

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: AS CRIANÇAS INDÍGENAS
KARIRI-XOCÓ EM FACE A INFÂNCIA MODERNA NAS RELAÇÕES
INTERNACIONAIS**

WELLEM DA SILVA EVANGELISTA

SÃO CRISTÓVÃO, SE
2022

WELLEM DA SILVA EVANGELISTA

**(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: AS CRIANÇAS INDÍGENAS
KARIRI-XOCÓ EM FACE A INFÂNCIA MODERNA NAS RELAÇÕES
INTERNACIONAIS**

Projeto do trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe como pré-requisito para aprovação na disciplina TCC 2.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Adriano Godoy de Campos

SÃO CRISTÓVÃO, SE

2022

“

Para vocês, “primitivo” é atrasado; para nós, quanto mais primitivo for o conhecimento mais avançado ele é. Por exemplo, se nós vivemos 5.000 anos é porque tínhamos uma sabedoria tradicional modelo, vivemos sem ter fome, sem ter pobres, sem ter injustiça, sem violência... Hoje existem guerras onde morrem crianças. Nós tínhamos lutas que tinham um critério. Hoje se busca extinguir uma raça, comprometendo o futuro. Nós não obrigamos a outra cultura a crer num outro Deus.”

(Nhenety Kariri-Xocó)

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma maneira tive o prazer de conhecer e compartilhar momentos nesses últimos anos, nas salas de aulas, nos corredores e por outros caminhos.

Em especial ao meu pai, Wbirajara e minha mãe Rosemeire, que muito antes da vida acadêmica me ensinaram o que era a vida e mesmo nas diferenças sempre se esforçaram para que eu pudesse seguir meus sonhos. A minha irmã Wane e ao meu irmão Wasley, pelas melhores risadas sempre que nos reunimos para lembrar histórias, e aos meus irmãos Júnior, Natália e Naiane que um dia a gente possa se encontrar. As minhas sobrinhas, Beatriz e Maria que mesmo de longe alegam meus dias.

A Arya e sua família que me acolheram e cuidaram de mim como uma irmã e filha. A Luana, Pedro, Almeida, Saraiva, Mateus e Júnior, pela paciência em aturar minhas conversas infinitas, pelas aventuras, bom humor, cuidado e por tornarem esse Sergipe um lugar mais acolhedor. Aos demais irmãos e irmãs de lenço do 41º GE Redentor, 76º Medianeira, 7º GEMAR Baden Powell e 28º Aracá. Em especial à Bruna Diniz e à Angela Souza pelos conselhos e palavras de incentivo. A Ding-yu, Ferns, Cristian Rosillo e Daniel Morales pela compreensão e amizade. Ao Fidelis, Amanda Lis, Gustavo e Joe pelos finais de tarde e noites na feira do Rosa, e pelas ótimas risadas, especialmente nos momentos mais complicados da vida acadêmica.

A cada colega de curso e amigos do CEAI-UFS. Em especial, a Mariana Medeiros e Ana Paula, Lara Batista, Mohamed Issouf, Marianne Gennari, Ahmed, agradeço pelos conhecimentos, lembranças, risadas e angústias compartilhadas dentro e fora do campus, sem experiências como essa a vida universitária não valeria tanto a pena. Ao Lucas Lisboa, João Marcos, Galileu, às nossas muitas conversas, risadas, discussões intermináveis nos corredores da UFS, e também às muitas discordâncias que me permitiram questionar, argumentar, e aprender a reconstruir o pensamento crítico essencial a qualquer um de nós.

Ao meu orientador Geraldo por me ensinar sobre a força e coragem do povo palestino, pela inspiração e por acreditar nesse trabalho. A professora Bárbara Motta, ao professor Thiago Franco por compor esta banca e contribuir significativamente para o aprimoramento deste trabalho e de futuros desdobramentos dele. Em especial, a professora Jana Tabak pela presença, simpatia e importantes contribuições ao longo da construção desse projeto, pelo incentivo e por abrir caminhos para estas discussões através de seus trabalhos e publicações.

Ao Michael Kariri, Nathan Aranã, Washington Kiriri, Miguel Kharahy Tenetehar e Kawy Kariri-Xocó pelo apoio, conversas, conselhos e acolhimentos nesse processo contínuo e interminável de retomada.

Ao Ivanilson Martins Santos Xocó e a Taysa Kawanny Santos por toda ajuda e apoio na construção desse projeto, sem vocês nada disso seria possível.

A comunidade Kariri-Xocó (AL), nas figuras de Nhenety, Idiane, Akawrã, Kawy e as crianças Kariri-Xocó pelas colaborações, por aceitar e acreditar no meu trabalho, e por me permitir aprender com cada um. Espero em breve retornar a vê-los.

Aos professores e professoras do DRI/UFS que nesse mais de quatro anos me ensinaram a crescer, antes de tudo, enquanto ser humano: Renan Holanda Montenegro, Érica Winand, Flávia de Ávila, Rodrigo Albuquerque, Lucas Miranda, Corival do Carmo, Geraldo Campos, Thiago Franco, Edson de Aquino, Cairo Junqueira, João Paulo Ferraz Oliveira e Bárbara Mota.

Em agradecimento, lembrança e em memória daqueles não conheci em carne e osso, mas em fotos e desde a infância escutei falar: aos nossos antepassados, origens e culturas, povos pretos, indígenas e migrantes marginalizados dos sertões, que por muito viveram, resistiram a tantas formas de violência e até o presente por todo lado no seu cotidiano lutam para ter uma vida melhor, seus espaços e sua dignidade respeitada. Em mais de 520 anos de Brasil, não é um orgulho que apenas no século XXI ainda seja um feito que nossas famílias e, em especial, mulheres alcancem o acesso e a permanência no ensino superior público, gratuito e de qualidade, mas foi graças à luta e a vida de cada um daqueles que vieram antes de nós que estamos e seguiremos ocupando espaços por muito negado. Viva ao ensino público, de verdade!

Por fim, em memória de Cristian Ulises Fernandez (1995-2017), por me ensinar o valor de uma amizade. *Buena caza.*

Ynatekerú.

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo identificar possíveis contribuições para compreender os espaços da criança nas análises das Relações Internacionais a partir das perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocós, da aldeia localizada em Porto Real do Colégio (AL). Desde a criação do regime internacional de proteção à criança, as categorias “criança” e “infância” se tornaram conceitos frequentes nas pautas, debates e discursos internacionais, adotando frequentemente perspectivas ocidentais e modernas de caráter universal, descontextualizado ou essencialista. Todavia, nota-se o silêncio das Relações Internacionais sobre este grupo, especialmente quando vinculado a uma perspectiva crítica sobre a universalidade dessas categorias. Desse modo, entendendo a criança enquanto um sujeito político, será apresentado um panorama sobre os espaços e a forma de participação das crianças na comunidade a partir de perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocó. Posteriormente, compreenderemos como este grupo se insere nos debates dos Estudos da Infância nas Ciências Sociais e Relações Internacionais, assim como quais as concepções de criança e infância presentes no regime internacional de proteção à criança e suas implicações. Por fim, pretende-se identificar possíveis alternativas à perspectiva ocidental e moderna quanto às concepções de criança, infância e os lugares destinados a ela, apresentando pistas para se repensar como estes conceitos afetam os espaços das crianças nas análises das Relações Internacionais.

Palavras-chave: Relações Internacionais. Crianças. Infância. Indígenas. Kariri-Xocó

ABSTRACT:

The present work aims to identify possible contributions to understand the spaces of the child in the analysis of International Relations from the perspectives of Kariri-Xocós children and adults, from the village located in Porto Real do Colégio (AL). Since the creation of the international child protection regime, the categories “child” and “childhood” have become frequent concepts in international agendas, debates and discourses, often adopting Western and modern perspectives of a universal, decontextualized or essentialist character. However, there is a silence in International Relations about these groups, especially when linked to a critical perspective on the universality of these categories. Therefore, understanding the child as a political subject, an overview will be presented on the spaces and the form of children's participation in the community from the perspectives of Kariri-Xocó children and adults. Subsequently, we will understand how this group fits into the debates on Childhood Studies in Social Sciences and International Relations, as well as what are the conceptions of child and childhood present in the international child protection regime and its implications. Finally, we intend to identify possible alternatives to the western and modern perspective regarding the conceptions of child, childhood and the places destined for it, presenting traces to rethink how these concepts affect the spaces of children in the analysis of International Relations.

Key-words: International Relations. Children. Childhood. Indigenous People. Kariri-Xocó

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar posibles contribuciones para comprender los espacios del niño en el análisis de las Relaciones Internacionales desde la perspectiva de niños y adultos Kariri-Xocós, de la aldea ubicada en Porto Real do Colégio (AL). Desde la creación del régimen internacional de protección de la niñez, las categorías “niño” e “infancia” se han convertido en conceptos frecuentes en las agendas, debates y discursos internacionales, muchas veces adoptando perspectivas occidentales y modernas de carácter universalista, descontextualizado o esencialista. Sin embargo, hay el silencio de las Relaciones Internacionales sobre estos grupos, especialmente cuando se vinculan a una perspectiva crítica sobre la universalidad de estas categorías. De esta forma, entendiendo al niño como sujeto político, se presentará un panorama sobre los espacios y la forma de participación de los niños en la comunidad desde la perspectiva de los niños y adultos Kariri-Xocó. Posteriormente, comprenderemos cómo encaja este grupo en los debates sobre Estudios de la Infancia en las Ciencias Sociales y Relaciones Internacionales, así como cuáles son las concepciones del niño e infancia presentes en el régimen internacional de protección de la niñez y sus implicaciones. Finalmente, se pretende identificar posibles alternativas a la perspectiva occidental y moderna respecto a las concepciones del niño, niñez y los lugares destinados a ellos, presentando pistas para repensar cómo estas concepciones inciden en los espacios de los niños en el análisis de las Relaciones Internacionales.

Palabras-clave: Relaciones Internacionales. Niños. Infancia. Indígena. Kariri-Xocó

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CODEVASF — Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba

FUNAI — Fundação Nacional do Índio

ONU — Organização das Nações Unidas

SPI — Serviço de Proteção ao Índio

TI — Território Indígena

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Esferas de Participação das Crianças.....	86
Figura 2 — Lugares para Crianças.....	87
Figura 3 — Lugares das Crianças.....	88

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — Rua dos “Caboclos”.....	26
Imagem 2 — Prática do Toré na Aldeia Kariri-Xocó (AL).....	33
Imagem 3 — Os Círculos do Toré.....	33
Imagem 4 — O Maracá e a Xanduca.....	39
Imagem 5 — A Igrejinha na Aldeia.....	40
Imagem 6 — Sala de Aula a Escola Swbatkerá.....	41
Imagem 7 — O Terreiro da Escola Swbatkerá.....	41
Imagem 8 — Roda de Apresentação.....	43
Imagem 9 — Preparando o Barro.....	44
Imagem 10 — As Cerâmicas Kariri-Xocó.....	46
Imagem 11 — A Oca.....	47
Imagem 12 — Face dos Amigos.....	48
Imagem 13 — O Ouricuri.....	49
Imagem 14 — Representações Kariri-Xocó.....	50
Imagem 15 — Crianças Kariri-Xocó e as Cerâmicas Utilitárias.....	51
Imagem 16 — Representações das Cerâmicas.....	52
Imagem 17 — A Trilha até a Lagoa.....	53
Imagem 18 — Os Espaços das Crianças.....	54
Imagem 19 — Crianças Kariri-Xocó (AL) na Realização do Toré.....	55

NOTA INTRODUTÓRIA

Assim como pontuado pela intelectual, educadora e sociologia Maori Linda Tuhiwai Smith (2018) em seu livro “Descolonizando metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas” ao discorrer sobre as problemáticas das representações acadêmica, “se nós escrevemos sem pensar criticamente a respeito de nossa escrita, isso também pode ser perigoso. Escrever também é perigoso porque nós reformamos e mantemos um estilo de discurso que nunca é inocente”. Citando Edward Said (2003), a autora (SMITH, 2018, p. 53) complementa apresentando algumas questões relevantes a serem consideradas: Quem escreve? Para quem este texto se destina? Em qual contexto? e complementa “conhecer quem escreve é estritamente importante no âmbito da política do Terceiro Mundo e também para as comunidades afro-americanas, e sobretudo para os povos indígenas”.

Durante o período de produção desse trabalho, fui confrontada com muitas perguntas, dúvidas e receios, grande parte delas partiram de mim mesma, mas em alguns momentos me deparei com algumas perguntas apresentadas por outras pessoas. A mais marcante delas aconteceu durante a minha visita à aldeia indígena Kariri-Xocó, “por que você escolheu falar desse tema?” e “de onde é sua família?”. Quando Kawy¹ me fez essa pergunta, ele partia de uma curiosidade espontânea, mas também de dois elementos que me pareceram ser bastante presentes e necessários para alguns indígenas: conhecimento e confiança. Assim como colocado por Smith (2018), mais do que saber sobre o que se escreve, é necessário conhecer quem escreve e porque escreve. Razão pela qual para qualquer pessoa que sinta essa necessidade, nos próximos parágrafos trago uma breve apresentação de quem sou, de onde venho, o que motivou o meu tema de pesquisa e como cheguei até a comunidade Kariri-Xocó.

Assim como uma parte da população brasileira cuja ascendência esteve permeada pelos efeitos da colonização, o “não lugar” é um espaço frequente destinado às suas futuras gerações. No período em que escrevo, tenho 23 anos, nascida no sul da Bahia, crescida na cidade, filha de pai afrodescendente² e indígena, Wbirajara Oliveira Evangelista e mãe branca, Rosimeire da Silva Evangelista, cuja família até onde nos conta a história oral é originada na

¹ Um jovem-adulto Kariri-Xocó morador da aldeia, que esteve presente e me ajudou por diversas vezes com a coleta do barro, a aplicação da atividade, registros e conselhos.

² Essas nomenclaturas são passíveis de debates, considerando que as populações do continente africano também são originárias e, portanto, indígenas, porém aqui utilizo pois essa é uma discussão que não cabe neste espaço.

região do atual sertão baiano, região onde habitam diferentes comunidade indígenas, como os Kiriris, Payayas, Tuxás, Kaimbés, dentre outros.

Durante a infância e adolescência, entre as conversas na porta de casa e os causos da família, cresci escutando meu pai falar da sua avó materna que era “cabocla”, sobre as histórias da sua infância em Ribeiro do Pombal, Mirandela, Catu, de quando foi levado para trabalhar em uma fazenda de uma família de brancos aos 8 anos, e das histórias de sua avó paterna, uma mulher alta, bonita, de pele retinta e forte, que colocava qualquer “engraçadinho” pra correr com um facão. Da minha avó contando sobre a existência da caipora e os espíritos do mato, ao mesmo tempo que se dedicava a ler a bíblia em seus mais de 30 anos de conversão, e das histórias do meu avô na sua adolescência “trabalhando” para uma fazenda de colonos espanhóis que, pela força do hábito, ele ainda se refere como “os senhores”; do seu avô que em vida lhe contou sobre quando foi trazido à América acorrentado no porão de um navio, do fato de só ter começado a se comunicar já na vida adulta ou da primeira vez em que foi permitido calçar sapatos aos 18 anos, quando recebeu suas botas do exército.

