou reclamar, olhando desafiadoramente para a adulta, mantendo-se em silêncio. Isto acontecia principalmente quando ela não havia feito nada¹²⁶. Em consonância com Ribeiro (2014), é possível afirmar que é mais provável que a criança aprenda a dissimular seus atos a performar o comportamento desejado pelas adultas. Como mostro adiante, as crianças mais velhas sabiam muito bem contornar essa expectativa das adultas, aprendendo a esconder bem o que faziam e se poupando de possíveis castigos e punições.

No primeiro relato, temos a reação de Dwayne, por exemplo, que roía as unhas em apreensão e tentava se afastar, vendo que o castigo do colega em breve seria o seu. Não era a primeira vez que o menino apanhava, inclusive pelo mesmo motivo, isto é, o de “fazer justiça”. Ele antevia o castigo pela observação do evento que se desdobrava, mas não necessariamente associando com o ato de bater em outra criança, a impressão que surgia das observações era a de que os eventos não eram concatenados. Assim, bater no colega não era associado ao castigo, no entanto, a chamada da responsável, a formação da roda, a presença de elementos como o chinelo ou o *pó*, sim, eram associados ao castigo. De certo modo, é como se o conjunto bater-revidar formasse um circuito fechado, onde a possibilidade de castigo não era considerada. Nesta lógica, o castigo inaugura um novo conjunto, onde a criança passa a se perceber enquanto vítima de uma agressão sem motivo e sem relação com o comportamento anterior. O saber bater das adultas levam em consideração essa lógica e dificilmente se castiga uma criança quando um certo tempo já se passou desde o malfeito.

O choro começa antes da *pankada*, transformando-se, isto é, comunicando outras coisas à medida que o rito de castigo avança. Se antes o choro era de medo e apreensão, talvez até de solidariedade com o colega ou de súplica para que não fosse o próximo, depois passa a ser de dor e de mágoa. Neste mesmo dia, após parar de chorar, Dwayne ficou quieto em um canto por um tempo e, aproximando-se de mim, disse em voz muito baixa: “*tio, ami kre bai nha kaza, n ka kre bem*

126 O silêncio de Vânia parecia uma forma de protestar contra a injustiça. Como já afirmei, as narrativas das crianças eram ignoradas na hora de determinar um castigo. Logo, importava muito pouco o que Vânia tivesse a dizer e ela parecia ter muita consciência disso, optando por ficar calada e austera enquanto recebia palmadas e *pankadas*. Havia dias, no entanto, em que a menina estava mais chorosa, reclamava dos castigos e tentava se desvencilhar, sem muito resultado. Quero ainda ressaltar que muitas vezes observei a menina sendo acusada injustamente e precisei intervir, afirmando que ela não estava nem próxima ao ocorrido. Nestes momentos, eu precisava defendê-la sem delatar acidentalmente quem, de fato, havia cometido o malfeito.

jardim mas” (tio, quero ir para casa, não quero mais vir ao jardim). No outro dia, ele estava lá de novo, pois não cabia a ele a decisão de ir ou ficar em casa e seu comportamento não mostrou sinais de ter mudado.

O caso narrado, nesta ritualística mais complexa, era recorrente, repetindo-se três ou quatro vezes na semana. Às vezes, chegando ao Jardim eu ouvia algum choro e Maria me contava que tinha castigado as que choravam por algum motivo. O que não impedia estas crianças de “aprontarem” de novo e o castigo ser repetido.

Corriqueiro também era o castigo na hora do cochilo. Como explicitarei no segundo capítulo, o Jardim acolhia crianças em período integral, servindo uma sopa na hora do almoço. Após a refeição, as crianças eram colocadas em um canto enquanto o chão era limpo¹²⁷ e os colchões distribuídos pelo pátio. Meninos eram colocados de um lado, meninas, do outro. Deitadas lado a lado, as crianças alternavam: a primeira deitava com a cabeça no sentido da parede, a segunda, com as pernas no sentido da parede, e assim por diante. A ideia das responsáveis era diminuir a conversa nesse momento tão esperado por elas¹²⁸.

No entanto, as crianças nem sempre queriam dormir, ficavam agitadas, buscando posições mais confortáveis, ou alguma distração para as mãos. Desde que permanecessem em silêncio, nada aconteceria com elas. No entanto, quando elas começavam a conversar entre si, ou então a se provocar e se chamar em voz alta, as responsáveis logo perdiam a paciência. O *pó* era o instrumento mais utilizado neste momento para poder silenciar ou “acalmar” as crianças. Os dias variavam muito, tinha aqueles em que as crianças ficavam quietas e a maioria dormia, sendo o silêncio uma constante. Em outros, a agitação impedia qualquer cochilo e todas as crianças eram castigadas repetidamente (uma mesma criança poderia ser castigada várias vezes ao longo do período da soneca). A fluidez dos humores tem uma relação direta com os castigos no Jardim e nos dias que as responsáveis estavam mais cansadas ou impacientes, os castigos aconteciam em maior número.

É no meio deste período que chegam algumas crianças mais velhas que, voltando da escola, passam o contraturno no Jardim. Esse é um momento de agitação, com as crianças menores levantando-se dos colchões e querendo conversar e brincar, saber da vida das crianças maiores,

127 Na hora da sopa, as crianças comem sentadas no chão, com a tigela apoiada entre as pernas abertas. É muito comum elas derrubarem a sopa, principalmente se estiverem distraídas, mas também pode acontecer algum conflito, ou ainda um descuido que derrama a sopa no chão. O grau da sujeira ou a recorrência deste comportamento implicavam em castigos. O mais interessante, no entanto, é notar que algumas crianças não gostam de tudo que há na sopa (couve, principalmente) e estabelecem um esquema de troca entre elas, passando a couve de tigela em tigela, ou trocando de lugar para esconder as couves em um determinado espaço da parede, que as adultas demoraram a perceber que estava lá.

128 As adultas ansiavam pela hora da soneca para poder *panhar djonga* (cochilar) também, ou aproveitarem a tranquilidade para resolver outros assuntos.

ajudar a carregar as mochilas cheias de livros da escola. Essa agitação diária também resultava em castigos e gritos, e alguns minutos se passavam até que a calma fosse restaurada.

Nos dias mais dramáticos, as crianças eram castigadas com mais força e sem critério de seleção, isto é, todas apanhavam igualmente. O choro conjunto era audível na rua por um tempo e a maioria das crianças acabava dormindo. Essa era uma estratégia premeditada das responsáveis, que diziam que o choro as colocaria para dormir. Com as crianças menores de três anos, ela era frequentemente acionada. Com as maiores, só em momentos de muita agitação. A criança que fizesse outra chorar na hora da soneca era certo que apanharia mais, enquanto ouviria das responsáveis (que gritavam) que era para fazer silêncio e não atrapalhar quem estava dormindo.

O castigo não aparecia apenas para “consertar” um mal comportamento no sentido de atitudes, mas também era acionado para ensinar elementos entendidos como básicos do ser no mundo, como as práticas de higiene. Mateus (2 anos), por exemplo, era o primeiro a chegar no Jardim, geralmente indo embora na hora do almoço. Era um menino quieto, de voz muito baixa, falava muito pouco à época (geralmente para pedir água). Todo dia de manhã, por volta das 8 horas, o mesmo evento transcorria: Mateus fazia cocô na calça. O menino não avisava que tinha que ir à *kasa banho* (banheiro), ou não ia espontaneamente, como outras crianças. Ele também não avisava o que havia acontecido, outras crianças notavam e chamavam as responsáveis. Estas, reagiam sempre com exasperação, dando palmadas no menino, e falando de maneira brusca, ou ainda gritando, que ele deveria avisar, deveria pedir para ir ao banheiro, que isso não poderia acontecer. O menino apenas chorava por muitos minutos, mesmo quando a situação já estava resolvida. No outro dia, tornava a fazer. Ao longo dos meses, ele foi aprendendo a ocultar melhor o que era tido como “malfeito”, o que só adiava os castigos para a hora que ele teria que trocar de roupa, antes de tomar a sopa e seguir para casa. Quando retornei ao campo em 2020, ele havia aprendido a ir ao banheiro sozinho, mas ainda não havia aprendido a se limpar, já não apanhava mais.

O mesmo acontecia com Riquelme e Diego, que faziam xixi na roupa. O primeiro, na hora da soneca, sendo colocado para dormir em uma esteira de fibra de plástico. O segundo, a qualquer momento do dia. Em ambos os casos, eram as outras crianças, as que estavam próximas, que denunciavam o ato, às vezes gritando com nojo, noutras, apenas relatando o ocorrido¹²⁹. As responsáveis, depois de afastar as crianças e limpar o chão, castigavam os meninos, repetindo constantemente que eles precisavam aprender a ir ao banheiro, a avisar, a pedir. Nem sempre os

129 O nojo é uma construção social, as crianças possuem relações e reações distintas às situações que adultas classificam como nojentas. Parte do processo de socialização inclui incutir nas crianças a repulsa pelos excrementos, respeitando as separações que o social (ou a cultura) estabelece entre aquilo que é limpo e o que é sujo, o puro e o impuro etc. (pensando em consonância com Mary Douglas, 2010).

meninos tinham roupas sobressalentes, então ficavam o restante do dia com a roupa molhada. As crianças com nojo não se aproximavam.

É preciso ressaltar que a prática de castigar não acontecia escondida e a presença de mães ou outras parentas não constrangia as responsáveis do Jardim. O entendimento entre as mulheres era o de que o castigo só acontece quando necessário. O que poderia acontecer era a mãe perguntar o motivo e, ao ouvir a justificativa da responsável, concordar que a atitude de castigar fora correta.

Maria me explicava que o castigo é o que endireita a criança, que é preciso castigar para que esta se comporte bem, porque a criança cabo-verdiana “*ka ta obi*” (não ouve, não obedece), “*ta faze so kabesa rixu*” (só faz teimosia, é cabeça dura) e “*ta da so di dodu*” (se faz de doida, dissimula). No entendimento das pessoas adultas da *Zona*, o comportamento da criança é moldável e tende a desviar de um caminho idealizado com frequência, de modo que há uma necessidade de se manter atenta e disposta a corrigir, o que implica na possibilidade de castigar¹³⁰. Este processo de construção do bom comportamento exhibe suas particularidades em um jogo de posições que são legitimadas socialmente, assim, são as adultas diretamente responsáveis pela criança (seja por relação de filiação, seja institucional, por exemplo) que detém a autoridade necessária para corrigir.

Retomando o relato que abre esta seção, Maria pergunta a Nilton, o menino que primeiro agrediu o colega: “*abô e pai? Abô e tio di jardim?*”. A mesma pergunta era feita quando uma menina agredia a companheira. Vânia, a valente que mencionei anteriormente, permanecia calada, mas era inquirida se era mãe das crianças em quem batia. Ser pai e mãe é ter o direito de bater na sua descendência, desde que seja justificável (isto é, para castigar por um malfeito). Como mostro adiante, não só as crianças pequenas estavam sujeitas a esta lógica, mas também as grandes, já na escola, não escapavam dos castigos.

***Da taponá, professor*¹³¹: as crianças me contam como é na escola**

Como já abordei na primeira parte desta tese, meu contato com as crianças mais velhas, aconteceu principalmente por meio de uma das associações de moradoras da *Zona*, onde trabalhei como professor, dando aulas de reforço e acompanhamento a pedido do presidente da Associação para o Desenvolvimento da *Zona*. Lá, eu dava aulas quatro vezes por semana: segundas e quartas à tarde, terças e quintas pela manhã. A Associação recebia em torno de 15 crianças, mas este número

¹³⁰ No entanto, é preciso ressaltar que existem crianças que são vistas como bem-comportadas, geralmente as meninas que são tidas como discretas e obedientes, além de menos barulhentas.

¹³¹ “Dá um tapa, professor”.

variava conforme a época escolar¹³². E foi neste contexto que descobri alguns dos castigos aos quais as crianças eram submetidas na escola.

Certo dia, um dia quente, de muita agitação, as crianças se recusavam a fazer o Trabalho Para Casa (TPC), pois queriam ficar conversando e brincando. Manter a ordem era difícil e tendo em vista que meu papel ali era orientar e tirar dúvidas eu não queria reproduzir a ordem e estrutura das escolas. Em um dado momento, uma das meninas, Mariana (12 anos), exasperou-se com o comportamento das outras crianças e pediu que eu fizesse algo, eu perguntei o que ela queria que fosse feito, ao que ele deu de ombros e disse “*dá tapona, professor*”. Espantado, eu disse que não poderia fazer isso, ao que ela respondeu que poderia, pois eu era professor e era assim que os professores e professoras faziam na escola. Impressionado com a informação, comecei a inquirir as crianças sobre seu cotidiano escolar e, nos meses seguintes da pesquisa, sempre que eu perguntava como havia sido a escola, as crianças me atualizavam sobre algum colega que havia sido castigado.

Os meninos me contaram de suas próprias experiências, enquanto as meninas me contavam do que observavam. Pelas narrativas que as crianças me traziam, era perceptível que a maioria dos castigos recaía sobre os meninos, lidos em diversos contextos como mais travessos e mais difíceis. Dido (9 anos), por exemplo, me contava que quando ele fazia *kabesa rixu* na sala, a professora o colocava para limpar o banheiro da escola no recreio sob a supervisão da equipe de limpeza. Miguel (8 anos) narrava o caso das freiras que colocavam os meninos de castigo na frente da sala, ajoelhadas, às vezes com livros apoiados no rosto ou nos braços. “E se o livro cai?”, perguntei, ao que o menino respondeu “*els ta da nu ku pó*” (elas nos batem com o pau), com a mesma naturalidade com a qual as outras crianças falavam.

Mariza (10 anos) me contava que seu professor distribuía *taponas* (tapas na cabeça) e puxões de orelha quando os meninos¹³³ não entregavam a tarefa de casa ou estavam se comportando mal, podendo ainda lançar mão de palmatória. Ricardo e Gilmar (ambos com 9 anos) me contaram a história da vez em que o professor retirou o cinto para bater em dois meninos que começaram a brigar dentro da sala de aula. Neste caso, segundo os dois meninos, aqueles que brigaram, além de apanhar do professor, também foram suspensos, evidenciando que o conjunto de punições e sanções dentro de uma instituição de ensino pode ter vários níveis. Na escola de Dido, por exemplo, professoras, direção da escola e a equipe da manutenção estavam envolvidas na aplicação de castigos. É notável ainda que a suspensão da escola pode acarretar vários transtornos, já que ter um

132 A proximidade com os testes geralmente significava uma presença de mais crianças que vinham tirar suas dúvidas e tentar revisar o conteúdo dos exames.

133 Importante ressaltar que a menina enfatizou que só os meninos apanhavam. Era raro as meninas ficarem de castigo, pois, segundo elas mesmas, elas eram mais comportadas. Quando alguma delas tinha que ser castigada, geralmente ficava sem recreio, presa na sala de aula.

lugar onde a criança possa estar é condição para que algumas mães possam trabalhar, buscando o sustento, como no caso de Rosa, que abordo na última seção.

Hyasmine (7 anos) me contava que a professora deixava sem lanche as meninas que não entregavam o TPC, mas os meninos eram colocados na frente da sala, às vezes de joelho. Por fim, um aluno do ensino secundário, Armando (14 anos), quando perguntado se em sua escola os professores ou professoras batiam nas estudantes para castigar, respondeu incrédulo que “não! Isso é só com esses daí [referindo-se às crianças pequenas que estavam à nossa volta]”. Cada uma dessas crianças frequentava escolas diferentes, em diferentes bairros da cidade, já que a *Zona* não contava com uma instituição da educação básica em seu território. De manhã cedo e no começo da tarde o fluxo era intenso das crianças descendo o monte, distribuindo-se nos diversos bairros circundantes para poder chegar à escola. Algumas iam longe, atravessando a cidade a pé ou de *autocarro*¹³⁴, outras, iam até o bairro ao lado. Os trajetos eram feitos por crianças e adolescentes de todas as idades, mas dificilmente estes grupos etários se misturavam. Da mesma forma, as crianças guardavam certa distância das adultas que estavam nas ruas. É esperado que a criança que já vai à escola vá “sozinha”, isto é, sem a companhia e supervisão direta de uma adulta.

Era evidente para mim que, independentemente da escola que as crianças da *Zona* frequentavam (se próximas ou distantes, públicas ou particulares), os castigos eram uma possibilidade até certa idade, isto é, durante todo o ensino pré-primário (o jardim) e primário. Os primeiros anos escolares das crianças eram permeados de punições de diversos tipos, embora houvesse professoras que não aderissem à prática, como a professora de Djasmine (12 anos).

Djasmine contava que sua professora achava errado bater e que outras profissionais não deviam fazer isto. Segundo a menina, a professora punia as crianças lhes tirando o recreio ou não deixando tomar água ou ir ao banheiro. Neste caso, cabe ressaltar dois pontos: o primeiro é o de que, embora não fosse físico, o castigo aplicado pela professora de Djasmine podia ter consequências problemáticas, tendo em vista que o recreio era também a hora da refeição e, sem poder sair da sala, as crianças perdiam o que poderia ser a primeira refeição do dia. O segundo ponto diz respeito ao risco de deixar as crianças sem água ou sem ir ao banheiro e o efeito que isto pode acarretar no corpo, considerando as longas horas que elas ficam dentro de sala de aula. Mesmo que não haja expressão física, o castigo materializa-se no corpo. É pelo corpo que a disciplina acontece (ou tenta acontecer). O corpo é o eixo de experiência do indivíduo (Le Breton, 2011), e é, portanto o campo ideal de ação de mecanismos disciplinares (Foucault, 2013). A lógica dos castigos

134 A viagem de *autocarro* custava 42\$00 escudos por trecho (aproximadamente, R\$ 2,30), algumas crianças possuem o vale-transporte, um cartão que usam pendurado no pescoço, outras, não possuem meios para fazer uso do transporte, realizando os trajetos de *pé na tchom* (a pé). Outras, ainda, aproveitam quando conhecem o condutor do *autocarro* para pedir *buleia* (carona), o que envolve uma dose de carisma e um jogo de cintura para funcionar.

aplicados na escola é principalmente baseada em uma imposição sobre o corpo de sensações que são desagradáveis (fome e sede, por exemplo), ou dolorosas (como nos castigos em que a criança fica de joelhos). Ao se retirar aspectos positivos do cotidiano (como a livre circulação), resta ao corpo e ao indivíduo lidar com os aspectos negativos que brotam desta prática.

Socializar as crianças envolve processos de diversas ordens. Já mostrei nos capítulos anteriores o que se espera da boa criança, como se deseja que ela se apresente, se vista, converse, o que se espera que ela faça. Todos esses elementos entram em jogo à medida que a criança cresce e seu circuito se expande, assim como aumentam as responsabilidades e as capacidades que se esperam que tenha. A construção do sujeito é, sob estes aspectos, um sinônimo para a construção da pessoa e, portanto, construção do seu corpo. Imprimir a disciplina no corpo é uma estratégia local de cuidado, posta em prática não apenas nas instituições escolares, mas nas ruas e nas casas, como mostro na seção seguinte. Se para Ariès (1981) a criança é concebida na modernidade como uma tábula rasa, uma tela onde se imprimem os processos de socialização, seu corpo é a tela onde se inscreve e verifica a disciplina: o jeito de sentar, comer, andar, falar, gesticular, carregar objetos, estar nos espaços, enfim, são elementos que vão sendo construídos no processo de socialização sendo perceptíveis as mudanças que os corpos vão sofrendo ao longo da criação que recebem.

Ainda na Associação, as crianças me mostraram que entendiam muito bem a relação entre o rompimento das regras e a inflição de castigos. A mesma Mariana que me sugeriu dar tapas para fazer com que os meninos se comportassem, também elaborou um conjunto de regras a serem obedecidas na *isplikason*, isto é, nas minhas aulas. Não fazer barulho, obedecer ao professor, permanecer sentado, pedir para ir ao banheiro ou beber água eram algumas dessas regras. As crianças debateram muito, pois algumas não concordavam, achavam que as regras tinham que ser diferentes, porque não estavam na escola, ou ainda, que eu quem tinha que criar as regras, pois era o professor. No entanto, todas concordavam que a não obediência às regras era passível de castigo, e tinham várias sugestões para tal a partir das experiências que traziam do cotidiano escolar.