Apesar de crescer ouvindo estas histórias, me levou até 2017 na Universidade, quando pela primeira vez uma mulher da nossa família teve a chance de entrar ao Ensino Superior, para começar a entender o que tudo aquilo significava, e também de onde se originaram muitas das situações sociais, políticas e econômicas que ainda marcam a história e a forma de ser e existir da nossa família. E apenas em 2019, após uma conversa com Michael Kariri (CE), e muitas outras com Nathan Aranã (ES) durante o início do processo de retomada pude encontrar outras pessoas que compartilhavam das mesmas histórias. Ao abordar estas questões, eu me proponho a apresentar a lembrança de que a colonização não acabou, e que esta ainda segue a atravessar nossas almas e corpos, com dores com as quais me deparei por diversas vezes a partir do momento em que decidi compreender minhas origens e estudar as causas indígenas.

Ao mesmo tempo, essas aflições não podem ser comparadas àquelas vivenciadas por povos indígenas, quilombolas, palestinos, e tantos outros que diariamente tem seu território, sua vida, sua identidade e sua cultura atacada por políticas de governos nacionais. Por isso, é necessário reconhecer que o lugar de onde escrevo, me garante certos privilégios: estar na faculdade, ter um nome, uma língua, uma identidade nacional reconhecida me permite alguns direitos básicos que ainda são negados as mais de 300 etnias existentes neste país. Portanto,

eu escrevo sobre este tema porque a resistência a práticas coloniais me interessa para além de uma pauta acadêmica, além disso, escrevo porque reconheço que ainda tenho muito a aprender sobre crianças, povos indígenas e sobre as relações internacionais, e esse trabalho é um esforço de apresentar um pouco do conhecimento que essa experiência me permitiu adquirir. Nesse caminho, desde a sua elaboração busquei também que este trabalho tivesse sentido para os interesses e lutas da comunidade Kariri-Xocó, que tão bem me recebeu, acolheu e alimentou.

Até chegar a este ponto, levaram alguns meses de dúvidas e diversas angústias acerca de quais caminhos seguir. Logo na fase inicial, já tinha consciência que escrever sobre uma comunidade indígena envolveria muito mais do que apenas um interesse próprio em abordar aquela temática, era necessário que a comunidade de alguma maneira também estivesse envolvida e interessada nesse processo. A escolha em estudar sobre a cultura dos Kariri-Xocós ocorreu após um evento do Centro Acadêmico de RI (UFS) com a presença do historiador e ativista indígena Ivanilson Martins Xocó. Quando decidi que gostaria de estudar sobre infância indígena, busquei um povo cuja localização me permitisse conhecer. Nos meses seguintes, através de diversas conversas, Ivanilson Xocó me auxiliou com sugestões e bibliografias para a construção do projeto de pesquisa. Na época, na minha ignorância, acreditava que os Xocós e os Kariri-Xocós se tratavam de um mesmo povo, razão pela qual precisei buscar contatos com pessoas da aldeia de Alagoas.

No entanto, como se aproximar de uma comunidade indígena sem reproduzir violências acadêmicas? A resposta para essa pergunta foi em parte respondida durante as noites de leitura de “Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas” da Linda Smith (2018), outra parte foi conversando com membros da própria comunidade, apresentando a minha proposta e estando aberta para aceitar possíveis rejeições. Entendendo também que meu trabalho possui diversas limitações, de tempo, de base teórica e de conhecimentos analíticos, e que qualquer tentativa minha em querer compreender em detalhes as experiências de crianças em dois dias seria uma grande ilusão. Por isso, este trabalho não busca trazer conclusões absolutas, mas busca apresentar diferentes caminhos, questões e possibilidades para outros estudantes, pesquisadoras, para mim mesma e qualquer outra pessoa que tenha interesse em entender e aprofundar alguns dos pontos aqui abordados.

Especialmente quando partimos do meio acadêmico em busca de trabalhar junto a comunidades historicamente inseridas em contextos de vulnerabilidade, pensar, ser autocrítico

e se questionar como se pesquisa é de extrema importância. A academia em muitos cenários ainda detém características extrativistas típicas do colonialismo, retirando elementos de outras culturas, sem no entanto oferecer qualquer contribuição em prol daquele meio. Conseqüentemente, conhecer quem escreve significa também estabelecer uma relação de transparência e confiança, quebrando parte do positivismo que define as relações sujeito-objeto, compreendendo essa dinâmica enquanto uma relação mais equilibrada entre sujeito-sujeito, inseridos em contextos e guiados por interesses diversos.

Nessa aproximação à comunidade indígena Kariri-Xocó, um fator foi fundamental para que ela pudesse ocorrer de uma maneira menos brusca, apesar do pouco tempo disponível para este trabalho: redes de confiança. Iniciando pelas minhas conversas com o historiador e ativista Ivanilson Xocó ao longo do desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, que me ajudou a entrar em contato com a Taysa Kawanny Santos (2020b), para minha surpresa, uma das fontes que já acompanhava e cujo trabalho de mestrado realizado ao longo de dois anos teve por temática as memórias e a educação indígena dos Kariri-Xocó. Após uma longa conversa virtual, Kawanny me indicou o contato de José Nunes de Oliveira, Nhenety Kariri-Xocó, devido ao seu longo conhecimento sobre as tradições do povo e sua atuação junto às crianças da comunidade.

Por fim, depois de apresentar meu projeto de pesquisa e conversar por algumas horas com Nhenety por videochamada, fui colocada em contato com a Idiane Krudzá, que de forma semelhante aos contatos anteriores, reagiu com interesse e entusiasmo a esta proposta de trabalho. Certamente, a confiança que cada um destes possui entre si, e a confiança que cada um depositou nas minhas palavras e no meu projeto ao me indicar à outra pessoa, permitiu que neste tempo este projeto pudesse se realizar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PROVOCAÇÕES ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DA COSMOVISÃO KARIRI-XOCÓ.....	19
1.1 CRODÍ E OS SABERES KARIRI-XOCÓ.....	19
1.2 KANEWÍ E A PRESENÇA DA CRIANÇA KARIRI-XOCÓ NA COMUNIDADE.....	29
1.3 ATIVIDADE DE CAMPO: COMPREENDENDO OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS KARIRI-XOCÓ.....	39
1.3.1 A visita à aldeia e a construção do método.....	39
2 (RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ FACE-A-FACE A INFÂNCIA MODERNA.....	57
2.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA E OS DEBATES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	57
2.2 A INSERÇÃO DA CRIANÇA NOS ESTUDOS DAS RI.....	60
2.3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS E ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS NÃO OCIDENTAIS.....	67
3 OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO.....	72
3.1 A CONSTRUÇÃO E OS FUNDAMENTOS DO ARCABOUÇO INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA.....	72
3.2 AS CONCEPÇÕES E OS ESPAÇOS DESTINADOS À "INFÂNCIA" NA MODERNIDADE.....	85
PARA NÃO CONCLUIR: RETOMANDO OS ESPAÇOS DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS A PARTIR DA COSMOVISÃO KARIRI-XOCÓ.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ADULTOS.....	111
APÊNDICE II - PLANEJAMENTO ATIVIDADE COM AS CRIANÇAS.....	112
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL.....	118
APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COLETIVO.....	120
APÊNDICE V - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM.....	123

INTRODUÇÃO

O século XX é conceitualizado enquanto o “século das Crianças”, em vista do grande crescimento do interesse e presença da temática da infância nos acordos e tratados internacionais. Em todo mundo, as crianças compõem mais de 1,8 bilhões de pessoas pertencentes a diferentes povos, culturas, línguas, tradições, histórias e formas de organização. Apesar de representarem 1/3 da população mundial, e do alto interesse de organismos e atores internacionais na governança das crianças por meio do direito internacional desde da primeira metade do século XX, foi apenas ao final da década de 70 que esse grupo passa a estar inserido nas agendas de estudos e análises das Ciências Sociais e Relações Internacionais.

De acordo com James e Prout (1997) em seu livro “Construindo e Reconstruindo a Infância” (não publicado no Brasil)³, nas últimas décadas as condições de vida de crianças são elementos capazes de afetar as relações políticas e sociais de sociedades inteiras. Não obstante, apesar da diversidade cultural e diversidade ainda permanece uma forte concepção que diferencia as crianças dos adultos a partir de características puramente psicológicas ou biológicas universais, deixando de lado os fatores sociais. Nesta perspectiva, as crianças possuem direitos inerentes que devem ser alcançados por meio da legislação internacional.

Em “Decolonizando a Infância: da Exclusão à Dignidade” (não publicado no Brasil)⁴, Liebel (2020) aponta a baixa atenção dada a história da infância a partir das experiências não-ocidentais, razão pela qual frequentemente são reproduzidos estereótipos originados de uma concepção única e universal. Dessa forma, demonstra a importância de se buscar outras maneiras de se compreender esse conceitos, tal qual proposto pelas perspectivas chamadas “pós-coloniais” ou “decoloniais”. Estes campos de estudos, de acordo com o autor (ibidem, 2020), não objetivam a rejeição completa de construções como a “infância moderna” ou “direitos das crianças”, sua proposição visa trazer questionamentos ao universalismo ou absolutismo desses conceitos, para isso propõe a sua contextualização.

Em uma vertente similar, Beier (2020) em seu livro intitulado “Descobrimo a Infância nas Relações Internacionais” (não publicado no Brasil)⁵, aponta que as noções dominantes de infância são baseadas na tradição liberal, favorecendo a marginalização de crianças e

³ “*Constructing and Reconstructing Childhood*” em seu título original, publicado em 1997.

⁴ “*Decolonizing Childhoods From Exclusion To Dignity*”, em seu título original, publicado em 2020.

⁵ “*Discovering Childhood in International Relations*”, em seu título original, publicado em 2020.

infâncias das teorias de relações internacionais. Além disso, argumenta que as suposições feitas acerca desses grupos tem permitido com que estas sejam manipuladas pela políticas globais em maneiras que os estudos das relações internacionais tem falhado em produzir críticas, sendo necessário um esforço deste campo de estudos para se pensar e discutir as infâncias, pois

Sem uma consideração disso, as contribuições para a mudança global permanecem incompletas e carentes. Sem uma agenda que inclua as crianças, a disciplina carece da profundidade necessária para explicar e descrever as mudanças na política global. Mas essa agenda precisa ser mais do que inclusiva para as crianças, precisa ser responsiva a elas, suas vozes e as perspectivas que elas trazem para a política global. Esta é uma peça importante do quebra-cabeça que não apenas mudará a forma como a disciplina se envolve com as crianças, mas tem o potencial de mudar a própria prática da política global. (BEIER, 2020, p. 37, tradução nossa⁶)

Levando em conta estes pontos de partida, ao longo do trabalho buscamos Compreender a partir das perspectivas da comunidade indígena Kariri-Xocó (AL) os espaços e formas de atuação das crianças deste grupo, a fim de prover contribuições que permitam questionar as formas como as concepções de “crianças”, “infância” e “criança afetam os espaços destinados a elas nos estudos e análises das Relações Internacionais.

A fim de alcançar este objetivo, o trabalho se divide em três capítulos que mobilizam diversas produções acadêmicas e bibliográficas, dentre as principais estão: Fulkaxó ser e viver Kariri-Xocó (FERNANDES, 2013), Índio na Visão dos índios (GERLIC, 1999), Os Índios na História do Brasil (ALMEIDA, 2010); Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico (SILVA, NUNES, ANGELA, 2002), Descolonizando metodologia: pesquisa e povos indígenas (SMITH, 2018), Extermínio dos Excluídos (MENDES, MERHY, SILVEIRA, 2019), Concepções indígenas de infância no Brasil (TASSINARI, 2007), Memórias e educação escolar indígena Kariri-Xocó: “por uma educação do nosso jeito” (SANTOS, LUCINI, 2018), *Decolonizing Childhood* (LIEBEL, 2020), *Discovering Childhood in International Relations* (BIER, 2020), *Who’s Afraid of Children? Children, Conflict and International Relations* (BROCKLEHURST, 2016), *“IN THE BEST INTEREST” OF WHOM?: Rethinking the Limits*

⁶ No original: “Without a consideration of this, accounts of global change remain incomplete and wanting. Without an agenda that is inclusive of children, the discipline lacks the depth needed to explain and describe change in global politics. But this agenda needs to be more than inclusive of children, it needs to be responsive to them, their voices, and the perspectives that they bring to global politics. This is an important piece of the puzzle that will not only change how the discipline engages with children, but has the potential to change the practice of global politics itself.” (BEIER, 2020, p.37)

of the International Political Order through the (Re)constructions of the World Child and Child-Soldiers (TABAK, 2014), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (JAMES, PROUT, 1997), assim como *International Relations in Uncommon Places: Indigeneity, Cosmology, and the Limits of International Theory* (BEIER, 2005).

Além disso, as argumentações apresentadas também se baseiam em um trabalho de campo de inspiração etnográfica realizado no Território Indígena Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio (AL) durante os dias 1 e 2 de Abril de 2022, além de entrevistas conduzidas de forma remota pela rede social WhatsApp. Esta pesquisa de campo foi feita juntamente a 20 crianças Kariri-Xocós, entre 7 e 15 anos, assim como duas entrevistas semi-estruturadas com o Guardião de Tradições e coordenador pedagógico José Nunes de Oliveira (conhecido também pelo seu nome indígena, Nhenety Kariri-Xocó), e com a professora de tradições e língua Kariri-Xocó Idiane Krudzá.

Dessa forma, iniciamos o primeiro capítulo, intitulado “PROVOCAÇÕES ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DA COSMOVISÃO KARIRI-XOCÓ”, apresentando o método e os resultados encontrados no trabalho de campo. Este capítulo tem por objetivo aprender a partir da cosmovisão Kariri-Xocós e da experiência de crianças e adultos como os mais novos atuam na comunidade, para isso, iniciamos pela identificação dos espaços que estas ocupam na aldeia e os significados que estes lugares possuem na dinâmica social deste povo. A fim de responder estas perguntas, nos baseamos nas seguintes perguntas norteadoras: quais lugares elas ocupam? como elas interagem nesse ambiente? e qual a importância desse espaço na dinâmica social do povo?

Portanto, é necessário pontuar que partimos da experiência prática para então adentrar as discussões conceituais, seguindo intencionalmente um caminho pouco convencional. A escolha por este viés surge, primeiramente, por considerar as possíveis limitações ao se buscar aplicar conceitos externos à realidade Kariri-Xocó para analisar suas dinâmicas, em segundo lugar, considerando as contribuições que as perspectivas Kariri-xocós possuem para nortear as demais reflexões e análises apresentadas no trabalho. Em terceiro, pelas próprias limitações de tempo, de conhecimento, de vivência que impedem a possibilidade de expandir alguns pontos aqui abordados. Dessa forma, os resultados coletados buscam expressar alguns dos conhecimentos adquiridos nesta curta experiência, assim como apresentar reflexões e questões

sem necessariamente se propôr a trazer conclusões absolutas, não sendo tampouco proposto a formulação ou aplicação de teorias ou leis.

A partir das observações identificadas no primeiro capítulo, no capítulo dois “(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ FACE-A-FACE A INFÂNCIA MODERNA”, apresentamos um apanhado geral sobre as origens e a construção da concepção moderna e ocidental de “criança” e “infância”, assim como a presença destes conceitos nos estudos e debates das Ciências Sociais e das Relações Internacionais, e algumas perspectivas críticas acerca de crianças e infâncias em contextos não-ocidentais. Esse capítulo objetiva trazer algumas problemáticas sobre as formas como as crianças são apresentadas ou desconsideradas nos estudos dado os valores e noções de “criança” e “infância” que são adotados, que em certa medida se diferenciam das concepções e realidades enfrentadas por diferentes grupos, tais quais os Kariri-Xocós. Ao trazer essa discussão, buscamos apontar as formas como a construção desses conceitos influenciam a inserção dessas pessoas na vida social, mas também nos campos de estudos sociais.

Por fim, saímos das produções teóricas e no capítulo três: “OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO”, analisamos como esses mesmos conceitos são definidos e aplicados no regime internacional de proteção à criança, e as implicações de noções universais, que desconsideram os contextos históricos, culturais, sociais, podem ter sobre as políticas que governam os corpos de crianças, sobretudo, aquelas que se encontram em realidades alheias àquelas vislumbradas pela modernidade ocidental. Com esta breve análise, nos propomos a identificar até que ponto as Relações Internacionais enquanto campo de estudos e às relações internacionais enquanto fenômeno reproduzem valores e concepções semelhantes que atuam sob a formulação de política para estes grupos e os espaços destinados a elas nas sociedades.

1 PROVOCAÇÕES ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DA COSMOVISÃO KARIRI-XOCÓ

“Vejam só meus parentes que, apesar de toda pressão de forçar-nos uma nova educação, nunca deixamos a nossa tradição, tradição que corre nas veias do nosso coração.”

— Swyrany (Kariri-Xocó), 16 anos. Índios na visão do Índio⁷

1.1 CRODÍ⁸ E OS SABERES KARIRI-XOCÓ

Atualmente denominados Kariri-Xocós⁹, a comunidade indígena habitante no município de Porto Real do Colégio (AL) é composta pela junção de povos originários de diferentes línguas e culturas que habitavam as margens do Rio Opará (atual Rio São Francisco) desde os tempos imemoriais (OLIVEIRA, 1999; 2008). Dentre estes estavam os Kariris¹⁰, Ceococes (certamente plural de “Ciocó”, “Shocó” ou “Xocó”¹¹), Natus, Pankararus, Fulni-o, Crototós, Aconans, e Prakiós (OLIVEIRA, 1999; MATA, 1989), que compõem o conjunto de memórias, crenças, práticas e histórias presentes entre os 1.952 habitantes da aldeia Urubu-Mirim onde hoje se encontra o estado do Alagoas (SESAI, 2015). A união destes grupos é resultado de séculos de aldeamento e catequese por jesuítas inacianos (THYDEWA, 20[??]), e das táticas adotadas pelas populações até os dias atuais a fim de promover a defesa e garantir a existência de sua cultura. Conforme argumentado por Silva (2015, p. 4), e apontado por Santos (2020b):

⁷ GERLIC, Sebastián (Org.). Índios na visão dos índios. Bahia: FAZCULTURA, 1999.

⁸ “Resistência” ou “forte” na língua Kariri-Xocó de Alagoas, cujo idioma é remanescente do dialeto Dzubukuá. (THYDEWA, 20[?]; MATA, 2014:40). Disponível em: <<http://thydewa.org/okax/kariri-xoco/>>. Acesso em: 08/11/2021.

⁹ De acordo com MATA (2018): “A denominação Kariri-Xocó foi adotada como consequência da mais recente fusão, ocorrida há cerca de 100 anos entre os Kariri de Porto Real de Colégio e parte dos Xocó da ilha fluvial sergipana de São Pedro. Estes, quando foram extintas as aldeias indígenas pela política fundiária do Império, tiveram suas terras aforadas e invadidas, indo buscar refúgio junto aos Kariri da outra margem do rio. Kariri (ou Kiriri), por outro lado, é um nome recorrente no Nordeste e evoca uma grande nação que teria ocupado boa parte do território dos atuais estados nordestinos, desde a Bahia até o Maranhão. As referências a Xocó (ou Ciocó) remontam ao século XVIII. A denominação Kariri-Xocó para se referir ao grupo, identificar a aldeia bem como o posto indígena é, porém, recente, posterior à criação da FUNAI”. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kariri-Xok%C3%B3>>. Acesso em 17/05/2022.

¹⁰ Outras escritas podem ser observadas como “Cariris” ou ainda “Karyry”.

¹¹ Existem divergências nas formas de representar o nome de povos indígenas em bibliografias antigas, sendo possível diferentes grafias para um mesmo nome.

[...] contrariando todas as previsões trágicas, os povos indígenas no “Brasil” ao longo dos anos de mais de cinco séculos de colonização, elaboraram diferentes estratégias de resistência. Seja por meio das guerras ou dos confrontos e também pelas alianças, as acomodações e adaptações ou as simulações. [aspas adicionadas]

Diferentemente das perspectivas adotadas até muito recentemente que compreendiam a cultura como algo fixo e estável, as diferentes atuações indígenas ao longo dos últimos séculos desde a invasão Européia tiveram papel fundamental nos processos históricos vivenciados por estes, na formulação de novas organizações e identidades étnicas capazes de resistir ao colonialismo. Neste contexto, percebeu-se a falha das concepções fatalistas presumidas e elaboradas por historiadores, antropólogos, políticos e demais membros da sociedade civil, os quais apontavam ao fim inevitável das comunidades indígenas por meio dos processos e políticas de genocídio, assimilação e integração dos povos originários destes territórios à cultura européia (ALMEIDA, 2010). Estas previsões, por sua vez, sustentavam a promoção de leis e declarações objetivando a expropriação das terras, a exemplo da declaração provincial de Alagoas extinguindo os aldeamentos existentes:

Documento No 28 – O Presidente da Província autorizado pelo Aviso do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, datado de 17 de Junho último, sob o no 3, declara extintos todos os aldeamentos de Índios existentes nesta mesma Província, ficando incorporadas as terras de domínio público às sesmarias pertencentes aos referidos aldeamentos, na conformidade do aviso citado e determina que neste sentido se expeçam as necessárias comunicações às autoridades competentes, a fim de se tornar efetiva semelhante providência. Palácio do Governo das Alagoas, Maceió, 03 de julho de 1872 (ALMEIDA, L., 1999, p. 78).

De acordo com Santos (2020), em “Memórias Narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL”, a História de Alagoas ao longo de sua formação excluiu os indígenas enquanto fatores presentes no contexto político, em seu lugar, três aspectos centrais permeiam na discussão: (a) a catequese, enquanto instrumento civilizador, (b) a miscigenação, dando lugar ao “caboclo”¹² e o desaparecimento do indígena e (c) a propriedade da terra.

¹² Adotado oficialmente nas estatísticas públicas do censo de 1872, junto aos termos branco, preto e pardo, o termo “caboclo” ao longo das décadas foi utilizado para nomear diferentes grupos indígenas e/ou afrodescendentes no Brasil, frequentemente implicando uma ideia negativa ou eugênica de uma espécie de classe racial “mista” ou “miscigenada”. O uso do termo todavia, não permaneceu nos censos seguintes, em 1890 sendo incorporado o termo “mestiço”, baseado nas doutrinas racistas da época, e apenas em 1991 foi adotado a categoria “indígena” no censo demográfico nacional (PETRUCCELLI, SABOIA, 2013). Além deste, outros termos semelhantes foram e ainda são recorrentes no linguajar brasileiro tais como “caboco”, “mameluco”, “cariboca” ou “curiboca”, dentre outros. De acordo com Silva (2017), o uso do termo “caboclo”, assim como outras, por parte do Estado e da sociedade não indígena tinha como função a negação da identidade originária,

Neste discurso, as tentativas de expropriação de terras se fundamentam num suposto “desaparecimento de populações indígenas” sustentado pelas ideias assimilacionistas de historiadores e antropólogos da época (ALMEIDA, 2010). A narrativa colonial que atravessava os diferentes âmbitos da conjuntura social e política nas províncias destes territórios, portanto, aparentava se reproduzir a partir do mesmo apagamento tradicionalmente presente desde a invasão do continente e a reprodução do “mito fundador” sob a ideia “descobrimto” ao longo da história, implicando o apagamento da existência de comunidades originárias.

Nestas perspectivas equivocadas, em que a cultura era definida como uma essência inerte e estável de um grupo, as sociedades indígenas eram vistas como povos “na infância” supostamente passivos e “atrasados” no processo de “amadurecimento” social, isto é, no alcance de uma sociedade nos moldes europeus. Conseqüentemente, o contato e relações das populações nativas com os indivíduos não-indígenas só poderiam resultar no “aculturamento”¹³ dessas comunidades ou então na negação completa de quaisquer valores ocidentais, em ambos os casos, o passado continuava a ser o único destino provável a estes povos, na história ou na cultura (ibidem, 2010).

Smith (2018), ao discutir a noção de tempo e as representações indígenas nas pesquisas, aponta o início da modernidade, dos valores positivistas e do progresso linear presentes no Iluminismo enquanto aspectos que permeiam as noções ocidentais de passado, presente, de lugar e das relações com a terra. Por isso, nestas concepções,

O conhecimento tradicional indígena cessa, quando ele entra em contato com as sociedades “modernas”, que são o Ocidente. O que ocorreu nesse ponto de contato de culturas foi o início do fim das sociedades primitivas. Profundamente inseridos nesses construtos estão sistemas de classificação e representação que facilmente se levam a oposições binárias, dualismos e ordens hierárquicas do mundo.

Essa visão dualista e rígida sobre o destino das culturas, no entanto, contrastava com as mudanças ocorridas e implementadas pelos povos locais, que para além das relações com os brancos, também possuíam relações complexas entre os chamados índios das aldeias e dos

por vezes adotada por indígenas como forma de evitar perseguições étnicas. Desse modo, o termo possui nuances complexas sobre sua origem e uso, assim como no processo de autodeclaração e retomadas identitárias no país. Para mais discussões, vide LIMA (1999).

¹³ Se refere a ideia de que as comunidade indígenas em contato com a sociedade branca passariam a absorver práticas dessa cultura externa, o que na visão destes implicaria a perda da “pureza” da cultura e identidade indígena até que se tornassem semelhantes ao restante da população, tornando-se assim indígenas “aculturados” ou “integrados” (ALMEIDA, 2010).

sertões (vide Almeida, 2010). De acordo com o José Nunes de Oliveira (2022), Guardiã de Tradições, também conhecido pelo seu nome indígena, Nhenety Kariri-Xocó¹⁴:

A cultura é como se fosse uma esponja, então ela não fica só uma coisa antiga, não, a cultura ela não para ela... ela vai se evoluindo. Aí pronto, o 'índio' não conhecia o boi... o boi... sabe que o boi não é do Brasil nem da América, o boi veio da Ásia.. mas o indígena começou a ver o boi.. aí quando eu era criança eu dizia pra minha mãe "mãe faça um aí um boizinho" para mim, ela fazia um boizinho de barro.. "um cavalo!", cavalo também não é daqui, aí ela fazia um cavalinho... Aí a gente ia brincar com cavalinho de barro... Mas antes quando não tinha contato com o europeu, tinha brinquedo de barro, mas não era boi, não era cavalo, não era galinha, a galinha também não é daqui. Fazia com o que? fazia com cutia, fazia com tamanduá, a onça, brinquedo de onça... Isso não quer dizer que o boi é ruim, não. A cultura ela vai, a gente vai... vai acontecendo as coisas da história, e a cultura vai pegando, que nem uma esponja, vai pegando aquilo ali e bota a gente pra comanda e a gente vai aprendendo... vai aprendendo...[sic]

Assim sendo, para Nhenety, determinadas mudanças de hábitos ou a inserção de novos elementos à cultura constitui a própria natureza desta, capaz de se adaptar e se moldar, sem no entanto passar por um processo de perda completa de suas próprias raízes tradicionais ou tampouco de uma negação completa dos valores ou práticas advindas do meio externo. Segundo Almeida (2010, p.100), ao discutir sobre o processo de aldeamentos indígenas e a reconstrução identitária em face da colonização, aponta ser necessário

reconhecer essas aldeias como espaços de reelaboração identitária, nos quais as múltiplas etnias se transformam muito, sem deixar de ser índios, fundamenta-se mais nas mudanças do que nas permanências. Em outras palavras, essa ideia não se sustenta com a identificação de traços culturais indígenas remanescentes nas aldeias, e sim nas formas como o processo de mudança foi sendo vivenciado e como as novas identidades foram assumidas e ressignificadas.

Para além desses sistemas de classificação, de acordo com Smith (2018, p. 73)

Um dos conceitos por meio dos quais as ideias ocidentais, a respeito do indivíduo e da comunidade, a respeito de tempo e espaço, conhecimento e pesquisa, imperialismo e colonialismo podem ser colocadas lado a lado é o de distância. O indivíduo pode ser distanciado ou separado, de um ambiente físico, das comunidades.

¹⁴ Nhenety significa "tradição" na língua Kariri-Xocó. Além disso, como maneira de reafirmação identitária, os sobrenomes de indivíduos e comunidades indígenas atuais frequentemente adotam as denominações de seus povos, de maneira complementar ou substitutiva aos demais sobrenomes. A exemplo de ativistas e escritores como Ailton Krenak, David Kopenawa Yanomami, Daniel Munduruku, do Cacique e Prefeito Marcos Xukuru, ou da ativista, ambientalista e política Sônia Guajajara. De acordo com a Resolução Conjunta Nº 3 de 19/04/2012 e a Constituição Federal de 1988, o uso do nome ou sobrenome indígena é um direito que pode se tornar oficializado por meio da sua inserção no registro civil. Todavia, entre as comunidades originárias sua utilização e legitimidade aparenta ser antes de tudo um processo individual de autoafirmação e coletivo de reconhecimento étnico, independente das burocracias e violências institucionais presentes em cartórios que por vezes negam o direito de se registrar nomes indígenas.

Este conceito transpassa as práticas positivistas e racionalistas de pesquisa e análise, mas semelhantemente ela pode ser percebida na desconexão entre os seres humanos, a terra e a natureza a qual pertencem enquanto uma característica dos indivíduos das sociedades “desenvolvidas”, capazes de controlar e alterar o espaço, seja para exploração ou por questões puramente estéticas (ibidem, 2018). A modernidade e estas problemáticas também são discutidas e apresentadas pelo ativista e autor Krenak (2020) em “O Amanhã Não Está a venda”, no qual aponta:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. (KRENAK, 2020, p. 6)

Para além das alterações do tempo e do espaço, a renomeação das terras segundo Smith (2018) teria sido certamente um dos atos mais poderosos ideologicamente, uma vez que esta permitiu a desconexão das comunidades indígenas de suas próprias histórias, sons, cantos, importantes para a suas cerimônias cotidianas ou espirituais.