Em outros momentos, algumas crianças, quando eu chamava a atenção para que parassem de fazer barulho, ou terminassem o dever, me estendiam a mão em reflexo, como à espera de algo. O mesmo movimento acontecia no Jardim, quando algumas crianças estendiam a mão e esperavam o *pó*. A meu ver, isto indicava a associação que a criança fazia entre o “chamar atenção”, ou brigar, com o castigo físico. Quando o ritual começava com a reprimenda, ela esperava que se encerrasse com a *pankada*. Mas também indicava a extensão do uso dos castigos em termos de disciplina. Explico-me: quando descobri que os castigos físicos aconteciam nos ambientes escolares, tratei logo de investigar, ouvindo as crianças, em que contextos eles eram aplicados, buscando verificar se eram usados em última instância, ou se seu uso era mais corriqueiro, como no Jardim. As crianças

me respondiam que todo dia tinha castigo na escola, pelo menos uma criança recebia alguma das punições listadas no começo desta seção. As infrações variavam das mais comuns, como fazer barulho ou se levantar sem autorização, até as mais graves, como começar brigas dentro de sala de aula.

Assim, fui percebendo que os castigos não só eram comuns, como pareciam ser a forma primeira que a disciplina assumia. O pedido de silêncio era acompanhado da *tapona*, a não apresentação do TPC implicava em ficar de joelhos na frente da sala etc. Os castigos eram usados para tudo, segundo as crianças. Todas as infrações resultavam em algum grau de punição e as crianças percebiam isto. Algumas evitavam ser castigadas, buscando ao máximo obedecer às regras estabelecidas. Outras, geralmente os meninos, não se importavam em receber castigos diariamente, se comportando de forma desafiadora. Como mostro a seguir, estes mesmos meninos eram castigados também em casa, de forma mais rigorosa, e talvez por isso não ligassem para os castigos da escola.

***Ami ta dau na cu!*¹³⁵: os castigos na casa**

Até aqui, abordei os castigos no Jardim e nas escolas, buscando entender a extensão destes mecanismos disciplinares nas vidas das crianças. Agora, quero retroceder para o cotidiano, para a casa, para os espaços que as crianças ocupam antes da escola, do Jardim, ou de qualquer outro. É na casa que elas aprendem primeiro o que é o castigo e estabelecem suas primeiras relações de causalidade entre o malfeito, a briga e o castigo. Recolher-me ao cotidiano do lar me permitirá também explicar por que é aceitável socialmente que as crianças sejam castigadas em outros espaços que não a sua casa ou vizinhança.

A ameaça de castigo (*ami ta dau na cu!*) era ouvida com frequência pelas ruas do bairro. Mulheres zangadas gritavam seus filhos e filhas da porta de casa para que voltassem, ou para que brincassem direito e não batessem nos companheiros e companheiras, ameaçando lhes bater. A ameaça era também uma promessa: *oras ki nu txiga na kasa ami ta dau na cu* (quando chegarmos em casa, vou lhe bater!), sendo colocada, de forma quase irônica, como pergunta “*bu kre ami pa dau na cu li sim?*” (você quer que lhe bata aqui mesmo?), cuja resposta da criança quase sempre era parar o que estivesse fazendo e permanecer quieta, como era o desejo das adultas.

Algumas crianças chegavam ao Jardim quietas, ou chorosas, ou ainda, mal-humoradas e, quando perguntadas, diziam que era porque tinham apanhado em casa, porque não queriam ir ao Jardim, ou porque não tinham se levantado na hora definida. A rotina de uma casa na *Zona* pela

135 Eu te bato!

manhã é acelerada, com as adultas saindo para trabalhar e as crianças se aprontando para ir à escola. A paciência é facilmente perdida e as crianças são as que pagam o preço quando se demoram nas suas atividades matinais. Elas também podem ser castigadas na rua, com *taponas* ou *txuputins* (beliscões), caso andem devagar demais. A falta de paciência é um dos elementos que definem a intensidade do castigo.

Maurício (8 anos), por exemplo, é um menino cheio de energia, não fica parado por mais que alguns minutos e colocá-lo para fazer o TPC é sempre um desafio. Sua mãe, Eliane, trabalhava no Jardim durante minha segunda incursão ao campo e o menino passava o contraturno da escola lá. O menino era constantemente surrado por sua mãe, que entre um afazer e outro verificava se o menino estava ou não realizando as tarefas escolares. O momento se repetia muitas vezes ao longo do dia: a mãe gritava com o menino, lhe batia (geralmente com a sandália), ele chorava por alguns minutos, aquietava e logo o processo se iniciava de novo. O menino também apanhava quando a irmã, uma bebê de poucos meses de vida, começava a chorar em seus braços, pois se supunha que ele havia feito algo com ela¹³⁶.

Certo dia, quando Kiara, a bebê, começou a chorar, Eliane aproximou-se rapidamente, já batendo em Maurício e perguntando o que ele havia feito. Maurício não respondia, ao que a mãe tornava a lhe bater mais e mais, gritando cada vez mais alto. As outras crianças observavam caladas. Quando Maurício enfim contou que Kiara tinha *kasadu dedu na porta*, isto é, prendido o dedo na porta, a mãe lhe beliscou forte na barriga, torcendo o pulso por vários segundos enquanto o menino chorava copiosamente. Neste dia, ele estava mais quieto, pois chegara com dor de barriga da escola, dizendo que tomara muito leite.

Em outra ocasião, Maurício (8 anos) e Tálisson (5 anos) brigaram devido a um desentendimento em uma brincadeira de polícia e ladrão. Após separar a briga, Maria os colocou sentados lado a lado, onde permaneceram por bastante tempo, até se aclamarem e pararem de chorar. Em um dado momento, um alto som chamou atenção das responsáveis e, ao olharmos, constatamos que Tálisson havia retirado seu chinelo e batido com ele no rosto de Maurício, que agora chorava e não revidava. A mãe se aproximou, lhe bateu e disse que era *bem dadu* (benfeito), porque ele devia ter provocado. Ao brincar com os meninos do Jardim, Maurício acabava se colocando em uma posição complicada, pois sua interação com as crianças desencadearia castigos infligidos por Maria também quando ele, de forma proposital ou não, machucava algumas das crianças menores. Assim, o menino podia ser castigado pela mãe ou por outra responsável do Jardim (às vezes pelas duas ao mesmo tempo). Em duas ocasiões também observei o menino sendo

136 Em defesa do menino, eu nunca o vi maltratando a irmã, pelo contrário, ele era extremamente cuidadoso e carinhoso com a menina, sendo os momentos em que ela estava em seu colo, os únicos em que ele ficava sentado quieto.

castigado na rua com puxões de orelha ou beliscões, nas duas vezes ele chorava alto, enquanto a mãe mandava que se calasse, aparentemente constrangida pelo barulho e os olhares das pessoas¹³⁷.

Apesar dos constantes castigos, o comportamento de Maurício não mudava. Ou seja, este processo de gritar, castigar, chorar repetia-se incessantemente ao longo dos dias. A situação mudava totalmente de figura quando o pai do menino entrava em jogo, sendo essa uma estratégia de Eliane para que o menino se aquietasse.

Certo dia, o Maurício estava brincando de *condutor*, fazendo do chinelo um volante e andando pelo pátio imitando o som de um motor. Eliane repetidas vezes mandou que ele se sentasse, ao que o menino ignorou. Ela disse-me então que só quem consegue fazer Maurício aquietar é o pai, que o menino vira outra pessoa quando está perto dele. Achei curioso e comentei este estranhamento. Ela me respondeu contando uma história: certa vez, quando o pai, que morava com a esposa em outra *zona*, estava de visita, Maurício havia ido brincar na rua sem autorização e aconteceu dele cair na rua e machucar o joelho, voltando para casa aos prantos. O pai, furioso com a atitude do menino de sair sem autorização e ainda se machucar colocou-o de joelho em cima de uma porção de milho, com os braços abertos. Em cada braço, colocou uma garrafa de plástico cheia de milho. Disse que Maurício só sairia dali quando dissesse que era um mau menino.

Segundo me conta Eliane, Maurício só chorava e pedia para o pai lhe tirar daquele castigo. O joelho carrega a cicatriz do machucado até hoje. A mãe ainda me disse que o menino ficou noite adentro de castigo, chorando até quase de manhã, só pedindo desculpas. O pai só o liberou do castigo quando Maurício disse o que o pai queria ouvir. Desde então, a criança é outra pessoa perto do pai. Enquanto ela me contava a história, o menino permaneceu de cabeça baixa e depois não quis falar sobre o assunto comigo.

Ainda neste caso, gostaria de complementar que ao terminar sua narrativa, Eliane estranhou-me, provavelmente minha expressão denotava algum choque ou algo parecido. Ela riu, disse que isso era comum e contou-me que na infância era castigada de forma semelhante, que o pai lhe batia muito com cinto de couro e que ajoelhar no milho era uma boa forma de castigar as crianças, porque elas logo aprendiam, como no caso de Maurício. De toda forma, Eliane parecia perceber que a sua figura e a do pai de Maurício tinham pesos diferentes para o menino, e lançava mão da ameaça de chamar o pai sempre que a situação fugia do seu controle.

O caso de Eliane, Maurício e seu pai servem também para refletir sobre o jogo de autoridades dentro de casa. Quando os pais entram em cena, o que é raro em termos de práticas diversas de cuidado, sua palavra tende a ser definitiva e incontestável. Eliane, mesmo que quisesse,

¹³⁷ Como já afirmei no capítulo 2, a figura da criança está muito associada publicamente à de suas responsáveis. A criança malvestida ou mal comportada é vista como descuidada, isto é, suas cuidadoras são irresponsáveis, e esta é uma leitura que não é desejada pelas adultas da *Zona*.

não poderia retirar Maurício do castigo, passando por cima da autoridade do pai do menino. Entre as mulheres adultas que cuidam de crianças é um consenso que não se deve envolver os homens na prática de castigo a não ser que seja extremamente necessário ou, como no caso de Mário que deu azar de o pai estar presente no dia do malfeito, quando é inevitável que o homem se envolva.

Outro menino, Dido, já mencionado na seção anterior, demonstrava não ter medo dos castigos da escola. No entanto, a figura da mãe lhe assombrava quando o assunto era punição. Certo dia, em uma festa de aniversário na casa de uma das crianças do Jardim, brincávamos do lado de fora da casa, jogando pega-pega. Éramos um grupo grande, misto de meninas e meninos de várias idades, eu era o que corria atrás. A certa altura da brincadeira, Dido parou de correr e eu peguei-lhe fácil, ele pediu que eu esperasse, porque havia chegado um grande grupo para a festa. Dentre as pessoas, reconheci a avó e a tia-avó do aniversariante, ambas trabalhavam na escola em que Dido estudava, na equipe de manutenção, limpeza e cantina (era com elas que Dido cumpria seus castigos).

O menino olhava apreensivo para o grupo e para sua casa, vizinha da do aniversariante, onde estava a mãe dele. Suspeitando do que estava acontecendo, passei a função de pegar para outra criança e chamei Dido para conversar. Perguntei-lhe se havia acontecido algo na escola, ao que ele disse que não, mas que sua professora o pôs de castigo certo dia, colocando-o para lavar o banheiro da escola junto com as funcionárias da manutenção. Ele me disse ainda que não havia contado para a mãe, porque ele sabia que ela bateria nele. No entanto, a mulher que supervisionara seu castigo lhe avisara de que quando visse a mãe do menino de novo, contaria para ela do seu comportamento na escola, tendo em vista que as reclamações eram recorrentes.

Assim, ficamos sentados por alguns momentos, enquanto ele me contava que não havia feito nada, outro menino é que estava se comportando mal e alguém dissera para a professora que era Dido quem estava bagunçando, assim, ele ficara de castigo. Enquanto ele me contava a história, as duas adultas conversavam à distância. Foi o grito da mãe de Dido que nos sobressaltou. Ela estava furiosa chamando o menino, que se aproximou correndo da mãe enquanto ela ameaçava lhe bater. Perguntava se aquilo era jeito de se comportar na escola, prometia sorrir o menino da próxima vez que ele ficasse de castigo. Enquanto falava, ia puxando a orelha do menino e dando tapas no seu braço. O menino não chorou, ficou em silêncio e depois entrou para casa sob as ordens da mãe. Além de mim, ninguém parecia prestar atenção no ocorrido. Era muito comum na *Zona* que mães e pais brigassem com as crianças na rua, as pessoas seguiam seu caminho sem prestar muita atenção, optando pela discrição.

Quando revi Dido, alguns dias depois, a caminho da escola, o menino me contou que a mãe ainda brigou mais com ele e lhe pôs para fazer todo o trabalho doméstico no resto do fim de

semana, também havia colocado seu pai (que morava em outra ilha) para brigar com o menino pelo telefone. O pai também lhe fez ameaças, mas a essas, o menino pareceu não dar atenção, afinal, o pai estava muito longe e não os visitava há alguns anos.

Outras crianças, como Ricardo e Mariza me contaram que também eram castigadas em casa. Ricardo era castigado principalmente pelo pai, mas também o irmão e a mãe lhe batiam, dependendo da situação. O menino passava boa parte do tempo livre na rua, onde era solicitado a fazer todo tipo de *mandado*. Esses *mandados* o levavam para longe de casa. Sentado à beira do campo improvisado de basquete onde os jovens jogavam no fim da tarde, por vezes eu ouvia seu pai lhe chamar a plenos pulmões, mas o menino, fora do alcance, não podia responder. Quando ele voltava, a surra era certa e mesmo com as portas fechadas, era possível ouvir o pai castigando o menino.

Já Mariza era sempre castigada quando era pega fora de casa sem suas irmãs menores. A mãe e o pai saíam para trabalhar e deixavam ordens expressas para que a menina ficasse dentro de casa cuidando das mais novas e não saísse de forma alguma. O único lugar onde ela poderia ir além da escola, era a *isplikason*, onde era minha aluna, e mesmo assim, a menina faltava com frequência para tomar conta dos dois irmãos pequenos quando estes não iam ao jardim em outro bairro, enquanto Tereza, irmã mais nova de Mariza, não era obrigada a ficar, podendo frequentar as aulas na Associação.

Com o caso de Dido, mostrei que o que crianças fazem na escola influencia diretamente em casa. Assim, se elas são castigadas lá e as mães ficam sabendo, existem altas chances de elas serem castigadas em casa também. No Jardim não era diferente e quando as crianças aprontavam algo grave, o castigo vinha em duas etapas: na instituição e em casa, como mostro no exemplo a seguir.

No Jardim havia uma chapa metálica que separava o pátio e a cozinha. Por meio de uma pequena porta, conseguíamos transitar entre um espaço e outro, embora as crianças não fossem autorizadas a tal trânsito, exceto quando chamadas, ou na hora do cochilo, quando o penico era colocado na escada do outro lado da porta e elas podiam acessar o lugar, desde que pedissem permissão. Certo dia, na hora da soneca, uma pequena confusão se formou e dois meninos começaram a brigar, caindo sobre a porta que, já frágil, quebrou na dobradiça, caindo com estrondo. Maria, que não estava no pátio na hora, veio correndo ver o que havia acontecido e se alguma criança estava machucada. Ao encontrar a porta no chão e os dois meninos a chorar, pegou o *pó* e bateu nos meninos repetidamente enquanto gritava que eles precisavam aprender a se comportar e entender que hora de dormir era para dormir e não para ficar brincando ou “*na ranja guéra*” (arranjando briga). Os meninos choravam alto, as outras crianças não se levantaram do colchão, apenas olhavam assustadas.

Na hora de ir embora, Maria contou para a mãe de um dos meninos o que havia acontecido e o menino começou a chorar, dizendo que não tinha feito nada. A mãe ameaçou dizendo “*oras ki nu txiga kaza bu ta odja negão*” (na hora que chegarmos em casa, você vai ver com o **negão**). Na hora eu estranhei o uso desta palavra, que não parecia do crioulo e perguntei o que era, pois a reação imediata do menino foi a de implorar para que a mãe não fizesse uso do objeto. A mulher me respondeu que se tratava de uma tira grossa de borracha, tirada de um pneu ou câmara de ar, que ela usava para bater nos filhos e filhas quando elas não se comportavam. Ela dizia rindo, enquanto o menino aparentava pânico, chorando bastante.

O outro menino envolvido na confusão foi embora com a irmã mais velha. Maria também contou o que tinha acontecido e mandou que o pai do garoto viesse no dia seguinte para arrumar, já que ele era conhecido por trabalhos com serralheria. No dia seguinte, o menino chegou com a mãe, que quis saber o que acontecera e porque o filho chegara chorando em casa. Maria contou-lhe a história e mostrou a porta. A mãe então disse “*bem dadu*” (bem feito) e deu razão a Maria, aproveitando para brigar com o filho, que de novo chorava alegando não ter tido culpa alguma na história.

Os castigos fazem parte do cotidiano das crianças. Tanto em casa como na escola elas são castigadas como forma de disciplina, como um método de imprimir em seus corpos os ideais de bom comportamento. A repetição deste padrão nas escolas fora da *Zona* indica não só que essa prática não é exclusiva do bairro, mas que ela acompanha as crianças aonde vão¹³⁸. Conforme mostrei, criar e educar a criança são tarefas que estão atreladas diretamente à possibilidade de castigos. Cabe às responsáveis a tarefa de corrigir os comportamentos tidos como indesejados. O mais notável, no entanto, é que esta tarefa não está circunscrita à família, ela circula junto com a criança. Na próxima seção, exploro alguns exemplos que permitem refletir como se dá este processo.

***Professora e sima mãe ku pai*¹³⁹: continuidades entre casa e escola**

Para iniciar esta seção, retomo o caso dos dois meninos que, sem querer, derrubaram a porta de metal que separava os ambientes do Jardim. No dia seguinte, quando a mãe de um deles veio questionar o porquê de o filho ter voltado chorando para casa e Maria ter-lhe explicado, ela disse que isso não podia acontecer, que se o filho estava se comportando mal, era preciso que lhe

138 Minhas incursões para os interiores da Ilha de Santiago me mostraram que também lá os castigos são uma prática disciplinar. Em Calheta de São Miguel, por exemplo, a circulação das crianças me pareceu muito mais intensa, elas formam grandes grupos nas ruas e, ao longo do dia, passam de casa em casa agregando mais crianças em suas brincadeiras. A vigilância destas crianças é partilhada pelas adultas todas da rua ou do bairro e a autorização para castigar, segundo me disseram, é também partilhada.

139 Professora é como mãe e pai.

batessem, que ela podia bater, porque “*tia di jardim e sima mae ku pai*” (tia de jardim é como mãe e pai). Ela virou para mim e falou a mesma coisa “*tio, pode sota-el*” (tio, pode bater), insistindo que ela dava autorização. Perguntei se ela batia no menino em casa, e ela confirmou, alegando que ele era teimoso e “*ka ta obi*” (não ouve, não obedece). O menino chorava e contava para a mãe que era mentira e que ele não tinha derrubado a porta, mas as adultas não lhe deram ouvidos¹⁴⁰.

Esse evento ocorreu em abril de 2019 e foi a primeira vez (de outras que vieram) que ouvi de uma mãe a autorização que até então parecia tácita, isto é, a de bater nas crianças caso elas se comportassem mal. Até este momento, eu pensava nos castigos como uma expressão das responsáveis do Jardim e do que elas entendiam como solução para os desvios de comportamento das crianças. No entanto, a fala desta mãe ampliou a perspectiva, dando a entender que existe um certo pacto coletivo entre as pessoas adultas de que não só há um direito de bater nas crianças para discipliná-las, mas que esse direito é passível de ser transmitido em determinadas situações e contextos. A partir desta hipótese, atentei-me às situações que poderiam elucidar esta questão.