Nas escolas, foram ensinados às crianças indígenas os novos nomes das terras em que elas e seus pais tinham sido vividos por gerações, esses eram os nomes que apareciam nos mapas e que eram usados nos documentos oficiais. [...] No entanto, um fato interessante é que os espaços expropriados das culturas indígenas, e depois 'devolvidos' como reservas, reservaram pequenos espaços de terra para os povos indígenas que antes possuíam o espaço todo. (SMITH, 2018, p. 68)

A autora (ibidem, 2018, p. 99), ainda, complementa seu argumento a partir do pensamento de Paulo Freire (1987), ao pontuar que para o educador e filósofo brasileiro nomear o mundo significa "reivindicá-lo e demandar modos de vê-lo que são considerados legítimos". No caso das regiões às margens do rio São Francisco, a retirada dos nativos de suas terras, a redefinição e a renomeação dos espaços se deu de maneira similar ao encontrado em outras regiões, sobretudo, do nordeste.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, segundo Mata (1989) as terras concedidas a estes e suas fazendas de gado foram leiloadas para o público, e as terras indígenas destinadas a novos missionários responsáveis por organizar os espaços indígenas. De acordo com Almeida (2010), no século XIX os indígenas permaneciam tutelados, sob a concepção de que seriam incapazes de administrar seus próprios bens, ainda que no mesmo período estes fossem

entendidos como capazes de prestar o serviço militar compulsório, fornecendo grandes contingentes para diferentes conflitos contra forças locais e externas, principalmente através da Marinha.

É neste contexto de contínua integração forçada e expropriação territorial que estes passam a ser denominados como “caboclos”, seguindo a agenda imperial em sua empreitada em afirmar a inexistência de indígenas “puros”, até a oficialização por meio da declaração de 1872 que extinguiu a existência de aldeias na então província de Alagoas, assim como de outras regiões do país. Esta nova política fundiária do império promoveu a invasão e tomada de terras de diferentes etnias, dentre estas os Xocós habitantes da Ilha de São Pedro¹⁵ (na atual região de Porto da Folha, Sergipe) que em busca de sobrevivência e considerando o histórico de proximidade às comunidades próximas, buscaram ajuda junto aos Kariris na margem norte do rio. As novas relações de parentesco estabelecidas entre estes povos, através de acordos e casamentos inter-étnicos possibilitou a formação de censo de unidade, ainda que discordâncias ainda se apresentem entre as diferentes famílias que dão origem à denominação Kariri-Xocó (SANTOS, 2020b).

Para a independência do Brasil e os interesses do Estado imperial em formação, um território “fragmentado” por diversas culturas, identidades, línguas e histórias era concebido como um problema para a formação de uma nação brasileira baseada “nos valores europeus, da modernização, progresso e superioridade do homem branco” (ALMEIDA, 2010, p. 135). Ao passo em que a constituição de uma nação com um território, um único povo, uma história, uma língua comum e uma cultura predominava o pensamento da época. Contudo, as políticas assimilacionistas do novo estado continuaram a ser confrontadas constantemente pelas novas estratégias indígenas, não apenas sendo afetados, mas também influenciando os rumos das políticas destinadas a eles (ibidem, 2010).

A partir de então, entre 1876 e 1944 a comunidade ocupou a chamada “Rua dos Caboclos” em Porto Real do Colégio (ibidem, 2020; vide Imagem 1), como era chamada pelos não indígenas que habitavam na cidade. Apesar das relações comerciais existentes, a relação com os brancos moradores da região também era atrevida pela discriminação. Em

¹⁵ Para mais detalhes sobre a história dos aldeamentos de São Pedro de Porto da Folha, vide: SANTOS, Ivanilson Martins dos. Balanço histórico sobre o aldeamento São Pedro de Porto da Folha, Sergipe; dos Aramurus aos Xokó. 2020. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020. Disponível em:< <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7582>>. Acesso em: 15/05/2022.

“Fulkaxó: Ser e Viver Kariri-Xocó” (FERNANDES, 2013) , Nhenety relata suas experiências da infância com algumas amizades e partidas de futebol no campinho da cidade:

Com o passar dos tempos, cheguei até a visitar a casa deles. Conheci outras pessoas que me perguntavam se eu era caboclo; respondia que era índio. Outros perguntavam quem era meu pai e eu dizia que era filho do Alírio, aquele que vendia peixe. Eles diziam que conheciam meu pai, que ele era gente boa, mas tinha caboclo onde eu morava que eles não gostavam: comem moroba, bobó, andam sujos, bebem cachaça: "aquele povo é imundo, cheio de confusão, querem tomar as terras". Eu ficava ofendido; não gostava quando falavam isso da minha gente. Eu rebatia e discutia com eles. Nesse momento, moderavam: "não é com você não; nós sabemos que tem muita gente de bem como você!" Esse só foi um caso, mas muitas vezes repetiu-se com outras pessoas da cidade com relação aos índios, às vezes, com zombaria, humilhação e até brigas. Mas reconheço que tem pessoas amigas lá [na cidade] e em outros lugares, que nos compreendem. [sic] (FERNANDES, 2013, p. 22).

Em outro relato, pontua as proibições e perseguições contra a expressão de sua cultura:

Os brancos da cidade, principalmente a polícia, perseguiam os indígenas, proibindo de dançar o Toré¹⁶ na rua em que moravam. À noite, um pessoal que não sei o nome, chegava na rua dos Índios e mandava que nossos parentes fossem dormir cedo, às seis horas. Não podiam ouvir choro de menino. Esse pessoal era malvado, espancava índios com chibata, montava no índio (homem) como se fosse animal, com esporas nos pés e feriam aqueles que não tinham quem os acudisse. Certa vez os índios estavam reunidos debaixo de um pé de juazeiro e começaram a dançar o Toré; entre eles havia alguns brancos da cidade observando o fato. No momento da dança em movimento, o índio Pedro Tinga pisou no pé duma mulher branca sem querer e ela caiu fazendo cenas de drama. Alguém foi dar queixa às autoridades locais; a polícia chegou, acabou com as danças, pegou o índio Pedro Tinga e começou a espancar desde a rua até a delegacia. Arrastaram pelo chão. Os outros índios não puderam fazer nada; não tinham proteção. Ficavam temerosos porque ninguém estava do seu lado. Os índios vieram a ter algum respeito após a fundação do Posto¹⁷, em 1944. [sic] (OLIVEIRA, 1999, p. 92).

Posteriormente, até 1978 a rua ficou conhecida como “Rua dos Índios” onde se localizaram até o início da retomada de terras em 1978. De acordo com Nhenety:

foram extintas as Terras mas não os Índios. Não tinha mais aldeia. Morávamos numa rua. Desde julho de 1876 a rua foi chamada de Rua dos Caboclos até 1944 quando passou a se

¹⁶ De acordo com Lybbo (GERLIC, 1999): “Toré são cantos sagrados que desenvolve nos índios o amor, a união e a força para sustentar sua cultura, envolvendo as artes da natureza, dos animais e plantas, vento, a terra, o fogo e as águas. O Toré é puxado por um mestre de canto e os outros índios respondem, no momento necessitado. O Toré é a celebração, um ritual de integração entre os sentimentos indígenas e a Mãe Natureza, buscando a conexão com a energia divina. [sic]”

¹⁷ O Posto mencionado se refere ao Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso, posteriormente conhecido como P.I Kariri, fundado em 1943 em Colégio, unidade filiada ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI, posteriormente substituído pela FUNAI). Em linhas gerais, o SPI apesar de representar certas melhorias aos indígenas, ainda atuava sob a ideologia integracionista. De acordo com Santos (2020b, p. 40), a sua criação se deu “com a finalidade de atender às necessidades do desenvolvimento econômico, tendo em vista os conflitos entre os índios e as frentes de expansão da sociedade nacional com a construção de estradas, instalações de linhas telegráficas, etc.”

chamar Rua dos Índios até 1978, ano em que saímos da rua e recuperamos parte de nossas terras. Ocupamos à força a Fazenda Modelo, hoje conhecida como Sementeira. A rua hoje leva o nome de São Vicente (GERLIC, 1999, p. 9).

Na época administrada pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), a ocupação da Fazenda Modelo ocorreu com base no direito de posse imemorial. Como resultado da ação da comunidade, no início da década de oitenta o Posto Indígena garante¹⁸ a devolução de 50 a 100 hectares da mata original e sagrada utilizada pelos Kariri-Xocós para a realização de suas cerimônias. Cerca de uma década mais tarde, no início da década de 90, é feito o retorno como posse permanente¹⁹ de uma maior parte (cerca de 665 hectares) das terras indígenas (MATA, 1989). A retomada territorial, por sua vez, possibilitou a construção das casas de alvenarias até o presente habitadas pelos moradores da aldeia, com o apoio de órgãos públicos como a recém criada FUNAI assim como de uma entidade social canadense (ibidem, 1989).

IMAGEM 1 — RUA DOS “CABOCLOS”



A chamada “Rua dos Caboclos” entre 1872 e 1944, posteriormente nomeada “Rua dos Índios” até 1978, posteriormente recebendo o nome de rua “São Vicente”. Foto: Arquivo Nhenety Kariri-Xocó. Fonte: PONTES, J. A. M. (2018)

¹⁸ De acordo com o Parecer da FUNAI n. 138/86 GT Port. Interministerial 003/83 Dec. 88 188/83. (MATA, 1989)

¹⁹ Através da Portaria n. 600 de 25-11-91 e pelo Decreto de 4 de outubro de 1993 publicado pela então Fundação Nacional do Índio (FUNAI), (MATA, 1989).

Nos anos 2000 foi realizada a construção da Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suirá²⁰, em homenagem a uma das grandes lideranças indígenas em toda a região, tendo sido nomeado Pajé dos Kariris e Xocós aos 16 anos de idade (PPP, 2016, p. 03 apud SANTOS, 2020b, p. 93). Neste cenário, se por um lado a política de aldeamento teve um papel fundamental no processo colonial desde o século XVI, pela possibilidade de implementar controle e restrições territoriais, econômicas, culturais e sociais sob as comunidades indígenas, por outro, estes mesmos grupos também souberam utilizar desses espaços para a reelaboração de suas identidades e culturas (ALMEIDA, 2010).

Pela necessidade de agrupamento, os indígenas se reuniam ao redor do fogo, para discutir seus problemas, falarem da criação do mundo, das caçadas, da pesca, das tradições dos antepassados deram origem a tribo como povo. Quando os índios Kariri-Xocó ocuparam a Fazenda Modelo em 31 de outubro de 1978, os homens fizeram piquete no portão de entrada da aldeia. Acenderam logo uma fogueira debaixo do pé da canafístula, ali ficavam a noite e o dia, fazendo vigilância para dar segurança a tribo. Naquele fogo faziam café, assavam carne e peixe da Lagoa Comprida, dali sai histórias dos tempos passados, do presente para garantir o futuro. [...] Ao redor da fogueira saíam muitas histórias bonitas, de angústias que passamos, das injustiças da política indigenista, da invasões de nossa terra, dos fazendeiros poderosos, da exploração da mão-de-obra barata, do sofrimento do povo. Da histórias da fogueira saiu muitas soluções importantes, reconquistamos nossas terras, conservamos a tradição oral, a cultura preservamos, cantos e danças do toré, que agora podemos mostrar. (KARIRI-XOCÓ, 2010²¹)

Para além da vivências na Rua dos "Índios" e as reuniões ao redor da fogueira, a (re)construção cultural, política e social Kariri-Xocós de Porto Real do Colégio atravessa também outros espaços da comunidade, físicos e simbólicos, principalmente nas cerimônias na mata, nas rodas de Toré, na produção de artesanatos, na cerâmica, na pesca, no uso do fumo, assim como outros espaços na aldeia de interação e fortalecimento da identidade e cultura indígena. Estes espaços constituem também a própria forma de organização da estrutura social local, seja a nomeação do Pajé²² ou de um novo Cacique²³, as sessões de cura

²⁰ Em 2017, de acordo com Santos (2020b, p.54), a Escola “atendia do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 255 alunos/as matriculados/as e 12 professores/as indígenas em seu quadro, com idades entre 25 a 53 anos, sendo dez mulheres e dois homens.”

²¹ KARIRI-XOCÓ, N. Fogueira das Histórias. [online 2 Dez 2010. Disponível em:<<http://kxnhenety.blogspot.com/2010/12/fogueira-das-historias.html>>. Acesso em: 05/04/2022.

²² Na tradição Kariri-Xocó, o Pajé detém o posto de líder espiritual, assumindo um papel de pai da comunidade e a conexão com o Ser Superior, possui conhecimento de cura, uso de ervas medicinais, oferece conselhos e promove o bem estar de todos. De acordo com José Nunes Oliveira, Nhenety (FERNANDES, 2013), seu reconhecimento se dá através do Conselho Tribal e aceitação da comunidade.

²³ Diferentemente do Pajé, o Cacique desempenha o papel de chefe social, coordenando a comunidade no ambiente terreno, seja nas tarefas comunitárias, atividades produtivas, defesa contra inimigos ou uso da diplomacia, assim como representando a comunidade frente ao governo ou missões específicas. Nas palavras de Nhenety, o Cacique recebe da comunidade objetos ou serviços que englobam as potencialidades da comunidade,

pelas rezadeiras e rezadores, a inserção e reconhecimento da identidade Kariri-Xocó, o compartilhamento dos saberes e os segredos do Ouricuri²⁴. Este último representa um dos elementos essenciais para a memória e o *kanewí*, modo de ser e viver Kariri-Xocó, desde a primeira infância (MATA, 1989).

A necessidade de sobrevivência se mostrou pelo *crodí* (força e resistência) de seu povo, mas também pela capacidade de reinventar-se face ao empreendimento colonizador em negar sua existência, buscando a manutenção dos ensinamentos sobre a tradição às novas gerações (SANTOS, 2020b). Como veremos a ao longo do capítulo 2, diferentemente das mudanças observadas ao longo da história da infância no pensamento ocidental, na qual o espaço da família e, conseqüentemente, da criança é privatizada da vida comunitária (TABAK, 2014), dentro das estratégias de re(existência) Kariri-Xocó observamos a inserção da criança nos espaços “públicos” da vida cotidiana enquanto forma de fortalecer a ancestralidade de seus filhos, filhas, netos e netas.

Partindo desta breve explanação acerca de alguns aspectos históricos, culturais e políticos nas quais estiveram inseridos os Kariri-Xocós de Porto Real do Colégio (AL), seguimos agora para algumas considerações e observações sobre os espaços ocupados e a participação das crianças na comunidade, a fim de compreender de que maneira as novas gerações do início do século XXI são inseridas ou se inserem neste contexto mais amplo.

1.2 KANEWÍ²⁵ E A PRESENÇA DA CRIANÇA KARIRI-XOCÓ NA COMUNIDADE

De acordo com Sa'di e Abu-Lughod (2007), conforme discussão abordada por Habashi (2012), as memórias podem ser entendidas como uma das políticas de defesa possíveis para pessoas que são sentenciadas pela história a um destino infortúnio. Dentro deste contexto, as memórias contribuem para a formação de uma unidade social entre grupos que enfrentam a opressão, assim como um meio de sustentar suas identidades culturais (SLYOMOVICS, 1988). Ao fazer estes apontamentos, Habashi (2008; 2012) busca compreender o papel desempenhando e os pensamentos que atravessam crianças palestinas cujo território e identidade são constantemente desafiados pelas políticas coloniais da força de

como as penas coletadas por um caçador, a pintura corporal pelo pintor, os colares do artesão, o arco do arqueiro, e assim por diante, desse modo “o cacique torna-se a síntese social” (FERNANDES, 2013, p. 46)

²⁴ De acordo com Santos (2020, p. 56) “os indígenas Kariri-Xocó atribuem o nome Ouricuri ao ritual xamânico e ao local onde o mesmo é realizado.” Ao longo do trabalho falaremos um pouco mais sobre este ritual.

²⁵ “Bem-viver” na língua Kariri-Xocó.

ocupação sionista Israelense. Para a professora e pesquisadora palestina (HABASHI, 2008; 2012), a agência das crianças pode ser definida como o acúmulo do conhecimento delas sobre a situação política recorrente, assim como pelo seu papel na comunidade.

Apesar desta análise partir de um contexto histórico, político, econômico e cultural distinto às experiências das comunidades indígenas do continente na qual nos encontramos, o aspecto colonial que se opõe às suas identidades, culturas e territórios, nos abre um espaço para repensar as maneiras pelas quais as vidas destes grupos podem ser afetados pelas políticas dos Estados nacionais, assim como os papéis que as crianças desempenham no momento presente e que contrariam as expectativas de futuro destinado por estas políticas.

Todavia, antes de nos debruçarmos sobre a temática das crianças Kariri-Xocó, nos parece necessário adotar alguns princípios que permeiam estas análises a começar pela distinção entre três concepções importantes: infância, crianças e criança. Conforme conceitualizado por James (2004, p. 33) e discutido por Tabak (2014, p. 71), a “infância” deveria ser vista enquanto um vocábulo analítico que “delimita um espaço particular e a temporalidade dos aspectos desenvolvimentais das vidas das crianças”. Desse modo, a infância não se limita a um estágio do desenvolvimento biológico e psicológico da vida humana, mas se refere também a uma estrutura (QVORTRUP, 2011) cuja forma se dá a partir da própria sociedade a qual esta está inserida. Ao adotarmos este ponto de partida, busca-se evitar generalizações, e nos permite compreender os elementos que compõem a experiência de uma determinada criança ou de um conjunto delas em contextos específicos.

Na perspectiva de James (2004), portanto, “as crianças” são uma categoria social que se adequa à “infância” na qual estas se inserem. A “criança”, por sua vez, deve ser concebida como um ator social individual, afastando-se de propostas que englobam diversas crianças dentro da forma generalizada e singular “a criança”. Para o autor

Frequentemente estes termos são usados de maneira acrítica, de maneira que “a criança” enquanto termo singular passa a representar uma categoria inteira de pessoas – crianças. Tal fusão nunca aconteceria em relação aos adultos, exceto, ironicamente, com os idosos. De fato, a ideia de que ‘o adulto’ possa ser usado como um conceito para representar adultos em geral contradiz a própria noção de indivíduo como constituinte fundamental da vida adulta nos Estados Unidos e em outras sociedades desenvolvidas (...) As crianças, ao que parece, podem ser unidas sob uma frase guarda-chuva singular, a criança. Essa formulação não apenas descarta a individualidade das crianças, mas também, ao coletivizá-las, reduz seu significado como atores sociais (JAMES, 2004, p.33).

Ao discorrer sobre os desafios de se pesquisar a atuação das crianças, Liebel (2020) argumenta também sobre a necessidade de se pensar esta atuação a partir do próprio contexto a qual estas vivenciam, principalmente ao se tratar de grupos permeados por condições de menor privilégio. Além disso, aponta que

Assim como não faz sentido contrastar a consciência certa e a errada, a agência não pode ser medida e avaliada com base em determinados critérios, mas deve ser compreendida a partir da situação. [...] Quando falo de crianças como sujeitos ou atores sociais, políticos ou ‘pós-coloniais’ nos capítulos subsequentes do livro, tento ter uma visão ampla de sua subjetividade. Nesse sentido, não entendo suas ações como a expressão de uma consciência que se alimenta apenas da racionalidade ou mesmo imaginada como superior, mas considero-a parte integrante e no contexto da diversidade da vida humana e não humana e seus fundamentos existenciais. (LIEBEL, 2020, p. 28, tradução nossa²⁶)

Em uma vertente similar a proposta de James (2004), em entrevista, Oliveira (2022) aponta os aspectos da comunidade enquanto fator que influencia a vivência da criança, segundo ele:

o que molda uma criança é o que ela tem na sua comunidade, né. Então na comunidade tem uma cultura. Então aquela criança vai aprender aquilo da sua comunidade... Como Kariri-Xocó, essa tribo aqui, Kariri-xocó, ela habita nas margens do rio São Francisco, então ela tem todas as características de uma cultura de povo pescador, de povo de beira de rio... o que que carrega essa cultura pesqueira? vai trazer a técnica de pescar, fazer artificios de pesca, mergulhar, nadar... de pegar o peixe com a mão, de conhecer as espécies de peixe né. [sic]

Seguindo estas perspectivas, ao longo deste capítulo a abordagem empregada parte das experiências de pessoas da comunidade Kariri-Xocó a fim de tentar compreender as ideias de participação e os espaços ocupados por estas crianças. Portanto, durante a visita à aldeia nosso objetivo foi aprender a partir das falas e representações de crianças e da cosmovisão de indígenas Kariri-Xocós como os mais novos estão envolvidos na comunidade, para isso, iniciamos pela identificação dos ambientes nas quais eles se inserem e os significados que estes lugares possuem na dinâmica social deste povo.

Ao analisarmos o ponto de vista expressado pelas crianças Kariri-Xocós (GERLIC, 1999), é possível perceber algumas características presentes em seus cotidianos que são

²⁶ No original: “Just as it makes no sense to contrast right and wrong consciousness, agency cannot be measured and evaluated against given criteria, but must be understood from the situation. [...] When I speak of children as social, political, or postcolonial subjects or actors in the subsequent chapters of the book, I try to take a broad view of their subjectivity. Accordingly, I do not understand their actions as the expression of a consciousness which is fed solely from rationality or even imagined as superior, but consider it an integral part and in the context of the diversity of human and non-human life and its existential foundations”. (LIEBEL, 2020 p. 28)

influenciadas pelo ambiente e cultura na qual se localizam, dentre elas as atividades de pesca no Rio São Francisco. Segundo Swyrany (16 anos, Kariri-Xocó):

Antigamente tinha muito peixe. A gente pescava de mão, com Cuvu (ferramenta de paus), com Tarrafa (rede), com Jereré (espécie de rede com aro). Agora não tem mais como pescar, o peixe ficou lá em cima, preso nas barragens (represas: Sobradinho, Três Marias e Xingó). A gente tinha dois tanques de peixe e hoje não tem mais por falta de água. Antes não tínhamos que fazer nenhum esforço para trabalhar, agora temos que nos esforçar muito porque não tem mais a vagem. Agora está tudo parado. O rio está secando e não está tendo água suficiente para fazer a plantação. De repente eles querem vender o rio, tudo bem que tem pessoas necessitadas, mas e a gente aqui? Aqui era cheio d'água, muito peixe e hoje não tem nada!" (GERLIC, 1999, p. 12)

Em outro momento, Tawanã (13 anos, Kariri-Xocó) também comenta acerca das atividades de pesca:

A gente antes de pescar faz um círculo e pede para ter peixe e quando nós pescamos ficamos muito alegres de ter o alimento. Nós não queremos muita riqueza, queremos nossas coisas simples, o índio tem que ser direitinho, honesto. Ser índio, pra mim, é muito importante. (GERLIC, 1999, p. 11)

Assim como argumentado por Oliveira (2022), a presença do Rio aparenta possuir um papel importante na formação identitária dessas crianças e nas tarefas que realizam. Além dos conhecimentos sobre as técnicas de pesca, como mencionado por Swyrany, também é possível identificar a consciência ambiental, econômica e sociopolítica acerca das mudanças ocorridas neste espaço, a exemplo da construção das barragens que afeta a presença dos peixes ou na quantidade de trabalho a ser empregado na execução da tarefa; o impacto da ausência de água sob o cultivo; assim como a “venda” do rio através da construção das barragens que, apesar de possuírem o papel de auxiliar comunidades dependentes, causam grande impacto à vida de seu povo.

Ademais, a fala apresentada por Tawanã aponta um outro aspecto que perpassa a pesca no rio: o momento da “prece” realizada juntamente com os demais envolvidos na atividade, cujo sucesso traz felicidade ao grupo apesar de se tratar de algo “simples”, mas que na fala deste jovem aparente estar conectado com o “ser índio” e a importância dessa identidade para ele. A consciência e a preocupação com o destino do Rio São Francisco e da sua comunidade também pode ser vista na fala de outras crianças, como a de Karen (10 anos, Kariri-Xocó):

Nós já sofremos muito, levamos guerras e guerras, mas nós temos que demonstrar o que a gente é, o que a gente sente, o que a gente pensa. Tem pessoas que por nos ver de chinelos ou de tênis acha que a gente não é índio. Aqui a gente se sente muito desprezado. [...] Os índios viviam aqui primeiro. Eles invadiram as nossas terras. Os índios viviam do seu jeito,

agora o índio é muito diferente. Quando Cabral chegou aqui os índios não tinham casa assim, tinham de palha de coqueiro... e agora eles querem vender o rio, nós vamos ficar como? Sem água? (GERLIC, 1999, p. 14-16).

Para além do fator ambiental, a fala de Karen demonstra os preconceitos vivenciados, conhecimentos históricos e políticos que se estendem desde a época do início da colonização, assim como a posição dos indígenas face a esta invasão e as mudanças ocorridas no modo de viver: “*levamos guerras e guerras*”, “*invadiram as nossas terras*”, “*índios não tinha casa assim*”, “*agora o índio é muito diferente*” [ênfase adicionada]. Além disso, a relação estabelecida por ela ao apontar a origem dos males que afetam suas vidas parece identificar uma conexão similar: “*eles invadiram nossas terras*” e “*agora eles querem vender o rio*” [ênfase adicionada], em ambos os casos a origem dos problemas vem de um mesmo lugar: a ação de não-indígenas.

É interessante perceber que este mesmo traço de consciência coletiva identitária pode ser perceptível em crianças que vivem em outros contextos de resistência colonial, na qual a memória compartilhada pela tradição oral ao longo de gerações detém um grande papel na sua formação e afirmação individual e coletiva. Após sua experiência em entrevistas com crianças palestinas, Habashi (2012, p. 10, tradução nossa²⁷) conclui que

A preservação da memória coletiva emerge como um dever nacional e se tornou um componente integral da identidade das crianças. A memória coletiva é co-autora, co-criada e co-transportada por ambas as gerações anteriores e atuais. Dessa forma, as crianças comunicam tanto um testemunho individual e de memória coletiva como um método de negociar uma intersecção entre as expectativas contemporâneas e do futuro.

Neste contexto, algumas questões podem ser colocadas: como são transmitidos estes conhecimentos? Qual o papel da criança na formação ou compartilhamento dessas memórias?. Semelhante a outros grupos indígenas, os Kariri-Xocós de Porto Real do Colégio percebem nos seus antepassados e anciãos a fonte de grandes conhecimentos e sabedorias, os quais são transmitidos principalmente pela história oral (GERLIC, 1999; FERNANDES, 2013; SANTOS, 2020b). A tradição oral se faz relevante na cultura indígena em vista da não adoção de de línguas escritas em alguns povos, mas sobretudo, no contexto das américas, nas quais durante muito tempo negou-se o direito desses povos a manter suas próprias histórias,

²⁷ No original: The preservation of the collective memory emerged as a national duty and became an integral component in children's identity. Collective memory is co-authored, co-created and cocarried by both previous and current generations. Therefore, children communicate both individual testimonies and collective memory as a method to negotiate the intersection of both contemporary and future expectations. (HABASHI, 2012, p.10)

identidades e tradições. Outros espaços de transmissão também ocorrem por meio da prática do Toré e do Ouricuri, de acordo com Lymbo (Kariri-Xocó), nos Torés (vide Imagens 2 e 3)

as danças são feitas em círculo, geralmente ao redor de uma fogueira que é a forma da oração coletiva, por momentos de mãos dadas e por outros soltos. O Tóré é uma das formas básicas que mantém viva a cultura, como uma chama. Quando cantando as pessoas reavivam sua chama interior, unificando seus espíritos em um só. Une homens e mulheres, crianças e idosos, formando o equilíbrio de sustentação de um corpo coletivo: a tribo. (Lymbo, GERLIC, 1999, p. 23)

Assim como o Toré, o Ouricuri é uma parte fundamental que define o viver Kariri-Xocó, para Oliveira (2020) a cultura é o que diferencia a criança indígena de uma criança não-indígena, e assim define que “a terra é o corpo, e a cultura é a alma do índio”. Por isso, de acordo com Silva (2004, p. 29) “desde muito cedo as crianças Kariri-Xocó conhecem o caminho do Ouricuri, momento que representa descobertas, deixando muito eufóricas, entretanto elas só são apresentadas ao segredo a partir dos sete anos de idade”.

IMAGEM 2 — PRÁTICA DO TORÉ NA ALDEIA KARIRI-XOCÓ (AL)



Foto: Arquivo Nhenety Kariri-Xocó, 2011. Fonte: KARIRI-XOCÓ (2013).

IMAGEM 3 - OS CÍRCULOS DO TORÉ



A composição dos círculos dos torés pode apresentar variações a depender do contexto, no entanto, na sua forma mais tradicional, de acordo com Nhenety (2022) existem três círculos: círculo central das crianças, círculo dos homens e círculo das mulheres, representando a proteção dos homens pelas mulheres, e das crianças pelos homens. Os Torés também podem ser realizados separadamente por estes grupos. Foto: Arquivo Nhenety Kariri-Xocó, 2011. Fonte: KARIRI-XOCÓ (2013²⁸).

O Ouricuri, portanto, define todo processo que envolve o ritual, mas também se refere ao próprio espaço na qual se realizam estas cerimônias. Segundo Ketcí (Kariri-Xocó):

Temos uma outra aldeia que é o nosso "Ouricuri", que é na mata, essa mata tem importância para nós, pois sem ela não poderíamos manter nossa religião e nossos rituais, lá podemos nos reunir e descansar, debater assunto que só a nós interessa, é onde buscamos nossas ervas medicinais, que usamos para curar doenças conhecidas e misteriosas [...] Muitos e muitos anos atrás os povos indígenas mantinham os seus costumes e o seu idioma e a sua religião. Nesse tempo antes da nossa mata ser explorada por eles (os brancos) nós tínhamos o nosso valor, os brancos sempre com direitos e tirando as nossas terras, depois fundaram a escola dos jesuítas para catequizar os indígenas fazendo com que aprendêssemos a falar o português, depois até nos proibiram falar nossa língua... GERLIC, 1999, p. 21)

Em ambos os espaços, a presença da criança é um fator de pode ser vista como de extrema relevância para o povo. Diferentemente das concepções modernas do ocidente, tal como veremos mais adiante, a presença da criança nos espaços públicos da comunidade ocorre desde o seu nascimento e se estende até a vida adulta, frequentemente acompanhando os adultos nas atividades e tarefas diárias, por vezes como uma brincadeira e em outras contribuindo com a renda familiar. De acordo com Regiane (13 anos, Kariri-Xocó):

²⁸ KARIRI-XOCÓ, N. Toré da Terra. 29 Jan 2013. [online]. Disponível em: <<http://kxnhenety.blogspot.com/2013/01/tore-da-terra-2011.html>>, Acesso em 05/04/2022.