As mães das crianças no Jardim autorizam e atualizam constantemente a permissão de castigar fisicamente as crianças quando passavam para deixá-las na instituição. A maioria das crianças era pequena demais para andar sozinha, sendo acompanhada por responsáveis que aproveitavam o momento para deixar alguma recomendação, como a de bater na criança caso ela se comportasse mal. A mãe de Gabi (6 anos), por exemplo, ao deixar a menina, dizia que ela estava muito mimada e que se se comportasse mal, Maria poderia “*da riba polpa*” (bater na bunda). O mesmo ocorria com a mãe de Estela (1 ano e 2 meses), que dizia que a filha não poderia crescer mal-educada e mal-comportada. A mãe de Joca (6 anos), quando deixava o menino à tarde no Jardim, dizia “*tia, se Joca faze kabesa rixu, txupitin-el*” (tia, se o Joca se comportar mal, belisque-o) e mostrava onde ela fazia, no meio da barriga do menino.

Restava então saber se o mesmo fenômeno, isto é, a autorização, acontecia com as crianças maiores que iam à escola e que também eram castigadas e, caso ocorresse, em que momento se daria. Explico-me.

Em Cabo Verde, parte do desenvolvimento da criança inclui sua circulação quase indiscriminada pelos espaços, pela cidade e, algumas vezes, pela ilha¹⁴¹. A rede de parentela e

140 Após o episódio, perguntei ao menino o motivo de seu choro, imaginando que seria o medo que lhe batessem de novo. Para minha surpresa, ele disse que chorava porque ninguém acreditava nele, que ele não havia feito nada, ele não era malcriado, era quieto. Como explorei no capítulo dois, existem diversos tipos de choro coexistindo no ambiente do Jardim. Embora exista a possibilidade de que a criança esteja chorando enquanto uma forma de manipulação dos sentimentos envolvidos na situação (para aplacar a raiva da adulta, por exemplo), este choro não surtira efeito nas horas de castigo pelo que pude observar. A meu ver, a manipulação pelo choro está ligada com uma concepção de criança que não é coincidente com a que existe na *Zona*, isto é, uma criança frágil, que não aguenta o castigo não é a criança do bairro.

141 O único espaço definitivamente interdito às crianças é o da morte. A casa de um morto, cerimônias fúnebres etc., não são espaços apropriados para as crianças, que ficam com vizinhas ou parentas enquanto acontecem as exéquias.

solidariedade que se estende pelo arquipélago traça caminhos possíveis para que as crianças estabeleçam verdadeiros circuitos, indo e vindo tanto no nível mais cotidiano, isto é, caminhando pela rua, realizando favores, levando e trazendo bens e recados etc., quanto em níveis mais amplos, regionais e até transnacionais (Lobo, 2012).

Das crianças que iam à escola era esperado que fossem sozinhas, ou com amigas e companheiras de idade aproximada. O acompanhamento de uma pessoa adulta já não se fazia necessário, então o contato entre a mãe ou responsável com a professora era reduzido em relação ao Jardim. Mesmo sem este contato e essa constante atualização da permissão para castigar, as crianças ainda eram castigadas na escola.

Foi Margarida, minha vizinha, que um dia me apontou um caminho para compreender como se transmitia a autorização para que professoras e professores castigassem as crianças. Margarida era mãe de sete crianças: duas meninas e cinco meninos. As duas meninas frequentavam a *isplikason* (aula de reforço) comigo nas tardes de segunda e quarta-feira na Associação. Certa noite, em um apagão elétrico, saí à rua para ver se algo podia ser feito e Margarida estava sentada na esquina esperando o filho mais velho voltar da igreja. Ela se mostrava preocupada, pois, em sua fala, o “*mundu sta mariadu*” (uma expressão que dá a entender que o mundo está perigoso, errado), e passou a falar sobre a criação de filhos e filhas e como é difícil criar no caminho de Deus (ela frequentava uma igreja evangélica em outra *zona*) quando o mundo propunha outros caminhos que pareciam mais fáceis. Ela me disse que tem fé na escola e na educação, porque é uma segurança para a mãe saber que as crianças estão seguras lá enquanto ela pode trabalhar vendendo produtos diversos pela cidade. Margarida ainda afirmou que mandar as crianças para a escola é confiar que as professoras vão ser *como mães*, vão cuidar como tal, vão bater se preciso for. Perguntei se ela não achava ruim que batessem nas filhas ou filhos e ela disse que não, que na escola professora é como a mãe e o pai, elas podem bater, porque se batem, é porque a criança fez algo de errado. Neste discurso, a escola torna-se um abrigo material que permite que a mãe saia de casa e trabalhe com tranquilidade, por um lado, e moral, fornecendo um aporte para o desenvolvimento da criança enquanto uma “boa pessoa”.

A escola enquanto uma instituição de ensino aparece quase que na periferia do discurso de Rosa, sendo marcado mais em relação aos filhos mais velhos, que já frequentavam o Liceu (a última etapa de formação antes do ensino superior). Para ela, são os filhos mais velhos que devem buscar formação e se preocupar com profissões, porque estão mais perto da etapa do ciclo de vida onde devem contribuir para a casa, ou formar as próprias famílias. Às crianças, parecia-me que a escola surgia primeiro como um âmbito de formação, atentando ao comportamento, o conhecimento transmitido ou não, parecia menos relevante.

A concepção de que as professoras são como mães aventa algumas possibilidades analíticas, dentre as quais destaco: a) existe localmente uma ideia de continuidade entre casa e escola que se traduz também em uma continuidade entre a educação no sentido institucional e a educação no sentido do comportamento, a socialização; b) existe um conjunto de atitudes em relação às crianças que são exclusivas de quem cuida e, tendo em vista esta lógica compartilhada, esse conjunto pode ser temporariamente transferido, neste caso, para a escola¹⁴².

Para explorar a ideia de uma continuidade entre casa e escola, gostaria de retroceder um pouco e esboçar melhor o contexto em que as crianças crescem na *Zona*. Neste bairro periférico (e em outras localidades, como os interiores da ilha de Santiago) as crianças circulam muito pela rua, elas ocupam este espaço com suas brincadeiras diversas, estão andando para cima e para baixo realizando um *mandado*. No entanto, essa circulação não acontece sem uma poderosa vigilância por parte das pessoas adultas. Aonde vão, as crianças respondem ao chamado de adultas que lhes conhecem, ou conhecem as mães e pais e investigam a motivação delas estarem fora de casa, a resposta da criança, se satisfaz à adulta, é aceita e ela pode seguir realizando suas tarefas. No entanto, quando a resposta não agrada, isto é, quando a adulta decide que a motivação não é suficientemente forte para justificar estar fora de casa, ela ordena que a criança volte, ou a acompanha até a casa, ou ainda, liga para a mãe para avisar¹⁴³.

É preciso compreender que a criança não está solta na rua, muito pelo contrário, ela está sob vigilância constante onde quer que vá. As pessoas da comunidade se reconhecem e se cuidam e idealmente a criança é ensinada a respeitar a autoridade de qualquer adulta da comunidade, assim como a aceitar fazer favores para outras pessoas. Aprender a se relacionar com a comunidade é um fator essencial para a formação de uma boa pessoa, isto é, uma pessoa generosa, com quem outras podem contar e que vai trabalhar para manter a rede de reciprocidades dentro das relações sociais. O cuidado com as crianças, portanto, é compartilhado em uma rede que implica a muitas pessoas a responsabilidade pela educação de uma criança, fazendo com que cuidado com elas seja multiplicado (e não diluído).

As formas como esse cuidado se manifesta no cotidiano variam conforme o grau de proximidade entre a mãe da criança e as outras pessoas adultas da *Zona*, mas também variam em gênero, já que a maioria das pessoas inseridas nessa rede são mulheres, e variam em geração, de modo que as mulheres mais velhas são consideradas autoridades. Pode variar também de acordo

142 Destaco ainda uma terceira possibilidade analítica que será retomada no último capítulo: o movimento das crianças entre as esferas das suas vidas ocorre por intermédio de uma formação de proximidade, de modo que elas constroem relações muito intensas com as adultas que surgem em seu caminhar, assim, as dinâmicas familiares se expandem *ad aeternum*.

143 As crianças lançam mão de algumas estratégias para contornar as adultas que elas sabem que estão a postos na vigilância, elas não são passivas neste processo.

com a ocupação da pessoa que, trabalhando como vendedora na porta de casa, tem contato intenso com as crianças que passam pela rua. Santos (2010), traz o exemplo de quatro crianças que se penduravam em uma grade durante uma brincadeira quando uma adulta que passava as ordena que desçam, com a desobediência de uma delas, a adulta a castiga com palmadas. Neste caso, a adulta justificou posteriormente o ato à mãe da criança. É comum as professoras e cuidadoras de outros jardins e escolas que moram na *Zona* intervirem quando as crianças estão se comportando mal ou fazendo algo perigoso. Neste caso específico, o grau de proximidade com a mãe não é considerado, tendo em vista que a posição enquanto educadora prevalece no julgamento local. Parece haver um entendimento tácito de que ser educadora atribui a função integral e o direito de intervir na criação de qualquer criança. Como Margarida afirma “professora é como a mãe e o pai”, ou seja, parte do que compõe a categoria local de “professora” corresponde a elementos que são associados à mãe e ao pai, como a obrigação de educar e a possibilidade de castigar.

Até aqui já demonstrei que a criança faz parte de um circuito amplo de cuidados, é participante ativa em uma rede de trocas, um fluxo de bens, valores e discursos, e é presença certa nas ruas em suas brincadeiras e tarefas domésticas. Agora, gostaria de explicitar um pouco a noção de cuidado que atravessa a infância, o que implica necessariamente elaborar sobre o que significa ser uma “boa criança” em campo.

Ser uma boa criança é entendido não só como a criança que se comporta e é obediente, mas como a criança que é esperta, ágil em realizar o que mandam, é uma criança que não fala demasiadamente e não é indiscreta. A discrição é chave para a manutenção das relações de confiança em um contexto em que favores circulam e as intimidades das pessoas podem estar à mostra. A boa criança, ainda, é aquela que come de tudo que é bom, anda sempre limpa e asseada, não dá trabalho para tomar banho ou dormir, tem um *korpu sabi* (corpo sadio), com *batata* (músculos nos braços e pernas) para os meninos e *kadera* (quadril) para as meninas. O campo dos cuidados é permeado por ações que buscam constituir este tipo ideal de sujeito. Alimentar, limpar, vestir e educar são ações que estão distribuídas nas redes de relações sociais que as crianças participam e que se estendem pela *Zona* e pela cidade. Nessa rede, as pessoas adultas performam diferentes papéis sendo parentas, irmãs da mãe¹⁴⁴, avós, vizinhas e também professoras e cuidadoras profissionais etc. Este ponto é crucial para a análise.

Dentro dessa lógica autóctone de cuidado com a criança está incluída a dimensão do castigo, defendida como uma forma de endireitar um comportamento que pode tender ao indesejado, como

144 A palavra “tia” existe no crioulo e pode designar tanto a irmã da mãe ou do pai, quanto alguma mulher por quem a criança nutre afetos. Assim, não aciono “tia” enquanto categoria de parentesco apenas, uma vez que a relação que ela abrange, principalmente no contexto do Jardim, é a princípio, mais extensa que o campo de parentesco. Dito isto, no último capítulo retomo este ponto para refletir em que medida as relações que se desenvolvem nos contextos educacionais também não é uma relação de família.

já demonstrei. Desse modo, os castigos estão atrelados à experiência de ser criança, acompanhando-as aonde vão, inclusive na escola. Portanto é uma ferramenta à disposição das adultas (e mais velhas, de um modo geral) e uma condição imanente da experiência infantil.

Assim, retomo as duas possibilidades analíticas apontadas anteriormente. Na primeira delas, propus que há uma continuidade entre casa e escola no que tange às possibilidades de educação e formação da pessoa. Bem, a criança circula e é interpelada constante e cotidianamente pelas pessoas adultas que estão dispostas nas redes de relações de que fazem parte. O processo de educação, pensado aqui enquanto um sinônimo para a socialização, não cessa quando esta criança sai de casa ou do raio de alcance da influência maternal e familiar. Pelo contrário, o processo lhe acompanha quando outras pessoas performam o papel de ensinar e cuidar. A educação passa a ser uma condição centrada na criança e não sendo contida no binômio mãe-criança, mas se estabelecendo enquanto um polinômio mãe-criança-adultas-escola¹⁴⁵. Logo, as adultas que estão na escola não estão destacadas da rede de cuidados, mas a compõem em continuidade. Quando Margarida afirma que a “professora é como mãe e pai”, ela está posicionando estas pessoas em um nó muito próximo da rede de cuidado, atribuindo autorizações que são entendidas como da mãe e do pai. O que nos leva à segunda possibilidade, isto é, a de que há um conjunto de atitudes em relação às crianças que está imbricado com a dimensão do cuidado.

Já abordei o caso dos dois meninos que, brigando, derrubaram a porta e que uma das mães havia reafirmado que as responsáveis do Jardim poderiam bater nele caso se comportasse mal. Certo dia, esta mesma mãe chegou atrasada para buscar o filho, que já chorava, porque outras crianças lhe diziam que ele havia sido esquecido. Ela pediu desculpas, disse que o dia havia sido complicado e que acabara ficando presa na escola em que trabalhava vigiando um aluno que havia sido levado para a diretoria para receber palmatória, posto que estava se comportando muito mal em sala de aula. Quando lhe perguntei se era comum esse tipo de atitude na escola, ela me respondeu que não, que geralmente a professora ou professor castiga o aluno em sala e só leva o assunto à diretora em situações específicas. Neste caso, a professora do aluno não aplicava castigos físicos, optando por mandar o aluno para a direção.

Na nossa conversa, ela relatou os mesmos castigos que as crianças já haviam me contado (tapas na cabeça, ficar de joelhos, puxões de orelha etc.), explicando-me que isto era comum nas escolas da cidade. Por fim, ela concluiu a conversa repetindo o que dizia para as responsáveis do Jardim, dizendo que, na escola, professora é como mãe e pai, as crianças são mandadas para serem

145 É importante salientar que a escola enquanto instituição do Estado vai aos poucos se infiltrando na vida social, buscando substituir o papel que a comunidade tem na formação e no cotidiano das crianças. A escola ocupa cada vez mais o tempo, tornando o dia, idealmente, uma divisão entre Estado e família, onde a criança permanece em casa no contraturno sob os cuidados de familiares, nunca sozinha ou com “desconhecidas”.

educadas, então, se estão se comportando mal, precisam ser disciplinadas. Mais do que uma autorização, existe uma expectativa de que as instituições escolares apliquem castigos, dado que este dispositivo é essencial para o aprendizado na visão das pessoas adultas.

As mães confiam suas crianças à escola, acreditando que as professoras vão cuidar delas “como se fossem” suas filhas e filhos. Este cuidado envolve ensinar a se limpar, atentar para a alimentação, a linguagem usada e fiscalizar o bom comportamento. A expectativa é a de que as noções de cuidado que são compartilhadas sejam exercitadas no dia a dia da criança tanto dentro quanto fora de casa.

Na *Zona*, ser criança também é estar sob constante vigilância de adultas. Enquanto circulam pelo bairro, elas tecem redes de relações que são alimentadas por reciprocidades, favores, brincadeiras. A interação entre adultas e crianças é incessante.

Neste contexto, as relações entre casa, rua e escola (os espaços por excelência das crianças) constituem uma continuidade na dinâmica dos cuidados. Isto é, fora de casa a criança não se encontra descuidada, muito pelo contrário, ela está imersa no fenômeno de multiplicação de cuidados ao longo da rede de relações que ela percorre ao circular materialmente pela *Zona*. A noção de cuidado se expande junto com o alcance deste circuito infantil e, neste processo, a ideia de castigar para disciplinar acompanha a criança.

Ao confiar os cuidados da criança a outras pessoas, as mães transmitem a permissão para castigar as filhas e filhos dentro de uma lógica que coloca o castigo no campo do cuidado. Isto fica evidente no discurso das mães que colocam as responsáveis do jardim infantil e as professoras da escola no mesmo patamar de mãe e pai. A casa e a escola assumem, então, papel de destaque na criação da criança, o que marca estes lugares também como espaços de castigos de variadas formas, como demonstrado neste capítulo.

Por fim, é notável que a aproximação entre o campo dos cuidados “positivos” (isto é, a alimentação, o vestuário, o carinho etc.) e da ideia de castigo como necessários para formar boas crianças em um contexto em que as relações de parentesco estão se construindo para além da rede de consanguinidade estabelece um tipo de infância que é acompanhada pela possibilidade de ser castigada em qualquer ponto do seu circuito.

No entanto, é preciso reforçar que os castigos respondem a uma lógica interna e devem ser embasados e justificados, de modo que o objetivo final é o bem-estar da criança e da comunidade da qual ela faz parte. Embora eles sejam indesejados do ponto de vista da criança (e também das adultas, uma vez que a criança só é castigada quando reproduz comportamentos que são

indesejados), são práticas que estão imbricadas na noção de coerência que as crianças elaboram sobre o mundo, como mostro a seguir.

Capítulo 7

Carinho, Castigo e Cuidado como condições da infância

Pintinho, pintinho
 Pintinho piu!
 Subiu numa pedra, depois caiu
 A dona galinha ficou zangada,
 Pegou o pintinho e deu palmada
 Pintinho, pintinho
 Pintinho piu!
 Subiu numa pedra e não caiu!
 A dona galinha ficou contente
 Pegou o pintinho e deu beijinho!
 (cantiga infantil)

Até aqui, preocupei-me em descrever diferentes dimensões da vida das crianças da *Zona*, de forma específica, e de Cabo Verde, de modo geral. Passei pelas instituições de ensino, pela casa e a família, a rua e outros espaços de interação, e abordei também as dinâmicas de cuidado e os castigos, que são constantes no cotidiano das crianças, principalmente as mais agitadas e que têm dificuldades para se adequar seu comportamento às expectativas das adultas.

Resta agora explorar (e não responder) a algumas questões: se tenho afirmado e reiterado que as crianças são valores inestimáveis, tendo posições essenciais para a manutenção e elaboração de redes de relações sociais bastante baseadas na circulação e solidariedade, como posso seguir com esta afirmação tendo também mostrado que as crianças são castigadas com frequência, independentemente de sua idade? O que são os castigos no contexto etnográfico em questão? É possível conciliar uma prática de carinho que se baseia na valorização das crianças e ao mesmo tempo adotar uma prática disciplinar que envolve causar dor e provocar o choro? Como a etnografia reage e responde a esta aparente incoerência?

A canção que figura na epígrafe deste capítulo é um bom exemplo destas questões que levanto aqui. Cantada no Jardim durante o momento de acolhimento, com todas as crianças em pé numa roda, essa cantiga descreve as práticas de cuidado das quais as crianças participam e reproduzem em suas brincadeiras. Ao se arriscar subir numa pedra, o pintinho cai e se machuca, provocando uma reação de sua mãe, que lhe bate. Ao retomar a tentativa, o pintinho é bem-sucedido e recebe, como prêmio, o carinho da mãe em forma de beijinho. São algumas as possibilidades de se olhar para esta música repetida diariamente com as crianças. Uma delas, por exemplo, é a de que ela transmite a noção de reforço positivo e negativo do comportamento, uma perspectiva que se

comunica com a psicologia de abordagem behaviorista (Skinner, 2011). No entanto, aqui opto por pensá-la a partir de seu valor etnográfico.

A cantiga em questão é cantada em português, língua que as crianças do Jardim não dominam ainda. No entanto, é preciso ressaltar que ela é acompanhada de uma coreografia que consiste na encenação da mãe batendo e depois beijando o pintinho que repetidamente sobe na pedra. Ela não é composta em Cabo Verde, ou para o contexto social cabo-verdiano, todavia, ela encontra lugar no imaginário local e é incorporada no arcabouço de cantigas infantis, de modo que se torna coerente com o contexto local das relações intergeracionais conforme já explorei no restante da tese.