Eu vejo assim, minha mãe já sofreu pra eu nascer, então, o que eu posso fazer eu faço. Trabalho e tenho dor nas costas, mas por minha mãe faço tudo [...] Os que tem emprego sofrem muito e os que não têm? sofrem ainda mais. [...] Mas não é fácil, tem que sair no Sertão, tem que atravessar o rio, pegar lancha, que pode virar e nós podemos morrer, porque vai muita gente, vai mais da conta e fica perigoso... E nós vendemos pote por 2 ou 3 reais. A gente vai descalço, no sol quente, dá dor de cabeça. (GERLIC, 1999, p. 13-15)

Em seu relato, Karen comenta sobre as atividades que realiza, suas motivações, e também sobre sua perspectiva sobre como são os indígenas:

Para sobreviver aqui é difícil. Tem que suar. Para comer, temos que pegar um peixe. Fazer o sacrifício de ir à lagoa, que é um perigo, porque podemos pegar germes, porque tem os porcos e daí podemos ficar doentes. Temos que passar por arames e podem levar cortes e a gente tem essa obrigação, senão, não tem o que comer. A gente sofre muito pra ter o que comer... é uma enxada para fazer roça, fazer tijolos, pote, é pescar, é caçar, é tatu, teiú, peba, preá, mussu, camaleão, raposa...[...] Quando a gente fica doente não sabemos do que é, pode ser da água que a gente bebe no rio... mas para não ver as nossas mães sofrendo em casa a gente sai para pegar um peixe ou vender um pote... e quando a gente pega uma coisa é uma alegria. Todos os índios são iguais, cada um se vira de um jeito. O índio não é preguiçoso, ele acorda cedinho e vai para a roça plantar milho, feijão... O índio é trabalhador. O índio faz tudo para dar de comer a seus filhos. (GERLIC, 1999, p. 13)

Além das atividades de plantio, da caça e da pesca, Swyrany traz também uma mudança presente no cotidiano da comunidade: a venda do artesanato, assim como alguns aspectos dos papéis de gênero desempenhados durante as tarefas:

Os homens vão para a roça ou vão fazer artesanato, porque agora estamos vivendo assim, vendendo artesanato. A mulher fica em casa cuidando das crianças, da comida. Se o homem traz uma caça ou um peixe ela trata. As crianças brincam com areia, com mato e com bandas de tijolos como se fossem bonecas. (GERLIC, 1999, p. 15)

Em entrevista, ao discorrer sobre a participação das crianças nas tradições do povo, Oliveira (2022a; 2022b) aponta que as vias de aprendizado delas atravessam várias pessoas, da casa, da comunidade, da escola, e até mesmo na internet nos tempos atuais. Além disso, aborda como se organizam as atividades realizadas pelos membros da comunidade a partir da cosmovisão tradicional, fator que influencia não apenas os tipos de habilidades a serem desenvolvidas com base no gênero, mas também define quem atua como transmissor do conhecimento.

O dia a dia vai mudando conforme o período histórico: mas mantém um certo padrão na consciência coletiva. As meninas sempre eram educadas pelas mães para os conhecimentos domésticos, plantas medicinais, cerâmica. Os meninos educados pelo pai para a caça, confeccionar os artificios de sobrevivência, arco, fechadas. A lida na roça no cultivo de plantas cultivadas para a alimentação: milho, feijão, mandioca. Mas existia atividades de ambos os sexos: O canto do Toré, danças tradicionais, pescaria do caniço, colheita da safra, fabricação da farinha. Nos tempos contemporâneos as crianças tanto meninas como

meninos ainda praticam os cantos e danças tradicionais junto. Na escola oficial estadualizada também as crianças aprendem numa mesma sala de aula. A vida das aldeias está sendo oficializada pela política nacional do governo federal na questão da saúde, educação, estatuto da criança e do adolescente. Todos nós somos delimitados pelos direitos e deveres da Constituição de 1988. (OLIVEIRA, 2022b)

Essas mudanças advindas do contato com a chamada sociedade nacional ao longo dos anos, são perceptíveis também nas concepções de lugares a serem ocupados pelas crianças. De acordo com Krudzá (2022), as crianças de sua época brincavam mais com a natureza, na subida de árvores, na realização de cozinhas²⁹, nos banhos no rio, nos passeios a cavalo, dentre outras atividades. Para a professora Kariri-Xóco (KRUDZÁ, 2022), “com a modernidade muitas mães não deixam os filhos brincar na área, tem medo de tudo deles subir na árvore de tomar banho no Rio sozinho e várias coisas que estão mudando”. Esse processo de afastamento, por sua vez, apesar de fundamentado no interesse de resguardo e proteção das crianças, parece afetar os espaços de contato delas com a cultura tradicional, e incentiva a criação de espaços dentro da comunidade dedicados a evitar este distanciamento, como a escola de tradições Swbatkerá.

Desse modo, notamos um dos dilemas presentes na dinâmica social Kariri-Xocó nas últimas décadas: a retirada delas dos ambientes tradicionalmente ocupados por elas, em um mesmo contexto no qual as sociedades não indígenas, mais especificamente europeias, passaram a promover a separação entre a vida adulta e a vida das crianças com base na necessidade de se assegurar a proteção desta. Ao discutir acerca dessa separação, conforme abordado por Tabak (2014), Cunningham (2005, p. 5, tradução nossa³⁰) argumenta que: “as crianças se tornaram sujeitos de uma espécie de “quarentena” antes que elas tenham permissão para participar do mundo dos adultos. Os pais foram ensinados que eles tinham o dever de assegurar que suas crianças fossem enviadas à escola”.

Essa divisão, todavia, atendia a determinados interesses. Tal como demonstrou Ketcic GERLIC (1999), a presença de escolas nos territórios indígenas não ocorreu sem controvérsias. Se por um lado estas detinham o potencial de valorizar a cultura originária

²⁹ Brincadeira na qual as crianças se reúnem em um espaço da comunidade para cozinhar. De acordo com Oliveira (2020), os meninos buscavam a caça e as meninas preparavam a comida, após terminado o cozimento a menina mais velha do grupo servia a comida nos pratos de barro de cada um, e assim todos comiam celebrando o feito.

³⁰ No original: “children came to be subjected to a ‘sort of quarantine’ before they were allowed to join adult society. Parents were taught that they had a duty to ensure their children were sent to school” (CUNNINGHAM, 2005, p.5)

desde a infância, estas também apresentaram problemáticas quanto aos seus reais desdobramentos e interesses a serem atendidos. Conforme argumenta Ferreira (2016, p. 76)

A escola do século XVII dirigida aos indígenas esteve vinculada à perspectiva da formação para o trabalho e ao mesmo tempo para os ensinamentos religiosos. Trabalho e doutrina religiosa pareciam comportar os aspectos políticos e pedagógicos necessários à formação do Estado brasileiro e dos religiosos (FERREIRA, 2016, p. 76).

Portanto, ao longo do processo de pesquisa, leituras (GERLIC, 1999; SANTOS, 2020b) e trabalho em campo, tornou-se perceptível algumas das preocupações que adultos e crianças da aldeia possuem em relação à preservação das memórias e da forma de viver Kariri-Xocó. Na breve experiência que tivemos, conhecemos alguns agentes importantes que atuam nesse processo dentro da comunidade, tal como o senhor José Nunes de Oliveira (Nhenety), Idiane Krudzá, seu esposo Kawrã e seus filhos, que atuam e fornecem apoio nas oficinas da Escola Swbatkerá de ensino não formal criada em 2018, dedicada a língua e cultura Kariri-Xocó à crianças e adultos da aldeia³¹, também existente na internet com suporte da ONG Thydewa³².

Segundo Oliveira (2022), a promoção das oficinas de tradição partiu de uma demanda originada, dentre outros fatores, das próprias crianças da comunidade que com alguma frequência manifestaram o interesse em aprender cantos de Toré na língua Kariri-Xocó. Observando essa demanda, Nhenety (ibidem, 2022) com a ajuda de um dos jovens da aldeia cria um grupo na rede social WhatsApp denominado OKAX (Origens Kariri-Xocó), com o

³¹ De acordo com o site da Thydewa (20[??]), “a escolinha Subatekié Nhunú que embora não seja uma escola “oficial” e não receba aportes financeiros de nenhum governo, tem um pequeno espaço físico próprio, um horário (dias de terça-feira e quinta-feira, nos períodos de manhã, tarde e noite), um coordenador pedagógico: Nhenety, dois professores: Indiane e Kawrã, o forte apoio da família dos professores e o apoio de parte da comunidade geral Kariri-Xocó. Conta também com 08 carteiras escolares, um quadro verde, e o desenvolver de várias atividades do tipo “escolar formal” e outras que poderiam ser denominadas como “informal” ou específico diferenciado. Em julho de 2019 eram aproximadamente 30 as pessoas que frequentavam a escolinha para aprender a falar e escrever a língua Kariri-Xocó”. De acordo com a professora Idiane, apesar da inexistência de apoios financeiros governamentais, o projeto conta com eventuais apoio de pessoas que financeiramente ou com serviços colaboram com o projeto, especialmente acadêmicos estrangeiros, razão pela qual o logo da Universidade de Leeds (Inglaterra) pode ser encontrada no site. Disponível em: <<http://thydewa.org/okax/o-projeto/>. Acesso em: 05/04/2022.

³² A ONG Thydewa foi criada em 2002, pelo argentino e empreendedor social Sebástica Gerlic. Desde sua criação a ONG tem atuado e liderado diferentes projetos com comunidades indígenas, dentre eles a produção de materiais didáticos como “Índio na visão dos Índios”, construído por diferentes etnias, e “Índios Online” apoiando o acesso à internet por comunidade originárias. Mais informações, disponível em: <<https://www.thydewa.org/que-somos/>>. Acesso em: 15/05/2022.

propósito de promover o ensino da língua, cultura, da história e da arte do povo (THYDEWA, 20[??]).

No entanto, as atividades virtuais no ponto de vista dos mais novos não eram suficientes, razão pela qual estes começaram a solicitar a realização de atividades presenciais. É neste contexto que a então aluna Idiane Krudzá oferece um espaço para os encontros do grupo, passando a colaborar ativamente como professora neste projeto. Para os coordenadores das oficinas (KRUDZÁ; OLIVEIRA, 2022), a criação da escola de tradições visa também preencher uma lacuna identificada na comunidade: a ausência de uma educação escolar formal que valorize a cultura e a língua do seu povo. Apesar da existência de mudanças políticas e da implementação da Escola Indígena no Território Indígena (TI), o espaço dedicado ao ensino numa perspectiva indígena Kariri-Xocó ainda carece de melhorias. Para Krudzá (2022), uma diferença existente entre as crianças indígenas e não indígenas é que,

as crianças indígenas aprende com mas facilidade por não sofrer tanta pressão não só as crianças mas também os adultos aprende bem melhor quando não sofrer pressão e também temos que mudar a forma de ensino, todos os dias as crianças não podem ficar condenada em uma cadeira no qual muitas tem medo de pedir até para ir no banheiro. [sic]

Dentro deste contexto, as preocupações identificadas englobam diferentes áreas, dentre elas: a espiritual, pela prática do Toré, do contato com a ancestralidade, e do ritual secreto do Ouricuri; a linguística, no aprendizado e reconstrução do idioma Kariri-Xocó pelos cantos e pelo uso no cotidiano; econômica, pela busca de melhores condições de formação educacional e de captação de renda para a comunidade; cultural, promovendo o ensino dos saberes e técnicas do povo como a produção da cerâmica, os cantos, a pintura corporal, o uso de ervas e plantas; e também no âmbito sócio-político: pelo fortalecimento da identidade étnica, da coletividade, do reconhecimento e respeito a suas origens, à natureza e os animais, busca de melhorias na infraestrutura e serviços de saúde da comunidade, dentre outros elementos.

Em suma, observamos que na história e na prática dos Kariri-Xocós, a transmissão dos conhecimentos às crianças e adultos ocorrem por meio de vias tradicionais e comunitárias desde a primeira infância, por vezes, como resposta à práticas institucionalizadas de ensino que desconsideram o modo de ser e viver nesta sociedade. Vimos também que a memória coletiva, a identidade e as vivências possuem grande relevância na formação de uma consciência crítica nas crianças sobre os aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais

que afetam as atividades do povo. Contudo, para além de destinatários de ações e projetos de fortalecimento étnico, nos interessa também identificar de quais formas as crianças entendem sua participação neste meio. Com este objetivo, no próximo tópico abordaremos a atividade de pesquisa proposta e realizada junto a crianças do projeto Swbatkerá, e os resultados obtidos.

1.3 ATIVIDADE DE CAMPO: COMPREENDENDO OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS KARIRI-XOCÓ

1.3.1 A visita à aldeia e a construção do método

Durante a breve passagem pela Terra Indígena (TI) Kariri-Xocó, nos dias 1 e 2 de Abril de 2022, desde a chegada até a partida foi possível observar a presença e a atuação das crianças em diferentes espaços do cotidiano da comunidade: jogando ximbre (bolinha de gude), brincando de boneca com as vizinhas, observando uma partida de futebol no fim de tarde no campo da aldeia, caminhando pelas ruas, carregando lenha para o cozimento da refeição, compartilhando a xanduca³³ (cachimbo de tabaco) com outras crianças e adultos, ou ainda tocando o maracá³⁴ (vide Imagem 4).

IMAGEM 4 — O MARACÁ E A XANDUCA



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

³³ De acordo com Lybbo (GERLIC, 1999), a Xanduxa é a forma de oração individual, soltando as fumaças que levam os agradecimentos e os pedidos.

³⁴ Este momento em especial me chamou bastante atenção, tratava-se de dois meninos de aproximadamente 5 e 6 anos que participam da escola Swbatkerá. Com os braços entrelaçados aparentavam estar realizando uma prática semelhante ao Toré, caminhando e dançando em círculos de forma ritmada enquanto um deles tocava o maracá e cantava, a cena durou alguns poucos minutos até que um adulto presente os repreendeu.

Logo após a entrada pelo segundo portão, que se encontra a cerca de 10 minutos de automóvel do centro da cidade de Porto Real do Colégio, já é possível visualizar as casas de alvenaria e as ruas de chão batido que compõem o atual território, oferecendo grande contraste as representações estereotipadas sobre os povos indígenas³⁵ que excluem as mudanças históricas e sociais ocorridas. Seguindo rua adentro, encontramos um ponto de referência conhecido na comunidade: a igrejinha (vide Imagem 5), vinculada à igreja católica e ainda frequentada por indígenas da aldeia.

IMAGEM 5 — A IGREJINHA NA ALDEIA



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Durante conversas informais com alguns moradores, ficou evidente que a presença das igrejas, católicas e evangélicas, dentro do território causa reações diversas, desde indígenas fiéis a doutrina religiosa e dogmas cristãos e acreditam estes são importantes para sua vida, àqueles que não são assíduos, mas possuem práticas culturalmente cristãs (como celebração do natal, eventos e datas comemorativas da igreja) de maneira paralela a suas crenças tradicionais, e outros que se opõe a essa presença ou se encontram descontentes com os efeitos que a conversão à religião não indígena tem no afastamento e até rejeição das tradições. Desse modo, vemos que apesar de compartilharem uma mesma origem étnica, as expressões de sua identidade e suas visões de mundo podem ser distintas em alguns aspectos. Além disso, aponta indícios de sincretismos e mudanças culturais ocorridas como consequência dos contatos com não indígenas.

³⁵ A exemplo das obras de José de Alencar que favoreceram a criação de uma concepção nacional do indígena passivo, romantizados e guiado puramente pelos interesses dos homens brancos (ALMEIDA, 2010)

Localizado mais ao interior da TI, distante da parte central da aldeia, se encontra o terreiro e a oca utilizada para as atividades com as crianças da escola de tradições. Apesar da existência de uma sala de aula (Imagem 6) mais próxima da parte central, a explicação recebida para a existência dos dois espaços se baseia nas limitações de uma sala, fechada, com quatro paredes e carteiras para a vivência indígena das crianças junto a natureza, razão pela qual Idiane Krudzá decidiu dispôr de um terreno a qual possui para a construção da oca onde reúnem as crianças. Além disso, a sala de aula carece de materiais didáticos e estrutura para que o seu uso seja mais agradável.

IMAGEM 6 — SALA DE AULA DA ESCOLA SWBATKERÁ



Anteriormente o local era dedicado a serviços de barbearia, atualmente atende também as crianças da aldeia com algumas oficinas. Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

IMAGEM 7 — O TERREIRO DA ESCOLA SWBATKERÁ



A visão de parte do terreiro a partir da oca principal, ao fundo algumas crianças reunidas. Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Após a realização da entrevista com José Nunes Oliveira (2022) no dia 1 de Abril, retornei à aldeia na manhã do dia seguinte por volta das 9 horas a convite de Nhenety para acompanhar uma oficina de pintura organizada por duas mulheres não indígenas de Aracaju (SE) membros do projeto “Agência Manas”, ficando acordado a realização da atividade de campo na parte da tarde.

A presença nesse período anterior a atividade foi de grande importância, permitiu estabelecer maior familiaridade com as crianças e suas formas de interação, assim como deixar elas mais confortáveis com a minha presença. Além disso, possibilitou algumas conversas, através da qual pode-se perceber que algumas delas detêm conhecimentos sobre as diferentes espécies de plantas, seus usos e forma de consumo, assim como os animais da região e seus comportamentos. Outro aspecto que nos chamou atenção, foi a tranquilidade e familiaridade com a qual as crianças e adultos interagiram com o ambiente na qual estávamos, de pés no chão ou de sandálias, andando pelo roçado ou em meio a mata, conversando ou jogando ximbre, preparando a comida na fogueira de chão, coletando frutas para o almoço ou brincando com pequenos insetos, era visível que aquele espaço era familiar e confortável aos que estavam ali independente da faixa etária.

Apesar do cuidado e vigilância dos adultos com os mais novos, em nossa compreensão as crianças aparentavam possuir um nível de autonomia e independência considerável, para caminhar pelo terreiro, na mata, se reunir para conversar, participar da oficina ou

simplesmente observar de longe, optar por fazer alguma outra atividade ou brincadeira. No entanto, essa autonomia não se confunde com ausência de uma relação assimétrica de poder ou autoridade entre estas e os adultos. Existe uma expectativa de como os mais velhos e os mais novos devem se comportar. Nos momentos em que as crianças transpassaram algum limite daquilo considerado como adequado, seguro ou aceitável, a figura do adulto surgiu, para colocar alguma restrição (lugares para as quais elas poderiam não ir) ou demandar uma mudança de comportamento (pedir silêncio, pedir para que saíssem de um local para outro, avisar sobre um possível perigo, entre outros). Dessa forma, a autonomia das crianças não implica a inexistência de regras ou descuido dos adultos, ainda sim elas parecem ser entendidas como capazes de realizar diferentes tarefas sem grandes problemas.

Ao início da atividade, após o almoço feito e servido em pratos tradicionais de barro pelas indígenas mais velhas, nos reunimos em uma clareira localizada dentro do terreiro da escola, debaixo de uma grande árvore (Imagem 8). Pedi para que as crianças sentassem em um círculo, de modo que todos pudessem ver a todos. Algumas crianças se sentiam confortáveis em sentar no chão, algumas poucas tinham receio de sujar a roupa, enquanto outras preferiram ocupar o topo da árvore. Além da permissão e consentimento dos coordenadores da escola de tradições, antes da realização da atividade me apresentei, fornecendo algumas informações pessoais (nome, idade, de onde vim), as razões da minha visita, qual o propósito daquela atividade e de que modo as informações coletadas seriam utilizadas.

IMAGEM 8 — RODA DE APRESENTAÇÃO



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Feito isso, informei que aquela atividade seria gravada com o gravador de voz localizado no celular, também que haveria fotos, mas que estas não seriam vinculadas fora do contexto do trabalho e, ainda sim, a imagem delas não seria divulgada. Caso quisessem, elas poderiam desistir de participar a qualquer momento, e com estes informes pedi autorização às crianças participantes para iniciar a gravação. Estes procedimentos se enquadram em propostas oferecidas pelos campos de estudo e pesquisa com crianças ou comunidades indígenas (TISDALL, GADDA, BUTLER, 2014; SAVE THE CHILDREN, 1997; ALDERSON, 2008; FARRELL, KAGAN, TISDALL, 2016; SMITH, 2018) que buscam favorecer uma relação menos objetificada e assimétrica com entre a pesquisadora e pesquisados, principalmente em relação a adultos e crianças.

Todavia, algumas problemáticas e desafios observados na execução desse trabalho podem ser levados em conta: (I) a assimetria de poder entre adultos e crianças não se desintegra apenas com a transparência ou o direito de negação. Assim como em pesquisas em grupo realizadas com adultos, (II) as crianças podem se sentir constrangidas em negar a participação, (III) se sentirem desconfortáveis com a dinâmica ou a presença da pesquisadora enquanto alguém externo a seus convívio diário, (IV) possuírem desconfiança sobre os

interesses da pesquisadora, (VI) serem afetadas ou afetar as ações das demais pessoas no grupo, ou ainda, (V) fornecerem informações inconsistentes ou de difícil interpretação.

Entre os participantes, havia inicialmente um total de 18 crianças presentes que voluntariamente compareceram no dia, dentre elas 10 meninas e 8 meninos entre 7 e 15 anos. Próximo ao final da atividade, outras duas crianças se juntaram, um menino e uma menina de 9 e 7 anos, respectivamente. No segundo momento, iniciamos uma rodada de apresentação utilizando um maracá como objeto mediador (vide Apêndice III). Em seguida, os participantes receberam as instruções sobre a atividade, cujo objetivo era representar um espaço que considerassem importante e que fosse frequentado por elas na comunidade a partir de uma escultura feita com barro (Imagem 9), podendo esta ser uma representação do espaço físico ou itens que remetem àquele local.

IMAGEM 9 — PREPARANDO O BARRO



Crianças Kariri-Xocó preparando o barro, ao fundo dois adultos da comunidade auxiliam as crianças com uma garrafa de água, na foto também é possível visualizar uma xanduca. Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Através dessas representações espaciais, poderíamos então compreender das crianças como elas percebem suas interações dentro da comunidade. Para isso, ao analisar as produções feitas buscamos responder às seguintes questões norteadoras: quais lugares elas

ocupam? como elas interagem nesse ambiente? e qual a importância desse espaço na dinâmica social do povo?

A escolha do material e a concepção da atividade estiveram baseadas em algumas informações coletadas ao longo de conversas com o guardião de tradições, Nhenety e a professora Idiane. Em primeiro lugar, consideramos o objetivo da atividade a ser proposta, em seguida, quais métodos poderiam ser utilizados para alcançar este fim e, por último, quais os materiais e o tempo necessário. Nesse período, diversas possibilidades foram consideradas, dentre elas, o uso de câmeras fotográficas, a construção de mapas coletivos, e a realização de entrevistas semi-estruturadas. No entanto, as limitações orçamentárias e as restrições de tempo impuseram a necessidade de se criar uma nova proposta com menor custo e capaz de ser feita em menos tempo.

Neste contexto, buscamos elaborar um método que pudesse atender melhor algumas expectativas: a) tivesse alguma relação com o cotidiano e a cultura Kariri-Xocó, b) cujos materiais fossem acessíveis, c) de fácil compreensão e execução e d) que a sua condução pudesse permitir algum nível de autonomia aos participantes. Levando estes pontos em consideração, a proposta da utilização do barro foi recebida com entusiasmo pelos coordenadores, em vista da relevância histórica e cultural deste na produção da cerâmica dos Kariri-Xocós (Imagem 10), do interesse em promover espaços de contato direto das crianças com as tradições e o uso de um formato de atividade dinâmica. Além disso, visto seu uso frequente, a própria comunidade dispõe de locais onde o material poderia ser recolhido³⁶. Uma vez recebido as percepções de Nhenety e Idiane, foi feita a construção do planejamento (apêndice III), posteriormente retornado a eles para revisão final.

IMAGEM 10 — AS CERÂMICAS KARIRI-XOCÓ

³⁶ E assim fizemos no momento anterior a roda de apresentação. Após decidir qual tipo de barro atenderia melhor os propósitos do trabalho, com ajuda de um adulto indígena conhecedor da região nos deslocamos até um terreno a cerca de 1 quilômetro de distância em meio a um roçado, atravessando roças, cercas de arame e brejos, no qual retiramos manualmente cerca de 20 a 30 quilos de barro natural que foram divididos e transportados a pé por ambos até o terreno.



Foto: Acervo Ponto de Cultura Kariri-Xocó Horizonte Circular. Fonte: PONTES, J. A. M. (2018)

Através dessa experiência, na ausência de um método que se adequasse às condições da pesquisa, a construção de um método alternativo de inspiração etnográfica com as contribuições dos membros da comunidade se mostrou eficaz e possibilitou abarcar os propósitos da escola de tradições. Ademais, favoreceu o estabelecimento de uma relação menos dicotômica ou extrativista presente em abordagens positivistas que enrijecem a dinâmica sujeito-objeto, buscando um melhor equilíbrio na relação entre os objetivos do sujeito pesquisador e os dos sujeitos pesquisados. Partindo da construção do método e da visita a comunidade, no tópico seguinte abordamos os resultados da pesquisa de campo e os seus limites analíticos.

1.3.2 *Identificando os espaços*

Durante a elaboração das representações pelos participantes, algumas perguntas foram colocadas buscando identificar quais lugares as crianças pretendiam representar e quais suas motivações. A partir das esculturas produzidas e das falas foi possível identificar um conjunto de espaços nas quais os Kariri-Xocós estão inseridos ou se inserem, dentre eles: a lagoa, o rio, os terreiros de toré, o campinho de futebol, o Ouricuri, a mata, a roça, a escola, e a casa. Além destes, outros lugares apontados remetem a experiências, desejos, memórias ou expressões mais abstratas.

Para W. (11 anos), a oca³⁷ (vide Imagem 11) é um espaço conhecido e tranquilo, na qual ele pode se distanciar de situações desagradáveis causadas pela presença de pessoas não-indígenas na TI.

Onde fica essa oca?

— Aí é..vai ficar aqui ela [risos]..

Te lembra qual lugar?

— Oia.. lembra muitos cantos que eu já fui assim..desenhando assim.. aí tem muitas oca... Aí eu pensei nessa ideia..

O que geralmente as pessoas fazem quando vão pra oca?

— As pessoas se for [inaudível].. pra dormir na maioria das vezes né...[inaudível].. aí dorme todo mundo junto..

Você gosta quando você vai?

— Uhum, é bom! pra sair, sair de longe daí... [movimenta a cabeça demonstrando descontentamento].. hoje em dia esse povo aí tá tudo chato.. às vezes as pessoa de fora aí estragando a aldeia.. ouvindo música, cachaça.. aí é...

Aí é bom...?

— É bom tá longe”

IMAGEM 11 — A OCA



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Os desagradados mencionados por W., também se encontram nos relatos de Swryany no final da década de 90, de acordo com a jovem:

O homem que vive na cidade acorda cedo só pensando em trabalhar, se preocupa muito com o trabalho, chega em casa tarde. O índio não. O índio é diferente. Eles têm que aprender que precisa descansar um pouco a cabeça, não pode só pensar em trabalhar, tem

³⁷ Palavra originada da língua Tupi que se refere a moradia. Um tipo de construção indígena, utilizando madeiras, folhas e fibras de plantas. Os formatos e técnicas podem variar de acordo com a tradição do povo.

que pensar na saúde, senão fica doente. Se as pessoas nos conhecem melhor vão passar a respeitar mais nosso conhecimento e parar com o preconceito. Observando a vida do índio elas vão parar e pensar também nas suas próprias vidas. Aqui as pessoas idosas sempre têm o filho ou o tio ou o primo ou alguém para tomar conta e as crianças não tem pais nós também tomamos conta. Dentro da aldeia não tem polícia, aqui nós temos nossas autoridades: o pajé, o cacique... mas ainda tem muito fazendeiro morando na nossa área que atrapalha, que não respeita nosso ritual, nossos costumes, que procura briga, que bebe cachaça e tudo isso prejudica nossa vida. (Swyrany, 16 anos. GERLIC, 1999, p. 16)

Apesar da distância de mais de duas décadas entre as falas, nota-se que na percepção das crianças o modo de viver na aldeia segue sendo afetado negativamente por interferências externas. Para Swyrany, estes problemas ocorrem devido a ausência de respeito a sua cultura, apontando também o desconhecimento como uma das causas do preconceito enfrentados pela aldeia. Ademais, demonstra conhecimento sobre as formas de organização da comunidade, incluindo o papel desempenhado por duas figuras importantes na tradição: o pajé, e o cacique.

As concepções de espaço, todavia, também foram expressadas a partir de esculturas simbólicas como o rosto de amigos (vide Imagem 12). Em sua fala, D. (14 anos) aponta que para ele estar com os amigos, brincar e manter a amizade é algo importante. Neste caso, poderíamos argumentar que os espaços dedicados à amizade não possuem necessariamente fronteiras visíveis, sendo uma relação cuja localização é definida e redefinida de acordo com o cotidiano das crianças.