Grosso modo, a música ilustra e é ilustrada por práticas cotidianas de cuidado com as crianças no qual o beijinho e a palmada não são mutuamente excludentes, mas são entendidas como formas de lidar com crianças e responder ao seu comportamento. Essas duas formas coexistem e se alternam de modo tão acelerado, que ora se confundem numa prática só, conforme mostro adiante. A alternância destes dois polos aparentemente opostos cria a ilusão de uma prática única de cuidado que as crianças inclusive reproduzem, por exemplo, em suas brincadeiras de casinha (principalmente as meninas, que performam a mamãe galinha sob outras roupagens). Argumento neste capítulo, portanto, que os tapas, beliscões, pauladas, e outros castigos diversos descritos no capítulo anterior não representam ruptura da lógica de cuidados, mas sim uma continuidade, ou melhor, uma outra faceta do fenômeno.

Esta é uma afirmação ousada, tendo em vista a classificação de castigos físicos em alguns contextos como algo indesejado e a ser combatido, uma prática do passado a ser abandonada, um modo de atrasar o desenvolvimento e criar traumas na criança, como mostra Ribeiro (2013b) ao acompanhar as discussões no legislativo brasileiro sobre a chamada “lei da palmada”. Não é minha intenção aqui defender a prática de castigos físicos, mas certamente é meu papel, enquanto antropólogo, pensar esta prática em seu contexto e buscar compreendê-la a partir do que me contam minhas interlocutoras infantis e adultas.

Com este intuito, trabalho com duas questões principais neste capítulo. A primeira delas é a relação entre a categoria “violência” e os castigos físicos, tendo em vista a existência de dispositivos legais em Cabo Verde que proíbem os maus-tratos na lida com as crianças. O objetivo é discutir alguns limites na relação entre estas três categorias (violência, castigos físicos e maus-tratos) tendo em vista o contexto etnográfico. A segunda questão diz respeito a uma hipótese que levanto: a de que os castigos são (ou melhor, estão) parte das práticas do parentesco local, representando uma vertente negativa destas relações, isto é, uma linha que produz marcas indesejáveis nos indivíduos à medida que envelhecem. Sendo assim, e retomando a epígrafe, cabe à

mãe acarinhar a criança com beijinho, mas puni-la com palmadas respondendo à situação que se apresenta.

Violência, maus-tratos e castigos físicos

Refletir sobre a violência é um desafio proposto, primeiramente, por uma leitura superficial de meus dados de campo. Explico-me: retomar os relatos e as observações registradas do cotidiano das crianças me chamava atenção para dois elementos: a relação entre pares e suas nuances, e a relação entre intergeracionais no contexto do cuidado. No primeiro elemento, como já explorei neste trabalho, as brigas são constantes, sendo uma forma muito comum de resolução de disputas por brinquedos, ou de outros conflitos que podem surgir entre as crianças. No segundo, noto a opção pelo castigo físico como dispositivo de correção e adequação do comportamento da criança, dispositivo este que as adultas lançam mão a partir de saberes específicos que são obtidos ao longo da trajetória de vida. Para castigar é preciso saber onde e como bater, qual força aplicar, compreender os limites e ter legitimidade para realizar tal ato. Assim, o primeiro retorno aos dados me levou a pensar na violência como gramática das relações sociais das quais participam as crianças. Ou seja, a violência diria respeito a uma dimensão que baliza as relações sociais comunicando sentidos próprios, atribuindo certos limites e proporcionando diversos mecanismos práticos para a lida cotidiana com a diferença (de opiniões, de narrativas, diferença gerada por processos de distinção etc.).

O desafio seria melhor compreender de que modo as relações diversas que as crianças estabelecem com o mundo são condicionadas por esse jogo de forças físicas, simbólicas e morais que constituem o fenômeno da violência. Desse modo, parto, nesta seção, da hipótese de que a violência é uma possibilidade de se relacionar na *Zona* e, no que toca às relações intergeracionais, seria um elemento intrínseco a este conjunto de relações.

Dito isto, é preciso ainda justificar o uso da categoria “violência”, que uso aqui a partir de um entendimento do senso comum. Isto é, violência surge neste trabalho como sinônimo de agressão, violação, resultado de mágoas físicas e emocionais, atuante nos campos psicológico, material, emocional, social etc. A partir deste uso mais corriqueiro, passei a ler violência como algo presente no que Kleinman (2000) chama de “everyday life” (que traduzo como vida cotidiana). Para este autor, a violência possui múltiplos alcances e resulta (e é resultado de) relações que estão dadas a partir das estruturas sociais. A desigualdade e a pobreza, a doença, questões de infraestrutura, relações diádicas, enfim, a violência flui de cada uma destas esferas, de modo que a vida é violenta,

como conclui uma das interlocutoras do autor. Para este autor, ainda, a violência da vida cotidiana é o que molda a dimensão existencial, o campo onde as relações sociais se desdobram.

Ao reconhecer que a violência está imbricada com o cotidiano, é possível pensarmos nos mais diversos graus e formas que ela assume. Das (2000), por exemplo, explora os efeitos que a Partição da Índia e toda a violência envolvida no processo (assassinatos brutais, sequestro e estupro de mulheres, desapropriação) torna-se um elemento poluente do cotidiano. A partir desta ruptura, a violência torna-se um pano de fundo da realidade, acompanhando sempre os indivíduos afetados por essa memória. Assim, a autora estabelece a infiltração dos altos graus de violência nos níveis mais cotidianos do viver, processo no qual as subjetividades são moldadas pelas relações de violência.

Por fim, o que eu gostaria de reter desta digressão é a possibilidade de se ter a violência como um dispositivo modulador das relações sociais e que não necessariamente está associada com atos extremos de eliminação do outro como na Partição da Índia (Das, 2000) e Revolução Maoista (Kleinman, 2000), estando presente mesmo na mais corriqueira das relações. No caso da *Zona*, este nível corriqueiro a que me refiro seria o das relações intergeracionais que se desdobram a todo momento no cotidiano do bairro e aos castigos enquanto uma das múltiplas formas desta relação.

A associação do castigo enquanto uma expressão da violência é um achado comum na literatura sobre o tema, que dá conta de práticas diversas que operam em muitos níveis do indivíduo: corpo, psiquê, comportamento, moral, desenvolvimento etc. A violência se apresenta enquanto um risco, ou ainda, um elemento que molda a realidade de forma problemática. É ainda um elemento a ser banido das relações humanas em todas as suas vertentes: intergeracional, de gênero, racial etc., de modo que é pauta constante nas demandas por Direitos Humanos.

Janille Ribeiro (2014), por exemplo, mostra como os diversos autores e autoras cujos argumentos ela aciona (Arendt, Vigotski, Foucault etc.) associam o castigo à dimensão da violência, elaborando sobre os riscos morais e práticos para o desenvolvimento do ser humano no processo de socialização da criança. Adotando o ponto de vista da filosofia e psicologia do desenvolvimento, a autora mostra como o castigo não tem valor pedagógico, trazendo, pelo contrário, riscos à formação do indivíduo. A formação da pessoa deve prescindir dos castigos para que se atinja um potencial do ser que não pode ser alcançado quando a violência é um elemento do processo de desenvolvimento. No limite, a presença da violência exclui a possibilidade de se construir qualquer coisa, uma vez que a violência é por si uma pulsão destrutiva. Na relação com as crianças, a violência se interpõe ao desenvolvimento e limita o potencial deste ser em crescimento, de modo que os perigos da relação violenta se reproduzem na rede de relações sociais ao longo do tempo, perpetuando-se.

Ciuffo (2013), falando a partir do contexto brasileiro, associa os castigos à violência intrafamiliar da qual as crianças são vítimas. No entanto, esta autora demonstra como familiares diferenciam em seu discurso a noção de maus-tratos e castigos, isto é, estabelecendo um limite claro entre o que pode ser lido como uma “palmada pedagógica”, e a agressão motivada por crueldade da pessoa adulta. Duas noções operam simultaneamente nas contribuições da autora: a noção da violência enquanto uma categoria filosófica e científica atribuída à realidade, e as noções das sujeitas da pesquisa (adultas) que se diferenciam propondo outros entendimentos acerca dos castigos no contexto intrafamiliar. Assim, quem pratica os maus-tratos (entendidos como sinônimo da violência) são as outras pessoas (vizinhas, amigas, conhecidas), de modo que diferenciar castigo de maus-tratos é, para as sujeitas da pesquisa, uma forma de definir seu esquema moral, resguardando-se das acusações que, em última instância, são criminosas no contexto brasileiro, tendo em vista a legislação específica acerca de crianças e adolescentes (Brasil, 1990). Neste aspecto, o contexto etnográfico que analiso assemelha-se e, portanto, gostaria de reter esta perspectiva.

Por fim, Gabatz et al. (2010), buscando entender a perspectiva de crianças abrigadas acerca do cuidado no ambiente familiar, concluem que o cuidado se apresenta enquanto ausência de violência. O cuidado é definido como soma de carinho, alimentação e práticas de higiene, enquanto os castigos são entendidos como a violência que representa a ausência de cuidado (gritar, brigar, agredir, deixar sem comer etc.). Aqui, os castigos são um dos muitos motivos pelos quais as crianças são tiradas do convívio da família e transferidas para os abrigos, embora seja necessário ressaltar que a necessidade de transferência da criança se dá apenas em casos considerados graves. Nesta perspectiva, é interessante notar a oposição entre cuidado e castigo, isto é, a incompatibilidade entre violência e cuidado, a impossibilidade de coexistência. No caso pesquisado por estas autoras é importante ressaltar que as crianças estavam abrigadas devido a sérias infrações do código legal que diz respeito ao cuidado com crianças (alto grau de negligência ou violência sexual, por exemplo) o que permite pensar que embora o castigo e a violência sejam entendidos como sinônimo pelas crianças, o Estado (manejado, neste aspecto, por adultas) se interpõe apenas quando certos limites são cruzados e mesmo assim, é possível que ele falhe em cumprir seu papel de proteger as crianças, como no caso narrado por Ribeiro (2011). Neste texto, a autora narra o caso de dois irmãos que foram mortos pelo pai e a madrasta, em um hediondo crime. A trajetória dos meninos já havia sido marcada pela passagem por abrigos e várias denúncias feitas às autoridades responsáveis, o que, ao fim, resultou na reintegração das crianças na família do pai e seu posterior assassinato. Neste ponto é preciso refletir acerca da possibilidade de falha do sistema legal de proteção da criança e de como a ênfase na família nem sempre é uma estratégia a ser seguida. Como

mostro adiante, este fenômeno se reproduz também no contexto cabo-verdiano (embora as estruturas se diferenciem em larga medida).

Permito-me elaborar este breve paralelo com o contexto brasileiro uma vez que há semelhanças que são boas para pensar. A legislação brasileira de proteção à infância que data de 1990 deve muito aos protocolos e declarações internacionais de direitos das crianças, alinhando-se a um processo de mundialização dos direitos, isto é, um movimento de difusão de valores acerca da infância a partir de poderosos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Deste processo de mundialização Cabo Verde não escapa e, como afirmo adiante, o país é signatário de diversos protocolos que embasam a legislação local, bastante semelhante à adotada no Brasil, inclusive em seus termos chave para as situações de maus-tratos.

Com a modernidade europeia, a infância passou a ser entendida enquanto um campo a ser protegido, uma tábula rasa a ser inscrita com o processo civilizatório, a criança é um ser frágil e indefeso e os Estados devem se atentar a isso (Ariès, 1981). A autonomia foi historicamente negada à medida que a infância era definida no ocidente, de modo que as duas noções não caminham juntas. Essa concepção de infância é acionada pelos organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Unicef (braço da ONU responsável pela promoção dos direitos das crianças e adolescentes) e são difundidas globalmente por meio de suas agências locais de ação, propondo, por meio de estudos específicos de situação, algumas transformações em termos de políticas públicas para a infância, como é o caso do estudo intitulado *Análise de Situação da Criança e Adolescente em Cabo Verde 2011* (Unicef, 2011).

No entanto, como venho demonstrando, essa noção da criança sem autonomia, de agência, limitada e sempre sob risco não encontra solo fértil em Cabo Verde, onde as crianças têm autonomia desde muito cedo, circulando e tecendo suas relações frequentemente a despeito do desejo de suas mães ou responsáveis. Trabalho e autonomia, por exemplo, são palavras-chave para se compreender a infância cabo-verdiana. Existe, então, uma lacuna entre a concepção de organismos internacionais que dialogam com as esferas governamentais do país e as concepções locais, que tomam forma no cotidiano.

Os documentos e tratados internacionais dos quais Cabo Verde é signatário, entre eles a Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 1989) e a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças (Organização da Unidade Africana, 1990), além do Estatuto da Criança e do Adolescente cabo-verdiano (Cabo Verde, 2014) preveem que as crianças e adolescentes devem ser poupadas e protegidas de maus-tratos e violências, abusos e negligências e que a responsabilidade por esta proteção deve ser compartilhada entre Estado, família e sociedade. A noção dos maus-

tratos, no entanto, não é definida, embora o abandono, a negligência e a violência sexual sejam especificadas.

Na Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, o artigo 9º prevê que pais, mães e crianças não podem ser separados contra a vontade, salvo em casos específicos de maus-tratos e negligência. Já o artigo 19º determina que “os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração”. O mesmo artigo determina que programas sociais devem ser elaborados, quando necessário, para proteger as crianças.

Já a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças prevê, em seu artigo 16º, que os Estados Partes devem tomar “todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança” (Organização da Unidade Africana, 1990, p. 10), resguardando-a de torturas, abusos negligência e maus-tratos, além da exploração sexual. O mesmo artigo também prevê a criação de programas sociais que visam sanar e resolver estas questões.

No Estatuto da Criança e do Adolescente cabo-verdiano, o artigo 39º, que trata dos direitos à vigilância e proteção, estabelece apenas os espaços público e privado como espaços de direitos de proteção da criança e nomeia os papéis e entidades responsáveis pela vigilância em caso de violação de direitos das crianças no tocante a maus-tratos físicos e mentais. No entanto, as especificidades das violações de direitos são deixadas de lado, cabendo às instituições fiscalizar a aplicação do Estatuto. O que quero afirmar é que, em última instância, existe uma margem de subjetividade grande na operação e aplicação das normas e estatutos. Se levarmos em consideração o que Das (2000) afirma, isto é, de que a violência é um componente modulador da subjetividade e que de certa forma se faz presente no cotidiano em um processo de naturalização, é possível que a ação de agentes do Estado sofra interferência e as próprias noções de maus-tratos e violência sejam distorcidas.

Ao estudar a violência baseada no gênero (VBG) no arquipélago cabo-verdiano, Carmelita Silva (2018) mostra como o fenômeno é mais complexo que a princípio é dado a entender. Para a autora, a violência de gênero é um modo de se relacionar entre os atores sociais em questão (homens e mulheres, geralmente entendidos a partir da perspectiva adulta) e que não está fundada nas diferenças biológicas ou nas diferenciações relacionais de gênero elaboradas socialmente. Assim, a violência se dá a partir de um cruzamento interseccional de vários fatores e deve ser entendida como tal, sob risco de produzir uma análise falha da realidade cabo-verdiana. Desta perspectiva relacional, na qual homens e mulheres podem se violentar mutuamente a partir dos instrumentos de dominação e dispositivos de poder de que dispõe a partir da sua própria

socialização, a violência torna-se um fenômeno transitório, fluido, que não existe apenas em um sentido (do homem sobre a mulher), mas possui múltiplas manifestações. A autora não intenta, de modo algum, diminuir a gravidade da violência baseada no gênero, mas estudá-la dentro de seu contexto social. Este é um ponto que será retomado adiante, pois alinhado está com minhas próprias suspeitas sobre as práticas de castigo. Ademais, gostaria apenas de reforçar que no tocante à lei da VBG (Lei nº 84/VII/11)¹⁴⁶, existem definições específicas acerca do que caracteriza cada aspecto da violência (psicológica, patrimonial, sexual etc.), o que não ocorre com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Cabo Verde, 2014).

Na *Zona*, violência era uma categoria associada com a violência urbana, dos *kassubodi* (assaltos e furtos), com a VBG, ou para se referir ao Brasil que é retratado nos programas policiais da Rede Record de Televisão. Violência se referia também sempre ao outro: o bairro vizinho que era violento, ou um sujeito em outra *zona* que havia agredido a mulher era violento¹⁴⁷, por exemplo. A acusação de violência é uma desqualificação e, portanto, sempre parte do eu em direção à alteridade. A categoria não era acionada em campo para descrever ou se referir às relações entre crianças e adultas atravessadas por castigos. Assim, para minhas interlocutoras (crianças e adultas) o campo da violência não é do qual participa a relação adulta-criança, ou pelo menos não se espera que esses elementos estejam postos desta forma. No entanto, isso não significa dizer que não existem limites socialmente estabelecidos e reconhecidos na relação entre adultas e crianças. Como mostro adiante (e venho mostrando desde o começo) as crianças devem ser cuidadas e valorizadas e não colocadas em risco.

Em fevereiro de 2020, algumas obras de urbanização estavam em andamento na *Zona* e uma delas incluía a construção de uma estrada, o que demandou da Câmara Municipal a remoção de algumas moradias que haviam sido construídas sem autorização do governo. Uma das casas a serem removidas pertencia a Roberval e sua *pikena*¹⁴⁸. Para evitar a derrubada da casa, Roberval buscou duas filhas suas com sua mulher, Rosa, e as colocou dentro da casa que deveria ser derrubada,

146 Ver Cabo Verde (2011).

147 Interessante notar que o vizinho de bairro que agredia a mulher não era violento para as pessoas, que se esforçavam para achar motivos que justificassem a agressão e evitassem o estigma. Desta forma, ou a solidariedade ficava do lado do homem que havia sido ofendido, ou não existia, como no caso de Nicinha, mãe de Edimilsa, uma das crianças do Jardim. Certo dia, a criança contava para as companheiras (antes de ser chamada atenção pelas responsáveis) que a mãe havia apanhado do pai depois que este descobriu que ela havia “se deitado com” outro homem enquanto ele estava detido no presídio. Ao comentar o caso, as adultas justificavam a agressão, pois a mulher havia falhado com o companheiro, mas também o condenavam por estar preso, não ser uma pessoa “direita”. Silva (2018) também traz dados que permitem pensar como a violência é multi-significada no contexto cabo-verdiano e como alianças (como os laços familiares) entram em jogo na hora de apoiar vítima ou agressor.

148 *Pikena* é um termo em crioulo usado para se referir à namorada, ou a alguma mulher com quem se tem uma relação semelhante. Roberval não tinha filhos com esta mulher, de modo que ela não era sua *mãe di fidju*, não era casado ou coabitava com ela, de modo que não eram lidos como marido e mulher. Amante também não serve para definir esta relação, uma vez que detém um caráter moralizante muito forte e negativo de traição e/ou mentira. Sendo assim, opto por *pikena*.

buscando assim evitar a ação governamental. No entanto, ninguém havia tomado conhecimento desta estratégia, de modo que os funcionários da Câmara, que supunham que a ordem de desocupação havia sido cumprida, foram surpreendidos com a presença das crianças, evitando por pouco um acidente.

A comoção foi grande quando a ação foi interrompida por conta das crianças, que foram retiradas e a casa, derrubada. Os funcionários alegaram às moradoras da *Zona* que não sabiam que as crianças estavam lá dentro, o que acalmou os ânimos por ora, mas o caso se desdobrou em muita fofoca e muitas brigas e intervenção das vizinhas que passaram a maldizer Roberval por onde ele ia e o denunciaram às autoridades competentes por maus-tratos às crianças. O que ressaltado deste caso é que Roberval sempre castigava as filhas e seus gritos e reprimendas eram ouvidos pelas ruas sem que ninguém intervisse, mas neste caso específico da derrubada da casa, ele havia cruzado um limite que a comunidade não poderia tolerar. O erro de Roberval, frente a comunidade e às pessoas com quem conversei sobre, não foi ter uma *pikena* ou querer garantir uma moradia para ela (isto está de acordo com as expectativas da masculinidade no entendimento local), seu erro também não foi dispor suas crianças para ajudar a *pikena*, mas sim colocá-las em risco no processo. Estou seguro em afirmar que caso a moradia não tivesse sido derrubada e a presença das crianças de fato encerrasse o processo, Roberval teria saído incólume deste ato em todas as esferas (inclusive dentro de casa, onde convivia com a mulher). O assunto permaneceu por alguns dias nas conversas cotidianas e os órgãos governamentais e não-governamentais responsáveis foram chamados.

Nestes casos, o Instituto Cabo-Verdiano da Criança e do Adolescente (ICCA), que é o braço governamental e a Aldeia Infantil SOS (órgão não-governamental) são as primeiras instituições notificadas para garantir os direitos das crianças, podendo, inclusive, proceder com a remoção destas para abrigos considerados apropriados. Dois veículos destes órgãos realizaram visitas ao longo de uma semana para se certificar de que as crianças passavam bem e também para tomar nota do que acontecia na casa. Margarida queixou-se muito de Roberval nesta semana e o casal brigava até tarde da noite. Apesar dos relatos de castigos e das surras que o marido dava em Margarida, os órgãos não tomaram medidas para retirar as crianças do convívio, o que acendeu um interessante debate entre duas de minhas interlocutoras que observaram, pelas frestas do portão, o desenrolar da situação.

Maria e Eliane, as duas cuidadoras do Jardim tinham posicionamentos opostos em relação a este caso. Eliane defendia que as crianças deveriam ter sido retiradas do seio da família e levadas para um abrigo, onde não passariam fome ou frio, teriam roupas, brinquedos e não seriam castigadas mais. Ela mesma havia sido abrigada em sua juventude por um curto período de tempo, pois a mãe não tinha condições de criá-la e Eliane narrava esta experiência com carinho, afirmando

que ainda hoje visita a Aldeia SOS de São Domingos para reencontrar pessoas importantes do seu passado. Maria rebatia, dizendo que o melhor lugar para criar as crianças é com a família, idealmente com pai e mãe e que abrigo nenhum poderia cumprir esse papel. Maria lamentava bastante ser sozinha para cuidar dos dois filhos e apesar do conturbado divórcio com pai de seu filho mais novo, ela não realizava nenhum esforço para distanciá-los, e, ao contrário, incentivava as visitas do filho ao pai (desde que ele estivesse em dia com as atividades domésticas e da escola). Estes dois pontos de vista aparentemente antagônicos são, na verdade, complementares no que tocam ao bem-estar da criança conforme entendido localmente.

A criança deve ser cercada de carinho e estar inserida em relações sociais, não pode estar sozinha e representa, inclusive, companhia e fonte de alegria para as adultas que as acolhem. Mas a criança também necessita de uma materialidade para sobreviver: comida, abrigo, vestuário. As duas dimensões devem ser indissociáveis no plano das ideias, mas a prática mostra que nem sempre este ideal é possível. Na *Zona*, mesmo a pobreza não impedia de perseguir este ideal e buscar fornecer uma boa vida para as crianças. Assim, tanto Maria quanto Eliane, ao fim e ao cabo, se referiam à mesma necessidade: manter a criança feliz e segura para que se desenvolvesse bem¹⁴⁹.

Acompanhar este caso foi fundamental para estabelecer a diferença que é posta na *Zona* entre os castigos como forma de educar, e as ações de negligência e maus-tratos que devem ser apontadas, repreendidas e denunciadas. Por meio da observação etnográfica, pude preencher de sentido algumas categorias que a princípio se mostram vazias, como a de maus-tratos e violência que aparecem nos documentos internacionais e na legislação local dedicada à infância e adolescência. Desse modo, parto do entendimento de que os castigos são uma ferramenta socialmente aceita e coletivamente acionada na lida cotidiana com as crianças, sendo entendida como do campo do cuidado e não da violência, mas ressaltando que esta lógica abarca também um limite que não pode ser cruzado: colocar em risco a vida das crianças. Para castigar fisicamente, é preciso saber como, onde e quando. Como já demonstrei no segundo capítulo, as relações dos filhos de Maria com as crianças do Jardim ficavam turbulentas quando as agressões tomavam parte, já que os filhos dela não respeitavam os lugares “certos” de bater, de modo que o que resultava era uma agressão e não uma prática pedagógica de adequação do comportamento.

Até aqui esforcei-me em definir brevemente violência e maus-tratos, buscando situar as práticas de castigo em um esquema que me permita analisar esse tipo de relação entre adultas e

149 Ambas as abordagens, de Maria e de Eliane, continham seus aspectos positivos e negativos. Para Maria, não adianta ter roupa, abrigo e comida sem estar inserido na rede local de cuidados e relações que se estabelece em volta da parentela responsável pela criança. Para Eliane, a segurança material do abrigo vale o sacrifício da rede de afetos, representando ainda a possibilidade de elaborar uma nova rede, como a que ela mantinha desde a adolescência, dos tempos que passara em um abrigo. Falarei mais sobre aspectos positivos e negativos das relações de parentesco das crianças ainda neste capítulo.

crianças, permitindo-me, assim, entender como esta prática coexiste com as de carinho e valorização da criança no seio da comunidade e da família. No entanto, o que me incomoda grandemente neste caso é que 1) a categoria violência é carregada moralmente, com um teor negativo que logo evoca, no imaginário, cenas de sofrimento e angústia; 2) é uma categoria externa ao sistema, pois na *Zona* não é referenciada e experimentada desta forma, principalmente em relação aos castigos físicos. Sendo categoria externa, preocupa-me o risco de ignorar o contexto social em que as relações são produzidas e incorrer no etnocentrismo tão maléfico à nossa disciplina. Como mostro a seguir, as crianças tomam parte na lógica dos castigos, não fogem à aplicação de punição, mas tentam argumentar quando veem injustiças. Claro, isso não quer dizer que não há violência nessa relação. Novamente usando o exemplo de Silva (2018) sobre a VBG, é possível pensar que existe um silêncio que paira nessa relação, uma ausência de nomear, por parte dos sujeitos, a violência como motor de relações. Assim, reflito com a autora sobre a possibilidade de compreender as práticas a partir de seu contexto de produção e não apenas utilizando de categorias e definições externas.

Dito isto, recorro a dois exemplos, o de Daniel e o de Maurício, que me permitem pensar primeiro em como a lógica de castigos está imbricada no cotidiano das crianças a partir de suas percepções e, segundo, como esta lógica se intercala com o carinho de forma tão frenética, que acaba criando a ilusão de um fenômeno único: o cuidado.

O jeito de falar

As horas livres no Jardim eram as mais agitadas: as crianças corriam, pulavam, gritavam, faziam de conta e construíam mundos que floresciam e sumiam em questão de minutos. Essas horas também eram as mais cheias de queixas, isto é, as reclamações sobre o comportamento do colega ou alguma delação de malfeito para as adultas buscando reparação. Daniel (4 anos) era um dos mais queixosos, sempre se aproximava choroso reclamando que alguém tinha feito algo contra ele (batido, tomado o brinquedo, derrubado etc.), mas era também um dos que mais era delatado pelas companheiras por fazer as mesmas coisas das quais reclamava, motivo pelo qual era sempre castigado pelas cuidadoras (palmadas na palma da mão, reprimendas em de vez em quando, um golpe com o *pó*). Certo dia, ele veio até mim aturdido, disse-me que Riquelme (2 anos) havia *kobado* (falado palavrão). A queixa era o de menos, já era a quarta naquele dia e o intervalo pós-lanche da manhã mal havia começado, no entanto, o que chamou minha atenção foi a forma como a queixa se deu: “*tio, Riquelme fla katota! Katota ka ta fladu!*” (tio, Riquelme falou *katota*. Não pode

falar *katota!*¹⁵⁰). O uso de palavões é um dos motivos mais frequentes pelos quais as crianças apanham, o policiamento da linguagem é uma habilidade essencial para se desenvolver ainda na infância e manter na vida adulta, de modo que não se ofenda ninguém. Faz parte da etiqueta controlar sua linguagem, principalmente na frente de mais velhas. No entanto, as crianças observam o uso que as adultas fazem de algumas palavras e experimentam usar também em situações similares, além de compreender o potencial agressivo da palavra. Riquelme, por exemplo, usava a palavra com conhecimento do que ela provocava e, sendo *valente* (brigão), acionava este termo para demarcar uma posição mais agressiva, chocando algumas crianças que levavam mais a sério o interdito.

Katota, por exemplo, serve como interjeição usada quando se tropeça, ou quando cai algo que estamos segurando, ou ainda quando esbarramos em algo, é uma interjeição bastante comum e chega a provocar algumas risadas quando utilizada, embora seu uso na frente das crianças seja malvisto. Todavia, *katota* também pode ser usado como ofensa em contextos de briga, como na expressão “*abô teni kabesa/rostu sima katota*” (você tem cabeça/rosto de *katota*), ou “*katota di bu mai*” (*katota* da sua mãe), sendo essa a forma mais grave da palavra. No Jardim, seu uso era terminantemente proibido e, portanto, caberia punição. Daniel, ao vir se queixar, repetiu a palavra proibida duas vezes e, em sua percepção, ele não incorria no risco de ser castigado. O fenômeno é, no mínimo, intrigante: dizer a palavra fora de contexto não tinha para o garoto o mesmo valor, mas ao ouvi-lo se queixar sobre o colega, Maria saiu de dentro da sala do Jardim e veio para o pátio ralhar com o menino, que havia dito palavrão. Daniel reagiu confuso, dizendo que ele não havia *kobadu*, mas que Riquelme sim tinha cometido a infração. Maria não quis saber e mandou o menino ir brincar ameaçando-lhe de castigo (com o pau) caso pegasse ele *kobandu* de novo.

Arrisco dizer que existem algumas dimensões coexistindo no fenômeno descrito aqui: a primeira delas diz respeito à intencionalidade por trás da *koba*. Ao repetir o palavrão em sua acusação, Daniel não se percebia enquanto um potencial ofensor das normas, pelo contrário, ele buscava justiça, pois outro colega havia *kabadu*. Na interação entre os meninos existe uma intencionalidade clara: Riquelme deseja agredir o colega, ao passo que Daniel é agredido e fica moralmente chocado, recorrendo às responsáveis para que a situação seja reparada; o fato de *katota* poder ser acionada em um contexto cômico (inclusive por crianças), como quando se tropeça, me parece evidência de que a intencionalidade opera neste caso. O segundo elemento é que esta interpretação acerca da intencionalidade chega a ser exclusiva das crianças, de modo que às adultas pouco importa se o uso da palavra é feito com a intenção de agredir, ou com a de relatar um malfeito. Essa perspectiva abre espaço para uma interpretação de que o coletivo é ofendido pelo uso

150 *Katota* é uma forma pejorativa de se referir à vagina.

da *koba* e a punição resultante, aplicada por uma adulta, reestabelece a ordem e restitui o coletivo da ofensa proferida. De forma resumida, as dimensões que coexistem são a das crianças interagindo entre si e que é mediada pela intencionalidade; a interpretação das adultas sobre a *koba*, que não leva em conta a intencionalidade e resulta em punição; e a relação entre indivíduo e coletivo, onde as normas e padrões de comportamento existem para manter uma ordem cotidiana e um controle da linguagem nas crianças¹⁵¹.

Por fim, Daniel afastou-se frustrado após a reprimenda de Maria, pois sua queixa não foi atendida e Riquelme não foi punido, o que configura uma injustiça que, logo aprendi, é inaceitável para as crianças, uma vez que representa uma quebra da coerência e implica em um estado de confusão e inconformidade.

No Jardim, as crianças têm consciência das regras e das consequências de não as cumprir, muito embora este conhecimento não opere constantemente em primeiro plano – como acontece com as crianças mais velhas que elaboram estratégias para burlar as regras sem serem apanhadas, conscientes de que caso falhem, haverá punição. Da mesma forma, as crianças menores guardam memória de terem sido punidas anteriormente por suas faltas e esperam que o mesmo aconteça com suas companheiras que cometem as mesmas infrações. A não realização dessa expectativa gera uma frustração e bagunça a ordem que a criança projeta sobre seu mundo. Afinal, por que o companheiro que cometeu a mesma infração que ele não está sendo punido? Essa pergunta representa o incômodo da criança e ainda diz mais: elas estão operando classificações de atitude e refletindo sobre o arcabouço de relações sociais à sua volta o tempo todo. Assim, similitudes são fundadas, testadas, abandonadas e mantidas, e expectativas são geradas em um esforço de ordenar o ambiente social à sua volta¹⁵².

Daniel, em sua indignação, buscava satisfazer a sede de justiça com as próprias mãos, o que foi o caso neste dia em que o menino, ao se afastar das adultas, bateu em Riquelme que chorou alto. Quando Maria se aproximou ele logo se defendeu, dizendo que Riquelme tinha *kobadu* (repetindo a queixa anterior), o que justificaria qualquer ato dele em sua percepção. O desfecho foi o esperado por mim após diversas observações de casos semelhantes: Daniel foi castigado com três golpes da vara de madeira que Maria usava e chorou por longos minutos amargando a nova injustiça. A dor física do castigo passa relativamente rápido, de modo que a criança logo abandona o estado de

151 Importante ressaltar que adolescentes não são castigadas por *kobar*, podendo ser repreendidas, o que surte pouco efeito. É sobre a criança que recai a gravidade pedagógica do castigo, buscando-se evitar que as palavras proibidas sejam incorporadas no linguajar cotidiano.

152 Interessante notar que essa ordenação do espaço social pode se traduzir também numa ordenação material, na imposição de uma organização e de formas de manifestação do pensamento, como as brincadeiras de imaginação, de faz de conta, de casinha etc., que devem seguir as normas do real conforme entendidas e acordadas. Relembro o exemplo de Jailson lá no capítulo 2, onde mostrei que o menino, por diversos fatores, brincava sozinho por não se adequar às normas das outras brincadeiras ou às expectativas do grupo.

introspecção e volta a brincar. No entanto, a mágoa alimentada pela injustiça perdura e se acumula, sendo incorporada nas relações. A rusga entre Daniel e Riquelme já durava algum tempo e perdurou depois de mais este momento de injustiça, tendo em vista que Riquelme operava por outros caminhos e não recorria às adultas para se queixar, por vezes sendo bem-sucedido em realizar o malfeito e se misturar entre as muitas crianças que ocupavam o pátio.

Para além das *pankadas*, das palmadas, beliscões e outras formas de castigos físicos, as crianças também sentem e se *magoam* com outras atitudes do mundo adulto. A *mágoa* é uma categoria que define uma ferida física, mas também uma chateação, algo do campo emocional que não está de acordo com a expectativa da criança. Portanto, pode ser entendida como “algo que dói e não está certo”. Ser punido por algo enquanto outras colegas não são, por exemplo, é recebido com dor pelas crianças, que choram mais ainda nessa situação enquanto tentam convencer as adultas a ouvirem suas queixas e justificativas (que raramente são ouvidas). No capítulo anterior, trouxe o exemplo de Anderson e Jailson que, por acidente, derrubaram uma porta no pátio do Jardim. Apesar das ameaças de que seria castigado se continuasse a falar, o que fazia Anderson protestar mais era o fato de que ia apanhar injustamente, isto é, ele sabia que não havia cometido a infração pela qual ele estava sendo condenado. Ao fim, o que argumento é que existe uma diferença entre o castigo e a injustiça, esta sim viola a subjetividade da criança e não contribui para a coerência do sistema como elas a percebem. Se um castigo físico dói, um aplicado injustamente parece doer ainda mais.

Para as crianças existe, portanto, uma noção do que é adequado e do que é inadequado e uma percepção muito rica das interações entre adultas e crianças. Estas sabem dos erros e dos acertos e temem as consequências (muito embora este temor nem sempre seja suficiente para impedir o ato), mas também esperam coerência na aplicação dos castigos, fiscalizando e reclamando quando a coerência não está presente. As adultas com quem conversei tendem a generalizar o comportamento das crianças com o rótulo de *ka ta obi* ou *ta faze kabesa rixu*, e, nesse processo, limitam sua percepção acerca da riqueza que é o mundo das crianças. De certa forma, esta generalização associada com a distinta posição das faixas etárias no esquema de poderes atua como um instrumento de violação, ou uma forma perene de produção de mágoas que povoam o imaginário e o espírito das crianças.

Um complexo esquema se desenha a partir da etnografia: as crianças são castigadas e, até certo ponto, estão de acordo de que este é um mecanismo justo e eficaz de manutenção da ordem e adequação de comportamento; simultaneamente, elas criam expectativas em relação à coerência deste sistema pedagógico e de formação da pessoa. Quando esta coerência não encontra correspondência nas situações vividas, a frustração resultante é transformada em mágoa e é motivo de choro e dor. O ato material de aplicar castigos físicos reverbera em outras dimensões da criança,

acessando espaços mais complexos de serem comunicados e apreendidos. As crianças mais velhas temiam ser castigadas, mas sugeriam o castigo como instrumento de manutenção da ordem, como era o caso de Mariana (12 anos), minha aluna na *isplikason* (aula de reforço) da Associação. A menina temia ser castigada e esse era um fato que definia sua relação com a escola, pois sua dificuldade com alguns conteúdos tinha por consequência um atraso na elaboração e entrega de atividades, e isto poderia ser punido pelas professoras como ela via acontecendo com outras colegas. No entanto, em dias muito agitados nas nossas aulas, ela era a primeira a sugerir que eu aplicasse castigos para aquietar quem bagunçava. Ela me disse que nunca foi castigada na escola, mas que em casa era frequente desde pequena, a princípio por não conseguir fazer as tarefas domésticas direito (como lavar a louça, por exemplo), e depois por descuidar de seu irmão mais novo.

O campo incerto da existência pode ser chamado, como um experimento, de uma dimensão moral do ser criança. É nessa dimensão que vão reverberar aspectos simbólicos e imateriais do processo de socialização, uma dimensão em construção, em fluxo que ainda está se moldando de forma responsiva ao ambiente a partir da agência e participação da criança nos diversos eventos cotidianos. A partir da constatação desta dimensão subjetiva, outras possibilidades e questões se colocam à análise.

Para avançar, retomo o exemplo de Daniel que veio se queixar que Riquelme havia *kobadu*. Daniel estava ofendido pelo uso da palavra, mas não apenas por ele, o contexto, o tom e a situação em que Riquelme disse a palavra proibida é determinante para que o ato seja percebido como uma agressão. Ora, não fosse assim, Daniel não poderia repetir a palavra (*katota*) ao realizar a sua queixa, pois estaria ele mesmo incorrendo na ofensa. A agressão verbal aconteceu em uma disputa entre Daniel e Riquelme, um encontro entre os dois proporcionou um estranhamento tal que levou o segundo a revidar agressivamente, e o primeiro sentindo a agressão, recorreu às autoridades que, em sua percepção, são as responsáveis por manter a coerência do sistema pedagógico. No entanto, um desarranjo acontece: do ponto de vista das adultas, as palavras entendidas como *koba* não devem ser usadas de forma alguma por crianças, sendo indiferente seu uso como “arma” ou seu uso enquanto evidência de um mau comportamento. A adulta em questão recusa a solicitação de Daniel para que a ordem seja estabelecida e deposita nele o desagrado que, confuso em relação à coerência do sistema, fica sem ter a quem recorrer e só lhe resta lamentar ou, como foi o caso, revidar e fazer justiça com as próprias mãos.

Essa percepção que a criança tem acerca da intencionalidade e que a permite diferenciar entre a palavra em si e a intenção por trás opera como um mecanismo de sobrevivência cotidiana e,

se é possível afirmar, de percepção da violência¹⁵³. Para Cardoso de Oliveira (2008), é preciso haver um insulto moral para que ocorra violência, que no entendimento do autor é uma forma de “desconsideração à pessoa” (p. 135). Ou seja, a violência ocorre num âmbito da existência humano que é, no mínimo, nebuloso de se definir: o da moral (entendendo que a pessoa à qual o autor se refere é um construto de direitos e deveres reconhecidos e construídos socialmente). Sem a dimensão moral, o autor arrisca, “a existência da ‘violência física’ seria uma mera abstração” (p. 135). É preciso entender também que o insulto moral age sobre o campo dos sentimentos enquanto reconhecidos socialmente. A indignação, a mágoa, o ressentimento são consequências e manifestações deste insulto que está também ligado à intencionalidade, como bem demonstra Simião (2006) ao falar da violência de gênero a partir do contexto timorense. Para este autor, violência e agressão estão em campos distintos que podem se conectar a partir da percepção dos indivíduos envolvidos sobre a intencionalidade da ação enquanto ofensa moral: “o que definiria a percepção de uma agressão como uma ofensa moral seria a leitura feita por uma das partes acerca da *intencionalidade* da outra” (p. 136, o grifo é meu). Ora, as crianças, como já demonstrei, estão atentas à intencionalidade e elaboram, a partir de mecanismos próprios, suas interpretações. Assim, os castigos são percebidos enquanto medidas legítimas, desde que respeitem as normas de coerência acordadas pela convivência.

As crianças conseguem apreender os humores à sua volta e jogar melhor com os elementos do dia, atualizando os limites cotidianamente, de modo que um dia em que as cuidadoras estão sem paciência é um dia que deve ser guardado, sob risco de os castigos serem mais severos. Era deste modo que as crianças percebiam as sutilezas por trás das ameaças de punição, aprendendo a diferenciar uma séria promessa de castigo de uma brincadeira, ou ainda, de uma ameaça vazia. Esta dimensão incerta, subjetiva, mista de estratégia, emoções, percepções e intencionalidade só pode ser percebida com um mergulho profundo na realidade das crianças e um olhar sério para aquilo que elas dizem e fazem. E me permite compreender que, assim como para as adultas, existe um claro limite entre o castigo e a violência que elas também percebem e compreendem e esta acontece com muita mais frequência no campo do imaterial, quando suas subjetividades e certezas são ignoradas e silenciadas, Desta forma, reitero que não se pode simplesmente falar de violência neste contexto sob risco de desqualificar as múltiplas relações que se desdobram entre crianças e adultas e atribuir um caráter intrinsecamente negativo a uma prática entendida localmente como do campo do cuidado.

153 Este ponto é sempre delicado, uma vez que minhas interlocutoras infantis nunca acionaram essa categoria para se referir a estas interações específicas entre adultas e elas. O que elas manifestam, como já mostrei, é a mágoa, a confusão e a percepção de que estão sendo injustiçadas.

Carinho e castigo: o caso de Maurício

No capítulo anterior, contei a história de Maurício (8 anos) para ilustrar alguns dos castigos aos quais o menino era submetido e buscando mostrar como essa lógica de castigos é constituinte do cotidiano das crianças. Agora gostaria de propor uma outra relação para tentar aprofundar o entendimento da trajetória do menino, a saber, a relação entre o carinho e o castigo.

Maurício estava sempre com a mãe e com a irmã bebê, Kiara. Quando não estava na escola, o menino estava no Jardim onde a mãe trabalhava, esperando a hora de ir embora. Com 8 anos e estando no primeiro ano da Educação Básica, o menino se enturmava bem com as crianças do Jardim e participava das brincadeiras que preenchem o turno da tarde, mas sendo muito agitado, era comum que acidentes acontecessem e ele levasse a culpa por um ou outro machucado, queda ou encontrão que acontecia no pátio. Era nestas horas que o menino era castigado e mandado ficar quieto em um canto, ou ordenado a fazer o dever de casa, o que iniciava um momento de quietude que durava poucos instantes e logo ele estava correndo pelo pátio de novo. Esses acontecimentos aconteciam ciclicamente, todos os dias sem exceção. Isto estabelecia um ritmo alternado de calma e gritaria com o menino que me chamou atenção.

Essa alternância de tons e formas de falar é muito comum na relação com as crianças, principalmente aquelas que, como já disse, são *kabesa rixu*, ou de difícil trato. Para as adultas, o fato da criança *ka ta obi* (não ouvir ou obedecer) demanda que a voz seja levantada, que o tom seja modulado para transmitir a ameaça ou a firmeza da ordem. Este tom mais grave não é utilizado apenas para castigos, sendo também acionado para demonstrar urgência na recomendação, ou uma frustração muito específica: a da profecia realizada como quando uma mãe alerta o filho para que não suba na cadeira, pois irá se machucar e ele insiste em subir e de fato se machuca. Por exemplo, por ser muito agitado, Maurício acabava sempre arranjando um *pankada* (um machucado) e sua mãe já não lhe pedia cuidado, apenas ordenava em um tom de frustração e súplica “*Maurício pára ki bu tá ranja pankada gossi li*” (Maurício fica quieto se não já você se machuca!). O menino respondia assustado a esse tom, assim como respondia assustado às ameaças de castigos. Pude observar este fenômeno diversas vezes com as outras crianças do Jardim.

A linguagem que é construída na interação entre crianças e adultas é constituída pelo tom e modulada pelo conteúdo. Explico: ao observar a forma como as crianças reagiam ao chamado das adultas quando o tom era de urgência percebi que elas reagiam de forma similar quando eram ameaçadas. A expressão “*bem li fáxi!*” (venha cá agora!), por exemplo, é utilizada tanto para chamar uma criança com urgência para realizar algum *mandado* ou por outro motivo quanto para chamar a criança para perto para que esteja no alcance do castigo. A depender da relação específica da criança com a adulta em questão e do que aconteceu (se ela se machucou ou cometeu algum “delito”), ela

se recusa a ir, ou se aproxima com medo e cautela, pronta para evitar algum golpe que seja aplicado em represália. A criança aprende e desenvolve o mecanismo de perceber o tom da fala, relegando o conteúdo para o segundo plano, de modo que o contexto passa a ser constituído pelo tom e não por aquilo que está sendo dito ou o que está acontecendo.

A existência desse mecanismo de evitação, no entanto, não é natural, é construída pela experiência e a vivência da criança nas relações intergeracionais. Ela elabora e exercita este dispositivo de autocuidado no dia a dia, avaliando cada ato das adultas em relação a elas. Maurício sempre respondia assustado ao chamado da mãe e de Maria, a dona do Jardim (que também o castigava quando ele machucava alguma das crianças do lugar, embora a prerrogativa fosse sempre da mãe do menino), mas ao meu chamado ele respondia diferente, prontamente atendendo em situações análogas as que o assustavam quando outras adultas lhe chamavam. Como exemplo, cito uma segunda-feira à tarde: o menino havia chegado do colégio havia pouco e não tinha lição de casa para fazer, de modo que aproveitou o momento pós-almoço para descansar com as crianças menores do Jardim que estavam na hora da soneca. Na hora de levantar, no entanto, o menino se envolveu em uma agitação e acabou caindo e abrindo um machucado que tinha no joelho, recordação de um fim de semana agitado. O choro do menino e a quantidade de sangue que saía alarmou a todas, mas tanto sua mãe quanto Maria estavam ocupadas com as bebês, trocando as fraldas, de modo que chamaram o garoto até elas. Ele se recusava a ir dizendo que a mãe bateria nele, ao que a mãe respondia, em tom de urgência, que não bateria, só queria ajudar. Depois de algumas tentativas, ela pediu que eu o chamasse, porque assim ele viria, o que de fato aconteceu. A experiência do menino com as duas mulheres já havia ensinado do risco de ser castigado ao responder aos chamados em tom de urgência, ao passo a convivência comigo não se traduzia da mesma forma, pois eu estaria em alguma medida de fora deste jogo cotidiano das relações.

É importante frisar algumas coisas. A primeira delas é de que as crianças adotavam essa postura defensiva e de evitação das adultas principalmente quando elas se machucavam ou já sentiam dores, como no caso de uma criança que esbarra brutalmente em outra e a derruba, ainda sentindo dores deste impacto ela vai evitar se aproximar quando a adulta lhe chamar para o castigo; do contrário, é possível observar as crianças se sujeitando à prática, com algumas inclusive estendo as mãos para receber as pancadas¹⁵⁴. A segunda é a de que este tom exasperado das adultas, embora exprima frustração e raiva, também é uma manifestação de um sentimento muito presente no cuidado: a preocupação. A expressividade das mulheres que cuidam de crianças é marcada por um

¹⁵⁴ É importante notar que existe um nível subjetivo de reação das crianças, de modo que cada qual reage de uma forma sutilmente diferente em uma escala. Se nos recordamos do caso de Dwayne no capítulo anterior, quando o menino se recusou a ir até Maria para ser castigado temos um exemplo disso. Dwayne era um menino medroso, definido pelas adultas como cheio de dengo e não tinha costume de ser castigado em casa. Joca, por outro lado, era castigado com frequência e ao menor sinal de punição, estendia a mão para receber uma pancada.

alto grau de performance do corpo, da voz, do choro e dos gestos, como quando uma criança cai (ou vai cair) e a adulta, já se preparando, grita “*oh nha mãe!*” (oh, minha mãe!) enquanto bota as mãos na cabeça e larga o que estiver na mão, por exemplo. É importante entender que o castigo e o tom elevado de voz também pode ser lido como um ato de extravasar uma preocupação, é uma forma de comunicar sentimentos a depender do contexto.

Ainda sobre o tom de urgência é importante frisar que, da perspectiva adulta, o que importa é o contexto do que está sendo dito. Assim, um “*bem li!*” (venha cá!) dito após um ato de mau comportamento é radicalmente diferente de um “*bem li!*” dito por que a criança se machucou ou está chorando por qualquer razão. Dentre os diversos dispositivos do cuidado, o reflexo das adultas a acorrer quando a criança se machuca, cai ou se suja, por exemplo, é um dos mais notáveis, porque é representação máxima de como a linguagem entre crianças e adultas é modulada pelo tom, com as crianças interpretando a situação como forma de evitar as adultas e os castigos. Elaboro um pouco mais adiante.

Como já afirmei, o castigo tem por objetivo uma correção de comportamento, isto é, não são agressões gratuitas, distribuídas ao léu, pelo menos não na visão das adultas que os aplicam. Do ponto de vista das crianças, a questão dos castigos torna-se mais nebulosa. A partir de seu entendimento do mundo é possível pensar que os castigos trabalham para manter uma coerência na ordem social e assim elas aprendem: errou, é castigado. Nesta noção compartilhada acerca dos castigos, existe um espaço comum: quem castiga e quem acarinha é a mesma pessoa, de modo que o castigo será entendido uma esfera inerente à relação das crianças com as adultas: a do cuidado.

Na relação intergeracional fortemente pautada pelo cuidado coletivo das crianças da comunidade, duas categorias estão sempre em fluxo, alternando-se entre si: o carinho, referido aqui como aspecto positivo e construtivo da relação, que opera no sentido de cultivar a noção de pessoa íntegra, sociável, apta e ágil ao se relacionar e tecer redes, gentil e receptiva ao diferente (e ao estrangeiro), adaptável ao meio (nacional ou estrangeiro), resiliente, trabalhadora, bem cuidada, de boa aparência etc.; e o castigo, aspecto negativo, de desmonte de comportamentos, que age no sentido de corrigir os desvios, acertar as trajetórias, evitar características desagradáveis ou indesejáveis, redirecionar o indivíduo para o caminho esperado e estabelecer um certo equilíbrio e coerência entre os diferentes indivíduos. Neste ponto, o castigo é um processo desagradável que existe para eliminar características indesejáveis.

A alternância entre as duas esferas chega a ser tão célere, que gera ruídos na comunicação e leva as crianças, que estão elaborando suas formas de estar no mundo, a manter distância quando a situação parece incerta. A rápida variação entre os dois campos gera, como mostro no esquema abaixo, a ilusão de que o cuidado é um campo homogêneo, que tende a ser lido enquanto positivo:

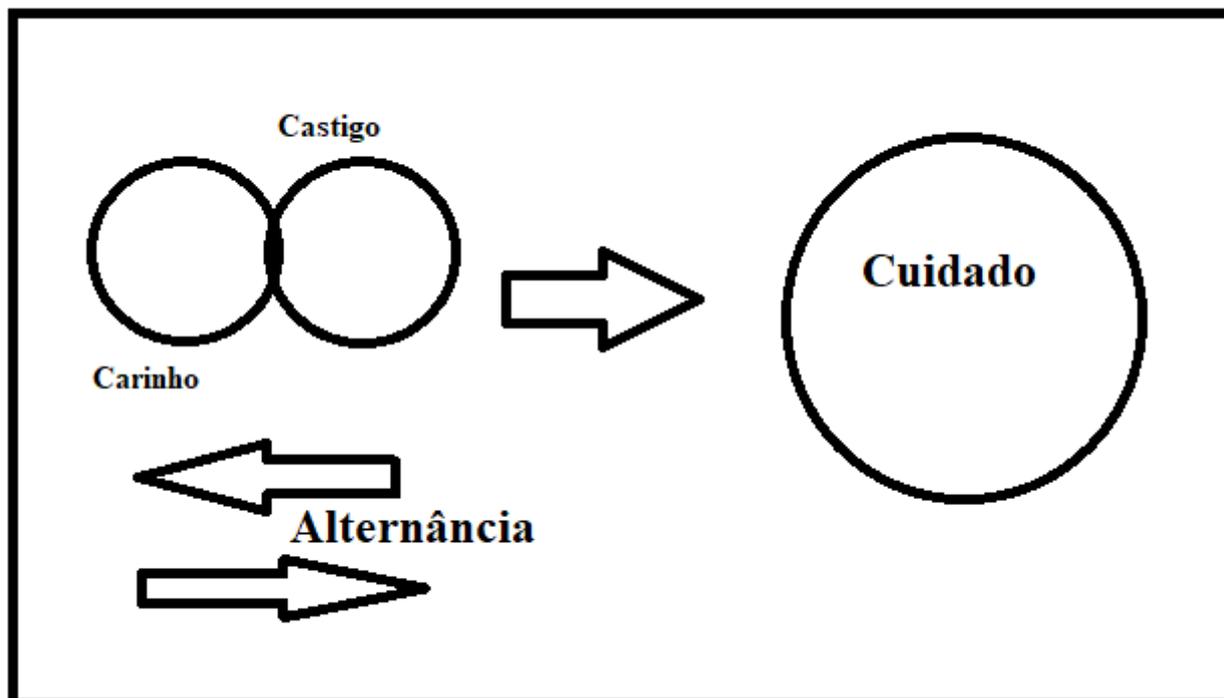


Figura 3. Carinho: cuidado e castigo.

Esta constatação nos aponta pelo menos dois caminhos: o primeiro é a possibilidade de que a categoria cuidado seja decomposta em subcategorias que além de enriquecer a análise, demonstram a importância do contexto etnográfico na composição da própria categoria enquanto instrumento analítico. Assim, embora o cuidado esteja diretamente relacionado com a construção da pessoa cabo-verdiana, é preciso olhar para este processo como composto por múltiplos dispositivos que, concatenados, ajudam a atribuir sentido. O segundo caminho diz respeito à possibilidade de que a construção da pessoa não prescindir da noção de violência, ou melhor, permite reinterpretar o sentido da violência e entender como localmente o que é entendido como violência não necessariamente estará associado com pulsões destrutivas do ser. Dessa forma, o castigo pode ser aplicado com legitimidade em situações-chave onde é entendido que a criança necessite desta intervenção. Ao fim, o que quero afirmar é que não se trata de uma sociedade de sádicas maltratando crianças, mas de um conjunto de práticas que se compõem e mantêm ao longo do tempo, reproduzindo-se na trajetória de vida das pessoas e é necessário levar em conta este contexto na análise.

Afirmo também que a intensidade desta prática no cotidiano é tamanha, que fortes laços nascem e são mantidos diariamente entre as pessoas envolvidas. Não apenas os indivíduos implicados diretamente na relação de cuidado são beneficiados (ou afetados), mas também um

conjunto de outras pessoas estão envolvidas indiretamente nesta rede por meio da “mutualidade do ser” (Sahlins, 2013)¹⁵⁵, que analiso adiante.

A mutualidade do ser e a condição da criança

Na seção anterior, com o exemplo de Maurício, mostrei como existe uma variação dinâmica entre o carinho e o castigo enquanto esferas distintas que compõem o conjunto de práticas e sentimentos entendido como cuidado, brevemente falando sobre os aspectos positivos e negativos dessa relação. Afirmei anteriormente que a lógica de castigo não diz respeito à violência diretamente, e que é preciso contextualizar o fenômeno para compreender como estas relações são entendidas pelas crianças, agora, gostaria de explorar uma afirmação que trouxe no capítulo anterior: a de que as crianças estão, potencialmente, submetidas à lógica dos castigos aonde quer que vão.

Para explorar esta questão, retomo brevemente o que já afirmei ao longo do trabalho. Primeiro, as crianças fazem parte de uma rede compartilhada de cuidados que pode ser institucionalizada, ou não, e que mesmo nos casos em que estas redes se compõem no âmbito institucional, como no Jardim, prevalece a categoria de *aguentar*, entendida como uma ajuda que aproxima as pessoas e funda relações que podem durar para a vida. Segundo, que as crianças circulam por diversos espaços e que esta circulação é fundamental para oxigenar a rede de reciprocidades e solidariedade que existe na *Zona* e que é essencial para o bem viver no contexto de pobreza da periferia da capital cabo-verdiana. Terceiro, que, nesta circulação, as crianças não estão sozinhas, isto é, existe uma rede de vigilância que se reproduz pelo espaço geográfico e os cuidados que são associados ao campo doméstico passam a ser reproduzidos ao longo da rede de relações que elas compõem no seu cotidiano. Por fim, que esses cuidados são um conjunto de mecanismos de elaboração da pessoa, com o intuito de realizar projetos pessoais e coletivos de bem viver, de modo que os cuidados são a) uma dimensão intrínseca da infância, que é protegida e cultivada pelo coletivo; b) uma dimensão presente na relação entre todas as pessoas que se relacionam no seio da comunidade, retomando novamente a categoria de *aguentar* enquanto uma forma de cuidar do próximo, proteger a vizinhança e se manter atenta para ajudar quando necessário. Ora, a partir destas afirmações, afirmo também que a condição da criança na *Zona* é a de produzir parentesco a todo instante, entendendo aqui o parentesco como a mutualidade do ser apontada por Sahlins (2013).

155 Mutuality of being, no original.

Para este autor, existem diversas formas nas quais a vida das pessoas se implica mutuamente, isto é, é compartilhada. Dimensões como a alimentação e a terra, por exemplo, pode aproximar as pessoas, torná-las parentes, o que, em última medida, as torna a mesma pessoa. A mutualidade diz respeito a uma proximidade intensa experimentada a partir de vários regimes de estabelecimento de proximidade e é socialmente construída. Isto é, não se relaciona com o biológico, de modo que o parentesco não pode ser entendido a partir desta dimensão.

Carsten (2014), concordando com Sahlins, aponta ainda uma questão que, segundo ela, está muito ausente nos estudos do parentesco: as dimensões negativas e coercivas do parentesco. Assim, é possível entender a mutualidade como uma relação que surge do comer, morar e trabalhar compartilhado, mas também o de sofrer, passar fome, sentir frio, morrer e elaborar traumas em conjunto. Por meio da mutualidade as redes de relações se elaboram e mantêm vivas, as sensações são compartilhadas, e as experiências construídas e significadas coletivamente.

Desta perspectiva, afirmo que a condição das crianças na *Zona* é a mutualidade. Elas estão a todo momento congregando e cooptando pessoas para as suas redes de relações. Elas demandam cuidado, demandam abrigo e orientação, e mais, elas participam das relações, tendo um papel fundamental na tecitura de redes de solidariedade. Lobo (2012) já afirmava isso a partir da sua pesquisa com famílias na Ilha da Boa Vista. A autora mostra como as crianças circulam entre as casas em um leva e traz de bens, valores, fofocas, informações, recados etc., que mantém a comunidade informada sobre o bem-estar (ou o estado geral) das pessoas com quem se deseja compartilhar a existência. Neste contexto, a presença da criança é tão fundamental, que, como mostrei no primeiro capítulo, ela mantém relações mesmo entre casas que não se falam mais ou encontram-se em estado de inimizade.

Ribeiro (2013a) acerta ao analisar o trabalho de Lobo, afirmando que a circulação das crianças e a insularidade são duas características do contexto cabo-verdiano que contribuem para a construção do parentesco. Aqui é importante ressaltar que as crianças têm viva participação nesta construção, isto é, não são passivas. Buscando o ponto de vista delas, percebo que suas vontades são consideradas não só pelas adultas, mas por elas mesmas, de modo que podem se negar a tomar parte em certas relações. Nestes casos, é interessante notar como elas terceirizam a função em negociações com outras crianças.

Adriano (12 anos), por exemplo, negociava com seus amigos para que fizessem *mandados* por ele quando a adulta que solicitava era uma de quem o menino não gostava. Para ser bem-sucedido nesta negociação, Adriano precisava ter moeda para oferecer, isto é, precisava ter dinheiro, uma *prenda* ou alguma vantagem relevante para que os amigos aceitassem engajar nesta negociação. Entre os meninos (principalmente) as negociações eram muito pautadas por uma

materialidade, ou por acordos visando uma vantagem no futuro próximo. Entre as meninas, o que mais observei foi a companhia que as amigas se faziam, buscando tornar uma tarefa indesejada (neste caso um *mandado* de alguém por quem não se nutria simpatia). Enfim, as crianças estão implicadas nas relações, mas participam como bem entendem dentro dos limites que o ser criança impõe.

Com isto, quero afirmar que as relações não pertencem apenas às adultas, ou seja, não são domínio exclusivo delas no qual as crianças são implicadas enquanto meras mensageiras. As crianças também estão elaborando relações e interpretações que formam um todo coerente a partir da sua perspectiva. Como exemplo, trago o caso de Dido (9 anos) que estudava em uma escola do outro lado da cidade, nas proximidades de um Liceu onde estudava sua vizinha Jéssica (19 anos). Certo dia, Dido chegou em casa contando que havia visto Jéssica beijando um rapaz na rua atrás do Liceu, no momento em que a jovem deveria estar na aula. A história do menino, entendida como uma fofoca maldosa, chegou em um momento delicado para a casa de Jéssica¹⁵⁶, de modo que foi mal recebida, gerou uma briga e, porventura, uma ruptura entre as duas casas vizinhas. No entanto, esta ruptura, como esperado, não se estendeu às crianças das duas casas, que continuaram sua amizade e seu companheirismo a despeito das adultas, inclusive participando de festas de aniversário na casa umas das outras e interagindo com as adultas em questão. O que gostaria de reter deste exemplo não é somente o que já afirmei sobre a importância prática da criança se manter circulando entre casas que se encontram com relações rompidas, mas a possibilidade de que as crianças mantêm estas relações porque ela quer, porque tem desejo nisto e, da mesma forma, poderia se alinhar com as adultas de sua casa e romper também com as crianças e adultas da outra casa.

As crianças existem nesta condição de mutualidade elaborando relações de proximidade aonde vão. As adultas não podem recusar esta relação, pois é tarefa delas também cuidar das crianças, de modo que é comum ver uma vendedora de rua, por exemplo, fornecer gratuitamente um alimento, um copo d'água ou um doce para uma criança que pede sob a justificativa de que está com fome ou com sede¹⁵⁷, da mesma forma, não se nega água quando alguma criança bate em sua porte pedindo *um kuzinha d'agu* (um pouquinho de água), o que acontece bastante nas férias de

156 A família se esforçou bastante para esconder a história, que me foi contada em confiança, de modo que não detalho aqui o ocorrido, focando nas consequências da história de Dido para a relação entre as casas.

157 A água é um bem compartilhado mais facilmente nestes casos, uma vez que as vendedoras se mantêm atentas para crianças que podem agir de má-fé para ganhar *prendas* (presentes) Em uma das minhas idas ao mar acompanhado das crianças, fui surpreendido com uma cobrança por um copo d'água quando a mesma vendedora havia acabado de fornecer, de graça, água para o menino que estava comigo. Neste caso, a vendedora cobrou apenas o meu copo (5\$00 escudos). O menino que estava comigo, ao me ouvir falar com confusão sobre o acontecido, disse-me como quem constata o óbvio: *mas tio, ami é kriansa!* (mas tio, eu sou criança!), o que encerrava o assunto e explicava o ocorrido.

verão, quando as crianças ocupam as ruas com suas brincadeiras mesmo quando o sol está a pino. Assim, elas vão se fazendo conhecidas e vão sendo cuidadas coletivamente e, atrevo-me a afirmar, vão elaborando seus parentescos que, como bem realça Carsten (2014), se “espessam” e “diluem” ao longo da vida.

A autora mostra como a dimensão temporal, muito complicada de ser considerada nos estudos de parentesco, pode fornecer pistas para entender como as relações de parentesco se intensificam e esfriam ao longo da vida, podendo também serem abandonadas. Meu argumento vai no sentido de que as crianças estão em uma posição social ideal para a elaboração de múltiplas relações de parentesco que, justamente, “espessam-se” e “diluem-se” ao longo da vida, para usar das palavras de Carsten. É por meio do cuidado, que como já elaborei aqui, é a própria contraparte da mutualidade, que as crianças se ligam às pessoas à sua volta, sendo cuidadas e cuidando, sendo ajudadas e ajudando.

Um exemplo que pode ajudar a pensar melhor como essas relações que as crianças estabelecem pertencem ao campo da mutualidade e, portanto do parentesco é a categoria *tia*, muito acionada por elas no cotidiano. *Tia* é usada para nomear várias pessoas na rede de relações das quais a criança faz parte: é a irmã da mãe ou do pai, a irmã da avó, a cuidadora do Jardim, uma vizinha muito próxima, uma amiga da mãe, a professora na escola (para as crianças menores do Ensino Básico), ou virtualmente qualquer adulta que as crianças sintam que pode ser chamada assim. Assim, *tia* é uma categoria ampla, mas que em todas as suas variações têm um denominador comum: a proximidade que se traduz em responsabilidade, prática de cuidado, comensalidade, vigilância e carinho. Novamente cito Dido, que me permite exemplificar o uso desta categoria. Ao caminhar com o garoto até o mar certo dia, cumprindo uma promessa feita há muitos meses, encontramos um senhor a quem ele chamou de tio. O senhor perguntou sobre os estudos do garoto, sobre seu pai, sua mãe, sua avó, enfim, buscou se atualizar sobre a família do garoto, e depois seguiu seu caminho. Perguntei ao garoto quem era o tio e ele me respondeu “*é nha tio, tio*” (é meu tio, tio), e quando perguntei se era irmão do pai ou da mãe do garoto, ele pareceu confuso e disse que o tio não era irmão de nenhum dos dois, que era só o *tio* dele. Dido também disse não saber o nome do homem, pois sempre o chamara de *tio*. Curiosamente, o garoto não chamava o irmão do pai, que era seu vizinho, de *tio*, mas pelo nome próprio.

No capítulo cinco, trouxe o caso de *Tia*, uma moradora da *Zona* que ocupava um papel central na rede de solidariedade de uma parte do bairro, ajudando mães que trabalhavam a cuidar de suas crianças durante o dia. O nome de *Tia* me era desconhecido, pois todos só a chamavam assim, era seu *nomihu* (apelido) e também sua posição na rede de relações, de modo que ela era assim nomeada como pessoa. Maria também era chamada de *tia* pelo bairro, não só as crianças, mas

também as mães e outras adultas se referiam a ela desta forma. Ela era referência em cuidado na vizinhança e possuía bastante prestígio e reconhecimento, de modo que até nos momentos de briga, ela era referida como *tia*. Esta categoria ainda permite certas variações e diferenciações, de modo que no encontro de duas *tias*, outros atributos podem ser usados para localizar as mulheres. Assim, Maria virava *tia di jardim* (tia do jardim) perante outra que poderia ser, por exemplo, *se tia ki mora na fora* (sua tia que mora *na fora*), mas a posição não variava, de modo que as duas figuras eram dignas de respeito e se devia obediência. Por fim, *Tia* é uma categoria que nomeia também mulheres que, estando mais velhas, olham por muitas pessoas da comunidade, sendo uma forma de nomear mulheres mais velhas e atribuir respeito (esta forma é principalmente usada pelas crianças, enquanto as adultas podem fazer uso de “Dona” como categoria de diferenciação).

Este processo de nomeação de pessoas implica também em atribuição de direitos e responsabilidades às adultas e às crianças. Como o leitor pode se lembrar, no capítulo anterior citei o caso de duas mães que afirmavam que professoras e cuidadoras do Jardim poderiam castigar suas crianças porque elas eram “*sima mãe ku pai*” (como mãe e pai). Aqui não se trata apenas de uma transferência temporária de direitos sobre a criança, como é observado por Lobo (2012) na Ilha da Boa Vista, mas de uma atribuição de deveres e expectativas a certas posições de proximidade na rede de relações. Compartilhar o cuidado com as crianças é também uma forma de mutualidade, de forma que é preciso compartilhar todo o conjunto de atitudes direcionados à infância: necessidade de limpar, alimentar e vestir, de acarinhar, ensinar e, quando necessário, castigar. Não é apenas que *tias* e professoras podem castigar, mas elas devem fazê-lo se for necessário, é dever delas e um direito que emana da posição que ocupam.

Ao nascer e em seus primeiros anos, a capacidade das crianças de formar relações, afetando os indivíduos à sua volta, está no auge, de modo que arrefece à medida que o tempo passa e algumas relações vão se tornando mais espessas, enquanto outras se diluem e caem no esquecimento (às vezes por tempo determinado). A potência dessa capacidade das crianças só é limitada por um elemento: a sua capacidade de circular e paradoxalmente, diminui à medida que a criança envelhece e passa a circular mais.

O que espero que tenha ficado evidente é que a existência da criança é imbuída na dimensão do cuidado, como já afirmei repetidamente e que esta dimensão é a manifestação, no universo da prática, da mutualidade do ser. O cuidado é sempre mútuo, mesmo que o retorno desta mutualidade esteja deslocado no tempo (cuidar hoje para ser cuidado no futuro, por exemplo). Ao serem cuidadas, as crianças elaboram relações intensas que podem perdurar e serem sempre lembradas com carinho, ou podem se desfazer no tempo e na memória a depender das condições mais amplas de vida (localidade, projeto de futuro a ser realizado etc.).

Por fim, é importante notar como, da perspectiva da mutualidade do ser, o castigo é um ato de compartilhamento do que Carsten (2014) chama de “substância”. Explico-me: as crianças são incentivadas a comer bem, para compor seus corpos de modo forte, com tónus, com matéria e substância. Desse modo, elas precisam se alimentar da *kumida di sal*, das refeições quentes, daquilo que vai prover para que se desenvolvam bem e tenham força. Força esta usada, pelas adultas, na aplicação de castigos, que são, por sua vez, uma forma de cuidado acionadas para conter e ajustar o comportamento das crianças. É uma transferência de força física em que também tentam ser transferidos valores e modelos comportamentais. O ato de castigar é uma transferência de múltiplos elementos, entre eles a energia obtida pelo alimento, assim, é uma forma de comunicar à criança, também, aquilo que as adultas já sabem bem: a alimentação compõe o corpo ideal enquanto a criança cresce e fornece energia, inclusive, para que esse corpo castigue e seja castigado, em um fluxo incessante que acompanha a vida da criança e da adulta em suas inter-relações.

Busquei aprofundar neste capítulo questões acerca do castigo, focando em duas compreensões: a do castigo enquanto violência e do castigo enquanto parte de um complexo sistema de elaboração de proximidade entre as pessoas. A primeira compreensão é descartada, a princípio, pela etnografia, que mostra que as diversas práticas de castigo são contextualizadas socialmente e entendê-las como violência não só simplifica o fenômeno, como é um desserviço para qualquer movimento que intente mudar esta realidade. Desta forma, antes de se falar sobre violência, é preciso pensar sobre como, na ausência de castigos, as relações intergeracionais se desdobrariam, tendo em vista que esta é uma dimensão essencial das práticas de cuidado compartilhadas neste contexto etnográfico.

A segunda compreensão abre espaço para pensar nos aspectos positivos e negativos que as relações de proximidade representam. E permite compreender também que a proximidade é construída por meio do compartilhamento de sofrimentos também. No exemplo de Maurício, mostrei como sua mãe ficava frustrada com a desobediência do menino, castigando-o repetidamente. É preciso compreender que o castigo também poder ser uma forma de transmitir ao outro (à criança) a frustração e a decepção pelo comportamento que está aquém do esperado. Sob esta perspectiva é possível entender como é complexo este sistema de punição, tendo raízes profundas na memória (as adultas se lembram de suas surras e as crianças se lembrarão no futuro, das que receberam também). Como mostra Ribeiro (2013b) para o caso brasileiro, proibir a

violência ou legislar sobre agressões contra crianças em contextos familiares é um desafio muito maior do que pareceria a princípio.

O fenômeno dos castigos é deveras capcioso e possui limites que ainda não sei ao certo como lidar. Enquanto um exemplo de onde se encontram estes limites, trago o caso de um menino já entrando na adolescência e que me contou certo dia, de um castigo que recebera quando criança. O menino conta que estava com outras crianças conversando e brincando nos arredores da casa de uma conhecida e contava para os amigos sobre um acontecido que havia testemunhado, sem querer, no fim de semana anterior: ao entrar no quarto da mãe e do pai certa noite, apanhara os dois em pleno ato sexual. A conhecida, sentada na porta de casa ouviu o ocorrido e chamou o menino, brigando com ele e dizendo que aquilo não era assunto de criança. A mulher o levou para dentro, acendeu um fósforo e fez com que o menino o apagasse com a boca. Anos haviam se passado, mas o menino ainda reagia de forma muito específica na presença desta mulher. Sua personalidade, aberta e comunicativa, transmutava-se quando a mulher aparecia ou lhe chamava, de modo que ele a evitava. A mudança era muito radical, de modo que é possível afirmar que o castigo, transformado em trauma, acompanhava aquele menino aonde quer que ele fosse. A mulher nunca sofreu sanções por isso e este tipo de castigo era bastante mencionado por pessoas mais velhas enquanto ameaça.

Este caso limítrofe impõe uma questão que não explorei nesta tese, mas que é fundamental para estudos futuros sobre a temática dos cuidados e castigos no contexto cabo-verdiano. Trata-se da possibilidade de que existam sobrevivências das estruturas coloniais e escravocratas da história do país que estão refletidas nas relações atuais. Reproduzindo-se ao longo das gerações e operando quase inconscientemente, estes reflexos estariam presentes mesmo nas mais cotidianas das relações.

Mamphela Ramphela (2000), ao analisar o contexto sul-africano do apartheid e como as performances de gênero (principalmente a masculinidade) se constroem com base na macroestrutura (isto é, a segregação racial como fundamento da sociedade sul-africana), conclui que a violência e o conflito vão se infiltrando na vida social como respostas e estratégias de sobrevivência. Para a autora, a estrutura social baseada na violência racial gera repercussões e desarranjos entre as expectativas e as reais possibilidades de existência dos negros sul-africanos, mostrando como a ausência dos pais, mortos em conflitos ou distantes de casa por questões de trabalho, ou ainda, separados pela segregação, representa uma dificuldade na inserção dos jovens homens na vida adulta, gerando vácuos que são preenchidos por respostas às condições de extrema pobreza fomentadas pelo regime de segregação. Das (2000) e Kleinman (2000), na mesma coletânea, exploram o fenômeno de descida da violência sobre a vida cotidiana, isto é, a infiltração de violências estruturais ou de grandes eventos trágicos que traumatizam coletivamente e poluem as relações cotidianas. Ora, a violência colonial e o horror da escravidão criaram marcas profundas na

subjetividade de todo o Sul e é impossível não as reconhecer em Cabo Verde. Assim, é preciso registrar esta questão, para que ela não se perca no horizonte de possibilidades de desdobramentos desta pesquisa.

Por fim, é preciso compreender como a estrutura influi diretamente nas relações e na elaboração das categorias locais, como a do cuidado que, olhada de perto, revela-se um misto de dispositivos divididos em dois polos que se comunicam incessantemente no cotidiano. Assim, carinho e castigo se sobrepõem em uma frenética alternância que modula a linguagem estabelecida entre adultas e crianças, influenciando diretamente este campo das relações intergeracionais. Portanto, a cantiga infantil que está na epígrafe deste capítulo encontra solo fértil e está de acordo com as práticas locais de cuidado, de modo que crianças não estranham e incorporam as mesmas práticas da Dona Galinha em suas brincadeiras cotidianas e, futuramente, nas práticas de cuidado com as suas mais novas.

Considerações Finais

Falta, como dizem em Cabo Verde, só “*um kuzinha*” (um pouquinho) para acabar este trabalho. Antes de encerrar, gostaria de retomar alguns pontos que estão espalhados pela tese e que acho essencial reforçar e sintetizar..

Ser criança em Cabo Verde pode significar diversas coisas: experimentar as ruas em suas brincadeiras e tarefas, ter autoridade doméstica e poder de mando em casa, ser responsável por manter a rede de reciprocidades sempre ativa, cuidar de outras membras da família ou pessoas que moram consigo, é brincar de faz de conta e sair em busca de frutinhas que dão em determinadas épocas, é tomar parte em determinados rituais como o batismo, a primeira comunhão, os aniversários. Ser criança é fazer parte do cotidiano do bairro e da cidade, criando pontes e percorrendo distâncias por estradas que só elas conhecem, enquanto fazem novas amigas e fazem novas descobertas diariamente.

Adultas e crianças convivem e comungam de práticas que buscam construir o bem viver em contextos de pobreza e grandes necessidades. A *Zona* é um bairro pobre, periférico, com infraestrutura precária, em constante expansão, e enfrenta sérios problemas no cotidiano que são contornados principalmente pelas redes de reciprocidade que as pessoas constroem entre si. Como mostrei ao longo desta tese são muitas as estratégias utilizadas para que a vida se torne mais fácil, ou menos penosa: desde a feitura de novos e poderosos laços de proximidade, até a livre circulação entre as casas que culmina em um regime constante de trocas.

O Jardim Acalanto da Tia Maria cumpre um papel fundamental para diversas famílias que depositam em Maria, a proprietária, a confiança para cuidar de suas crianças. A casa de Maria, tornada em Jardim (um sonho antigo que ela carrega desde a juventude na Guiné-Bissau) é um espaço de *aguentar* crianças, isto é, um receptáculo temporário de responsabilidades e direitos sobre as crianças. Ao deixar suas filhas no Jardim, as mães depositam sua fé de que Maria vai cuidá-las como se suas filhas fossem: vestir, dar de comer, ensinar, educar, vigiar para que não se machuquem, brincar com elas, colocá-las para dormir, ficar atenta para as condições de saúde, enfim, *aguentar* é cuidar, é criar, é apostar em um futuro no qual estas crianças crescerão fortes e poderão ganhar o mundo, mas sempre atadas pelos laços cultivados com carinho e prontas a estender as mãos em ajuda às pessoas próximas.

Nas ruas, as crianças (principalmente os meninos) brincam suas brincadeiras diversas: jogam *matrakilio* apostando as poucas quantias que conseguem guardar, respondem às adultas que lhes chamam para realizar *mandados* e angariar prestígio ou *prendas* que dividirão com amigas e

fortalecerão amizades. Lá na rua, as crianças também disputam suas narrativas acerca do bairro, se atentam aos personagens recorrentes e cuidam de si e de outras pessoas. Na movimentação entre as casas, as crianças aprendem a lidar com dinheiro, se aproximam da vizinhança e fazem companhia para adultas idosas, levando alegria por onde passam. Nestes processos, o cuidado que recebem em casa não é deixado de lado, mas multiplicado ao longo da rede de relações que elas compõem. Ser criança é ser cuidada aonde quer que vá, mesmo que ela esteja sozinha em um transporte do outro lado da ilha, terá uma adulta pronta para cuidar em caso de necessidade.

Ao ir para a escola, as crianças expandem seus horizontes. Não apenas em termos de conhecimentos acadêmicos, mas como experiência de vida e crescimento pessoal. A *Zona* não tem escolas em seu território, o que faz com que as crianças circulem, se desloquem para outros bairros e conheçam crianças de diferentes partes da cidade. Algumas estudam do outro lado da cidade da Praia, e realizam seu trajeto a pé ou de *autocarro*, no transporte público local. Nesses trajetos aprendem novas estratégias para lidar com a vida e angariam informações que fazem questão que circulem entre suas amigas e familiares. As crianças são grandes informantes (uns dirão fofoqueiras) sobre o cotidiano do bairro e além. Com um pouco de sorte, podemos descobrir até o que não se deveria saber sobre as pessoas à nossa volta, mas como tudo tem seu preço, acabamos virando alvo de fofocas também.

A escola também é uma fonte de angústias para as crianças. Tendo o português como língua oficial do aprendizado formal, muitas crianças têm dificuldade para aprender e reter os conhecimentos, tendo em vista que só falam o crioulo cabo-verdiano ao entrar na escola. Como resultado as lacunas de aprendizado resultantes se acumulam ao longo do processo escolar, culminando em reprovações e eventuais desistências. A relação afetiva com a escola é ambígua, portanto, mas as mães depositam sua confiança no processo educativo e na instituição escolar que lhes transmite a certeza de que as filhas estão seguras durante o dia e que serão bem cuidadas, afinal: “*professor e sima mãe ku pai*” (professor é como mãe e pai), como me diziam as mães de minhas interlocutoras ao justificar sua confiança nas escolas.

Em todos estes trajetos cotidianos as crianças são cuidadas e vigiadas pelas diversas adultas que estão conectadas a elas a partir das múltiplas formas de se relacionar, como amizade, vizinhança, parentela, relações de ensino etc. Nos seus itinerários elas estão sujeitas também às diversas formas de castigo, como descrevi no capítulo 6. Como demonstrei também, os castigos não representam rupturas no entendimento das crianças, que encaixam a existência destas práticas nos seus modelos de coerência. Os castigos servem para as adultas (e até crianças mais velhas que assumem posturas de cuidado) corrigirem e tentarem adequar o comportamento das crianças aos parâmetros coletivamente esperados. E para as crianças, os castigos servem como mecanismos de

justiça e estabilização das relações entre pares. Ao denunciar uma colega que fez um malfeito (falou um palavrão, derramou comida no chão, fez xixi na roupa, bateu em alguém ou quebrou um brinquedo, para citar alguns exemplos), a criança que denuncia espera que o castigo aconteça e que a sua expectativa de justiça seja sanada, a partir de sua própria crença de que se fosse ela a infratora, o mesmo castigo teria lugar.

A questão dos castigos é delicada de se tratar e foi a principal motivadora para que eu ocultasse os nomes de pessoas e lugares neste trabalho, buscando proteger as identidades aqui, evitando os julgamentos morais que são facilmente elaborados sobre as práticas de castigo sem que antes tenha se entendido o contexto em que elas tomam lugar. Mesmo aventando a possibilidade de tratar o tema enquanto uma manifestação de maus-tratos e violência, demonstrei que há limites nesta reflexão. Localmente, não se entende a prática desta forma, e mesmo que eu tenha classificado enquanto face negativa do cuidado, os castigos são parte integrante do processo de feitura das pessoas. Antes de se tratar de violência, a maioria dos castigos são manifestações de aspectos que dificilmente se falam em termos de relações de parentesco, por exemplo, como bem apontam Sahlins (2013) e Carsten (2014) ao abordar as manifestações negativas desta dimensão das relações humanas. Ao mesmo tempo em que o parentesco estende as redes e abre vácuos a serem significados por relações cotidianas, ele também abre espaço para traumas, mágoas e ressentimentos que se acumulam ao longo do ciclo de vida. Dito de outra forma: as relações de parentesco, cujo conteúdo não está dado e, como mostro aqui, podem ser abandonadas, reforçadas ou forjadas a partir de relações que nada tem a ver com a consanguinidade ou afinidade, são espaço de cultivo das pessoas, mas tem seu caráter ambíguo ao olharmos para as consequências de determinadas ações na vida das pessoas.

Idealmente, posiciono-me com hooks (2021) na busca por uma utopia do amor, onde o bater, beliscar, gritar e outras formas que podem ser lidas como abuso a partir de uma certa moralidade (bastante vigente no Norte do mundo e difundida por organismos mundiais como a Unicef) não têm lugar. Para a autora, onde há essa manifestação de castigo, não pode haver amor e pessoas sem amor continuam criando pessoas sem amor, passando para gerações seguintes as cicatrizes dessa ausência. Em certo momento, a autora chega a argumentar que as relações abusivas que ela observa entre suas iguais são fruto de uma infância marcada por castigos e relações de desamor. Algumas de minhas interlocutoras adultas comprovavam este argumento ao me contarem que os castigos que recebiam na infância as ensinaram a respeitar e obedecer a autoridade adulta, além de manterem elas no caminho “certo”; era assim que elas enquadravam a própria prática de castigar. Tendo assim a concordar com bell hooks, embora não vá com ela toda a estrada, pelo menos não neste momento.

Lidar com as crianças é uma prática de amor. O cuidado com as pessoas é uma forma de amor. Cultivar um ser, trabalhar para fazer pessoas, alimentar, limpar, acarinhar, contribuir para prover as condições para o bem viver são formas de amar. Esta não é uma etnografia sobre o amor, mas poderia ser. As crianças nem sempre são frutos deste sentimento e existe muito abandono e negligência quando olhamos para suas relações de parentesco (falo de pais ausentes ou que se negam a assumir suas crianças mesmo com a mão do Estado determinando que o façam), mas a criação das crianças é repleta de atos de amor, de valorização e de atribuição de importância. Os castigos incorporam esta lógica enquanto um dispositivo de proteção, de resguardo para que o comportamento das crianças não se desviem. As adultas não tardam em mostrar exemplos daquilo que as crianças podem se tornar se não forem cuidadas (e castigadas): elas apontam os *thugs*, os jovens delinquentes, sussurram o nome daqueles que são notórios ladrões ou traficantes no bairro. O castigo é uma última tentativa de se certificar que tudo foi feito para que a criança não se desvie do caminho. As crianças são a esperança do amanhã, como elas mesmas cantavam em roda no Jardim, elas são, para citar uma famosa frase atribuída a Amílcar Cabral, gigantesco herói nacional, “as crianças são a razão da nossa luta, as flores da nossa revolução”. Cuidar de crianças é apostar em um futuro digno, em que o cuidado enquanto prática de fazer pessoas, de amar pessoas, continua indefinidamente.

Sapatinha rubera riba

Sapatinha rubera baxu

Ken ki sabi más, konta midjor

Referências Bibliográficas

ALBERT, Erdmute; DROTBOHM, Heike. Introduction. In: ALBERT, Erdmute; DROTBOHM, Heike (orgs.), *Anthropological Perspectives on Care: Work, Kinship, and Life-Course*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara S.A. Rio de Janeiro. 1981.

BARROS, Crisanto. A ascensão dos pobres a posições de elite político-administrativa no contexto do Cabo Verde pós-independente. *Ciências Sociais Unisinos*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 54–63, 2013.

BARROS, Crisanto. Famílias, “criação” e trajetórias de escolarização em Cabo Verde. In: LOBO, Andréa & DIAS, Juliana Braz (orgs.). *Mundos em Circulação: perspectivas sobre Cabo Verde*. Brasília: ABA Publicações; LetrasLivres/Cidade da Praia: Edições Uni-CV, 2016.

BELISÁRIO, Gustavo. Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BELISÁRIO, Gustavo. Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST – DF). *Horizontes Antropológicos*, [s. l.], v. 27, p. 255–283, 2021.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s. l.], v. 3, p. 59–79, 1983.

CABO VERDE. Lei n.º 84/VII/11 de 10 de janeiro. Praia, 2011.

CABO VERDE. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 50/VIII/2013, 2014.

CABO VERDE. Decreto-Lei n.º 71/2015 de 31 de dezembro. Praia, 2015.

CABO VERDE. Resolução n.º 143/2017 de 6 de dezembro. Praia, 2017.

CABO VERDE. Decreto-Lei n.º 58/2018 de 14 de novembro. Praia, 2018a

CABO VERDE. Decreto-Lei n.º 13/2018 de 7 de novembro. Praia, 2018b.

CABO VERDE. Anuário da Educação. Ministério da Educação, Praia, 2018c.

CARSTEN, Janet. *Culture of relatedness: new approaches on the study of kinship*. Edimburgo: Universidade de Edimburgo, 2003.

CARSTEN, Janet. A matéria do parentesco. *Revista De Antropologia Da UFSCar*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 103–118, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. O jogo das bolinhas: Uma simbólica da masculinidade. *Anuário Antropológico*, [s. l.], v. 12, n. 1, 1988.

CASTELLO BRANCO, Luiza. As línguas de Cabo Verde: o cabo-verdiano e o português: lugar onde joga o equívoco. I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (I SIMELP), 2008.

CHAZAN, Lilian. Meio quilo de gente! Um estudo antropológico sobre ultrassom obstétrico. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

CIUFFO, Lia Leão. Violência Intrafamiliar Contra a Criança na Perspectiva de Familiares: Uma Compreensão à Luz de Alfred Schutz. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORREIA E SILVA, Antônio. Martírio feminino & Mater certa, pater incertus: origens do déficit da paternidade em Cabo Verde. In: CORREIA E SILVA, Antônio. *Dilemas de Poder na História de Cabo Verde*. Rosa de Porcelana Editora, 2015.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar aos “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, 2002.

DAS, Veena. The act of witnessing: violence, poisonous knowledge, and subjectivity. In: DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (eds.). *Violence and Subjectivity*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000

DIAS, Juliana Braz. Entre partidas e regressos: tecendo relações familiares em Cabo Verde. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

DOUGLAS, Mary. Pureza e perigo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DROTBOHM, Heike. Horizons of long-distance intimacies: Reciprocity, contribution and disjuncture in Cape Verde. *The History of the Family*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 132–149, 2009.

DROTBOHM, Heike. The promises of shared motherhood and the perils of detachment: a comparison of local and transnational child fostering in Cape Verde. In: ALBER, E.; MARTIN, J; NOTERMANS, C (eds.). *Child fostering in West Africa: new perspectives on Theory and Practices*. Leiden/Boston: Koninklijke Brill NV. 2013.

- DROTBOHM, Heike.** Shifting care among families, social networks, and state institutions in times of crisis: a transnational Cape Verdean perspective. In: ALBERT, Erdmute; DROTBOHM, Heike (orgs.). *Anthropological Perspectives on Care: Work, Kinship, and Life-Course*. New York: Palgrave Macmillan, 93-116, 2015
- DUARTE, Dulce Almada.** *Bilinguismo ou Diglossia?*. Praia: Spleen Edições, 2003.
- ELIAS, Norbert.** *O processo Civilizador, volume I: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- FABIAN, Johannes.** *O tempo e o outro: como a Antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FAVRET-SAADA, Jeanne.** Ser afetado. *Cadernos de Campo*, [s. l.], v. 13, n. 13, p. 155–161, 2005.
- FORTES, Celeste.** “Estudo para não ter a mesma vida da minha mãe”: gênero e educação em Cabo Verde. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.
- FORTES, Celeste.** Teorias que servem e teorias que não servem: dinâmicas familiares e de gênero em Cabo Verde e os desafios da importação teórica. In: LOBO, Andréa & DIAS, Juliana Braz (orgs.). *Mundos em Circulação: perspectivas sobre Cabo Verde*. Brasília: ABA Publicações; LetrasLivres/Cidade da Praia: Edições Uni-CV, 2016.
- FORTES, Celeste.** “Casa sem homem é um navio à deriva”: Cabo Verde, a monoparentalidade e o sonho de uma família nuclear e patriarcal. *Anuário Antropológico*, v. 40, n. 2, p. 151–172, 2018.
- FOUCAULT, Michel.** *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel.** *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FURTADO, Cláudio Alves.** Raça, classe e etnia nos estudos sobre e em Cabo Verde. *Afro-Ásia*, Número: 45, p. 143-171, 2012.
- FURTADO, Cláudio Alves.** Cabo Verde: dilemas étnico-identitários num território fluido. *Ciências Sociais Unisinos*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 2–11, 2013.
- GABATZ, Ruth; NEVES, Eliane; BEUTER, Magrid; PADOIN, Stela.** O significado de cuidado para crianças vítimas de violência intrafamiliar. *Escola Anna Nery*, 14(1), 2010.
- GEERTZ, Clifford.** Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura & Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- GOFFMAN, Erving.** Representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- GOFFMAN, Erving.** Relations in public: microstudies of the public order. Londres: Allen Lane, 1971.
- GOLDMAN, Márcio.** Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia, [s. l.], v. 46, p. 445–476, 2003.
- HIRSCHFELD, Lawrence A.** Por que os antropólogos não gostam de crianças?. Latitude, [s. l.], v. 10, n. 2, 2016.
- hooks, bell.** Justiça: lições de amor na infância. In: hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- INE-CV.** Inquérito multiobjetivo contínuo – 2012: relatório do módulo uso do tempo e trabalho não remunerado em Cabo Verde – 2012. Praia, 2014.
- INE-CV.** Anuário Estatístico 2019. Praia, 2021a.
- INE-CV.** V recenseamento geral da população e habitação (RGPH – 2021): resultados preliminares. Praia, 2021b.
- INGOLD, Tim.** A cultura do chão: o mundo percebido através dos pés. In: INGOLD, Tim. Estar Vivo. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JUSTINO, André.** O Dragão e o Baobá: visitando as relações China-África a partir do contexto cabo-verdiano. Monografia (Bacharelado em Antropologia) – Universidade de Brasília, 2015.
- JUSTINO, André.** Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob o olhar de um antropólogo. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, Universidade de Brasília, 2017.
- JUSTINO, André.** “Tio, ele é doente: percepções da deficiência a partir da experiência de crianças cabo-verdianas” Trabalho apresentado na 3ª Reunião de Antropologia da Saúde, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
- KLEINMAN, Arthur.** The violence of everyday life: the multiple forms and dynamics of social violence. In: DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (eds.). Violence and Subjectivity. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000.
- LAPLANTINE, François.** The life of the senses: introduction to a Modal Anthropology. Londres: Bloomsbury, 2015.

- LE BRETON, David.** Antropologia do Corpo e Modernidade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEINAWEAVER, Jassaca B.** On Moving Children: The Social Implications of Andean Child Circulation. *American Ethnologist*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 163–180, 2007.
- LEVINE, Robert.** Patterns of personality in Africa. *Ethos*, 1(2), 1973.
- LIMA, Redy Wilson.** Street soldjas: breve aproximação teórica para o estudo de gangues de rua em Cabo Verde. ComTextos, [s. l.], 2016.
- LOBO, Andréa de Souza.** Um filho para duas mães?: Notas sobre a maternidade em Cabo Verde. *Revista de Antropologia*, [s. l.], v. 53, n. 1, p. 117–145, 2010.
- LOBO, Andréa de Souza.** Vidas em movimento. Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: LOBO, Andréa de Souza; DIAS, Juliana Braz (orgs.), *África em Movimento*. Brasília: ABA Publicações, 65-83, 2012.
- LOBO, Andréa de Souza.** Crianças em cena. Sobre mobilidade infantil, família e fluxos migratórios em Cabo Verde. *Ciências Sociais Unisinos*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 64–74, 2013.
- LOBO, Andréa de Souza.** Tão Longe Tão Perto. Famílias e “Movimentos” na Ilha da Boa Vista de Cabo Verde. 2. Ed. Brasília: ABA Publicações, 2014.
- LOBO, Andréa de Souza.** Bambinos and Kassu Bodi: comments on linguistic appropriations on Cape Verde islands. In: KNÖRR, Jacqueline; TRAJANO FILHO, Wilson. (Org.). *Creolization and pidginization in contexts of postcolonial diversity: language, culture, identity*. Boston: Brill, 2018
- LOBO, Andréa de Souza.** “É uma vida de sacrifício... faço pelos meus filhos” Crianças e trajetórias migratórias em Cabo Verde. *Zero-a-Seis*, [s. l.], v. 23, n. 43, p. 915–948, 2021.
- MALINOWSKI, Bronislaw.** Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Editora Abril Cultural. 1976.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor.** Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, [s. l.], v. 15, p. 129–156, 2009.
- MAUSS, Marcel.** “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de ‘eu’” e “As técnicas do corpo”. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MAUSS, Marcel.** Ensaio sobre a dádiva. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- MONTEIRO, Maria Ivone Tavares.** Família e gênero na perspectiva das mulheres kumbóssas: um estudo etnográfico no Concelho de Santa Catarina, Ilha de Santiago/CV. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Praia, 2013.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 23, p. 135–146, 2008.

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, 1990.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe*, [s. l.], n. 2, 2008.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, [s. l.], v. 20, p. 377–391, 2014.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, [s. l.], v. 50, p. 225–270, 2007.

PÓLVORA, Jacqueline Britto. Cidades informais: o caso da cidade de Praia. *Ciências Sociais Unisinos*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 97–103, 2013.

RAMPHELE, Mamphela. Teach me how to be a man: an exploration of the definition of masculinity. In: DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (eds.). *Violence and Subjectivity*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000.

REZENDE, Claudia; COELHO, Maria. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Violência contra a criança na família: um tabu que mata? In: OLIVEIRA, Dijaci David de; FREITAS, Revalino Antonio de; TOSTA, Tania Ludmila Dias (orgs.). *Infância e juventude: direitos e perspectivas*. Goiânia: UFG/Funape, 2011.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Ilhas, parentesco e mobilidade infantil: Diálogos Brasil-Cabo Verde (passando pela França). *Ciências Sociais Unisinos*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 75–79, 2013a.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Governo dos adultos, governo das crianças: Agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 13, p. 292–308, 2013b.

RIBEIRO, Janille Maria. O uso do castigo físico em crianças e adolescentes como prática educativa: algumas perspectivas da Sociologia, Filosofia e Psicologia. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(2), 2014.

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

ROCHA, Eufêmia. Feitiçaria e Mobilidade na África Ocidental: uma etnografia da circulação de kórda, méstris e korderus. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de Cabo Verde, Praia, 2014.

ROSA, José. Discursos linguísticos e realidades nas salas de aula: vencendo a luta pelo controle. Praia: Edições Uni-CV, 2010.

SAHLINS, Marshall. What Kinship is – and is not. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2013.

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

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. e CERISARA, A. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SILVA, Carmelita. A Rede Sol e a lei especial contra a Violência Baseada no Gênero: processos institucionais e narrativas de mulheres e homens em situação de violências conjugais em Cabo Verde. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Representando corpo e violência: a invenção da “violência doméstica” em Timor-Leste. Revista Brasileira de Ciências Sociais, [s. l.], v. 21, p. 133–145, 2006.

SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2011.

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

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico e outros ensaios. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

TRAJANO FILHO, Wilson. Uma experiência singular de crioulização. Série Antropologia, n. 343, Brasília, 2003.

UNICEF. Convenção Sobre os Direitos da Criança, 1989.

UNICEF. Análise de situação da Criança e Adolescente em Cabo Verde. Praia, 2011.

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

VENANCIO, Vinícius. Created in Cabo Verde: Discursos sobre a nação na produção de suvenires “genuinamente” cabo-verdianos na ilha de Santiago. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.