IMAGEM 12 - FACE DOS AMIGOS



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Para M. (15 anos), ao ser questionado sobre o significado de sua escultura, responde: “é a mata do Ouricuri, lá no meu ritual é assim né.. tá bonito?”. Como vimos anteriormente, o Ouricuri está entre as atividades mais importantes na dinâmica tradicional Kariri-Xocó, espaço onde decisões importantes para a comunidade são feitas, como a nomeação de novas lideranças, a inserção de membros, assim como rituais e o compartilhamento dos segredos. Durante a passagem pela aldeia, desde as crianças mais novas aos adultos é inegável a seriedade com a qual estes segredos são mantidos. A consciência das crianças sobre a importância de manter o sigilo, e a confiança dos adultos em inseri-las desde a primeira infância nestes rituais aponta a importância que é dada a presença das crianças Kariri-Xocó nas tradições juntamente com os adultos.

IMAGEM 13 — O OURICURI



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Ao serem questionadas sobre as tradições que participam, de maneira quase unânime os participantes mencionaram o Toré e o Ouricuri, algumas delas demonstrando grande apreço por estes rituais. De maneira curiosa, uma das crianças presentes (entre 11 e 12 anos) leva o apelido de “Pajé”, de acordo com a explicação, Pajé é uma das crianças que frequentemente aprende e “puxa” (lidera) os Torés. Estar nessa posição, envolve habilidades e importância

para além do conhecimento da letra, do ritmo ou da coordenação motora³⁸. Na cosmovisão Kariri-Xocó, o Toré

expressa momentos históricos e culturais, apresentando em forma de arte os fenômenos do universo tribal. O canto conectado com a dança, harmonizado no espírito coletivo, praticado na energia nativa, derrama o suor no chão, os movimentos dos braços trazem a chuva refrescante do inverno. O instrumento musical maracá é tocado de acordo com os batimentos cardíacos do coração, respeitando e seguindo o ritmo da vida. Quem traz o maracá na mão está com o planeta Terra em miniatura, simbolizada no coié. Girar esse instrumento na mão é movimentar o mundo, trazendo o dia, a noite, a mudança das estações. [...] (FERNANDES, 2013, p. 65)

A representação do maracá pode também ser observada entre os objetos representativos. Percebe-se também, algumas outras produções identificáveis (Imagem 13), como o cesto com alimentos, um animal, uma placa com os dizeres “ eu amo sser criança”. Apesar de não incluídos nas imagens, algumas das crianças também produziram pequenas bolas de barro que, após secas ou queimadas, são utilizadas na caça de pássaros. Segundo elas, a caça é feita na mata e de forma individual.

IMAGEM 14 - REPRESENTAÇÕES KARIRI-XOCÓ



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Dentre a elaboração de outros elementos, encontramos uma série de vasos e painéis de barro, semelhantes àsquelas tradicionalmente feitas pelas ceramistas Kariri-Xocó, e adotando

³⁸ A exemplo de uma roda de Toré liderada por crianças, vide: KARIRI-XOCÓ, Kawran. Grupo Indígena Kariri-Xocó (3). 04/08/2020. Disponível em: <<https://youtu.be/FvBI3sG3C4o>>. Acesso em: 15/05/2022.

técnicas repassadas de geração em geração (Imagem 14 e 15). A memória de suas avós e mães produzindo cerâmicas em casa parece ser bastante comum entre os participantes, além disso o saber das crianças sobre as diferentes possibilidades de utensílios de cerâmica a serem criados aponta o conhecimento cultural, seja pela própria experiência ou pela história oral. Todavia, cabe ressaltar que na produção destes últimos elementos, especificamente, as crianças buscaram ajuda de adultos experientes na produção de vasos e panelas de barro, e que prontamente se dispuseram a ensinar e auxiliar os participantes, por vezes também fazendo sugestões sobre o que construir.

IMAGEM 15 — CRIANÇAS KARIRI-XOCÓ E AS CERÂMICAS UTILITÁRIAS



Foto: Acervo Ponto de Cultura Kariri-Xocó Horizonte. Circular. Fonte: PONTES, J. A. M. (2018)

A despeito de conseguirem formular a ideia do objeto a ser feito, a dificuldade em realizá-lo foi contornada com a busca de soluções externa, sugerindo que estas dispõem de uma proatividade para lidar com pequenos obstáculos, bem como se sentem confortáveis em buscar ajuda junto a adultos que não necessariamente compõem seu círculo familiar direto (mãe, pai, tio, tia, avós ou avôs, por exemplo), mas que estão inseridos na sua unidade comunitária. Assim como argumentado por Oliveira (2022), observamos que os caminhos de

aprendizado das crianças insere também diferentes agentes e espaços, dentre eles a comunidade que contribui nas atividades da escola Swbatkerá.

IMAGEM 16 - REPRESENTAÇÕES DAS CERÂMICAS



Fonte: Wellem da Silva Evangelista (2022)

Para além dos resultados objetivos do trabalho de campo proposto, isto é, as representações e seus significados, alguns dos maiores aprendizados junto às crianças ocorreu exatamente nas interações ao longo da execução, assim como no momento em que elas decidiram de maneira independente e voluntária realizar outra atividade de sua escolha. Dentre estes, citaremos dois ocorridos.

O primeiro deles se deu no momento em que algumas das meninas (entre 8 e 11 anos) solicitaram permissão para ir para uma outra clareira localizada próximo do local onde nos encontrávamos. A motivação se deu devido ao incômodo das brincadeiras feitas pelos meninos. Ao longo da explicação, elas forneceram algumas razões para que o pedido pudesse ser aceito: (a) seria mais confortável para elas, (b) a clareira estava a poucos passos de distância e, (c) elas poderiam retornar assim que tivessem terminado, deixando assim poucos argumentos para que os adultos presentes discordassem da ideia. Este episódio, trouxe indícios também de que questões de gênero aparentam ter alguma influência sobre as relações do grupo, todavia, nenhum acontecimento ou comentário específico sobre o tema foi feito pelas crianças de modo a compreender em mais detalhes.

Em um segundo momento, após a conclusão de boa parte do trabalho, algumas das crianças estavam interessadas em ir a uma lagoa próxima para nadar. Algumas delas haviam sido informadas previamente pelos adultos da escola de que não deveriam ir, pois nem todos os responsáveis estariam de acordo e poderia afetar a participação dessas crianças nas oficinas. No entanto, antes da finalização da atividade um grupo de crianças (entre 7 e 15 anos) seguiu uma trilha para a lagoa, até o momento em que quase todas as crianças decidiram fazer o mesmo. Eventualmente, um dos adultos percebendo a situação, em uma conversa informal me aconselhou a ficar tranquila e esperar o tempo delas, pois as crianças são espontâneas e na cultura indígena as crianças aprendem também pela própria experiência.

Em seguida, uma das crianças me guiou pela trilha (Imagem 16) até chegar à lagoa na qual elas estavam (Imagem 17). Ao levar em consideração a temperatura elevada e a condição do tempo, parecia mais do que razoável a decisão tomada por elas. Se por um lado este acontecimento trouxe alguma “frustração acadêmica” pela impossibilidade de seguir o planejamento, por outro, trouxe à tona a exata problemática que discutiremos ao longo do capítulo dois: a diferença entre os lugares para as crianças e os lugares da criança. Na concepção adultocêntrica ocidental e moderna, os lugares das crianças são mais restritos e limitados, frequentemente situados em ambientes controlados que trazem a sensação de segurança.

IMAGEM 17 — A TRILHA ATÉ A LAGOA



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

IMAGEM 18 — OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS



Foto: Wellem da Silva Evangelista, 2022 (Arquivo pessoal)

Aparentemente, mesmo ao buscarmos enquadrar novos ambientes como lugares adequados para elas, os “lugares para crianças”, estas ainda atuam de modo a subverter ou redefinir seus próprios espaços a partir de seus interesses, sua cultura e sua visão de mundo, independente da visão dos adultos. No contexto das crianças indígenas Kariri-Xocó, essas possibilidades parecem ser ainda mais diversas, pois além da ocupação de espaços físicos na comunidade, como o rio, a lagoa, a escola, o terreiro do Ouricuri ou dos Torés (vide ImageM 18), ou a mata, estas também são inseridas pelos adultos e se inserem em uma participação através da ocupação de papéis importante na memória, tradição e resistência deste povo.

Este papel se observa em diferentes momentos, “movimentando o mundo” nas mãos através do maracá, participando dos rituais e mantendo os segredos do Ouricuri desde os sete anos de idade, compartilhando a Xanduca com os mais novos e os mais velhos, questionando as políticas ambientais, políticas e práticas da sociedade não indígena que afetam negativamente e vulnerabilizam suas condições de vida, ou ainda contribuindo na subsistência e na renda familiar pela pesca, pela cerâmica ou outros trabalhos.

IMAGEM 19 — CRIANÇAS KARIRI-XOCÓ (AL) NA REALIZAÇÃO DO TORÉ



Realização do Toré por indígenas Kariri-Xocó. Fonte: Índios na visão dos Índios Kariri-Xocó (GERLIC, 1999)

Portanto, ao considerarmos o contexto do ser e do *kanewi* (bem-viver) Kariri-Xocó, que há séculos resistem a colonização dos corpos e da mente e atuam em busca de manter o direito a sua identidade e tradições, assim como apontado pelos autores (SMITH, 2018, OLIVEIRA, 2022, JAMES, 2004) percebemos o papel que o contexto histórico, cultural, social, cultural e econômico deste grupo detém na construção de uma estrutura que afeta a própria noção de “infância” e de “crianças”, conseqüentemente, influenciando sobre os espaços, dinâmicas e a vivências nas quais estas crianças são inseridas ou se inserem. Dessa forma, a infância dessa comunidade parece contrariar as expectativas que destinavam aos povos indígenas um lugar no passado (ALMEDIA, 2010), na história ou na cultura.

Além disso, apresenta aspectos que talvez não possam ser enquadrados pela óptica moderna e ocidental de infância, como discutiremos no capítulo 3. No entanto, cabe ressaltar que apesar das contribuições, tal qual o nome sugere, este trabalho não busca promover conclusões e possui diferentes limitações, sendo a mais importante delas o pouco tempo disponível para acompanhar e conhecer os pensamentos e as interpretações das crianças, sendo para isso necessário um trabalho de campo mais extenso, assim como a própria posição da pesquisadora enquanto sujeito externo as vivências Kariri-Xocó e que cujas interpretações e escrita também é afetado por essa posição.

Não obstante, partindo da ideia de que “infância” e “crianças” representam categorias de análise, ao considerarmos a história deste povo e os elementos que compõem suas tradições buscamos apontar as formas como este contexto transpassa as concepções desta

infância indígena, e como as crianças atuam dentro desta e através dessa estrutura. Entendendo, assim, que estas categorias não são limitadas por fatores estritamente biológicos ou psicológicos, mas que também são formulados por construções sociais historicamente, culturalmente, politicamente e economicamente localizadas.

A adoção de perspectivas como esta, conforme veremos nos capítulos a seguir tem cada vez mais se apresentado nos estudos e análises sociais, apesar de sua pouca presença nas Relações Internacionais e nas concepções presentes no regime internacional. No entanto, antes de seguirmos a discussão acerca do sistema internacional, apresentamos um apanhado geral sobre as origens das concepções de infância e criança, assim como as maneiras como estas são inseridas nas discussões no campo das Ciências Sociais e das Relações Internacionais.

2 (RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ FACE-A-FACE A INFÂNCIA MODERNA

2.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA E OS DEBATES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Os estudos acerca das crianças e adolescentes possuem histórico relativamente recente e com poucas produções nas Ciências Sociais, em comparação a outros campos e recortes de análise. Nas Relações Internacionais, apesar do aumento das discussões sobre a criança e a chamada “infância” nos tratados, declarações e convenções internacionais, o silenciamento destes grupos nas produções, sobretudo, a partir de perspectivas críticas têm cada vez mais sido substituídos por publicações que adotam este viés (BEIER, 2020; MARTUSCELLI, 2013; TABAK, 2014; WATSON, 2006).

Ao lançar um olhar histórico quanto ao início das discussões e debates acerca da vida social das crianças, nota-se a partir da década de 70 este passa a se enquadrar enquanto um campo de estudos reconhecido, razão pela qual até 1973 não havia qualquer menção sobre a vida social da criança na Enciclopédia de Ciências Sociais (LOPES DA SILVA, MACEDO, NUNES, 2002). Essa realidade começa a ser mudada com maior ênfase na década de 80, com a rápida expansão da “nova sociologia da infância”, posteriormente dando início ao campo interdisciplinar nomeado Estudos da Infância, nos anos 90 (BEIER, 2020).

No entanto, os debates e as produções normativas internacionais que se debruçaram sobre as temáticas que transpassam esses grupos frequentemente adotam uma perspectiva universalizante das sociedades ocidentais modernas ou do Norte global acerca do conceito e da concepção do que é ser criança, como veremos no capítulo a seguir. Nestas perspectivas, a criança passa a ser entendida enquanto ser inacabado e imperfeito, e a chamada “infância” é vista como estágio marcado pela transição à vida adulta, onde este grupo social por fatores biológicos e psicológicos ainda se encontra em um estado de inocência, ingenuidade, com menores capacidades e competências em comparação aos adultos, conseqüentemente, estes também passam a ser caracterizados como não detentores de agência própria ou participação na vida pública da sociedade. A partir disso, surge a necessidade destas serem protegidas, alfabetizadas, educadas, regulamentadas e “domesticadas” (BROCKLEHURST, 2006;

MARTUSCELLI, 2013; PAGNI, 2010; SOUZA, SOBRINHO e HERRAN, 2018; TAQUECE, 2021; WATSON, 2006) e assim, “por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse no mundo existente” (PAGNI, 2010, p. 100), favorecendo a manutenção da ordem nacional e internacional (TABAK, 2014).

Desse modo, conforme aponta Brocklehurst (2006), em seu livro intitulado “Who’s Afraid of the Children” (“Quem tem Medo das Crianças?”), em tradução livre) ao discutir sobre o conceito de “crianças”, é importante compreender que:

As crianças não são moldadas apenas pelo seu subdesenvolvimento como pessoas, mas por concepções adquiridas e concedidas por muitos indivíduos e grupos que possuem expectativas sobre as crianças, individual, coletiva, simultânea, arbitrariamente e até (de forma) contraditória. [...] Dentro do modelo desenvolvimentista da infância, há duas maneiras de se enxergar o processo de amadurecimento, apenas de ambos conduzirem ao mesmo resultado e nenhum deles ser particularmente generoso. Por um lado, pode ser argumentado, que antes de se tornarem adultos crianças possuem “características de crianças” essenciais, e necessitam ser nutridas e ensinadas a fim de estas se tornarem, ou serem substituídas por, características adultas; ou, a criança pode ser entendidas como uma versão parcial ou reduzida do adulto, com características adulteradas presentes, mas ainda a serem desenvolvidas sem (necessitar de) assistência. Ambas as visões compartilham, no entanto, a antecipação de um período final, quando a maioria é completamente atingida. Na primeira interpretação, as características das crianças são gradualmente transformadas, na última, a maioria supera a infância. Criticamente nenhuma dessas possui visões de que as características de crianças podem continuar na maioria, ou que as características sejam compartilhadas. (BROCKLEHURST, 2006, p. 1-4, tradução nossa)³⁹

Observamos, portanto, que a construção da ideia do ser criança na concepção das sociedades ocidentais modernas se constitui em uma imagem espelhada, descontextualizada e essencializada, definindo-a não a partir de si própria, mas sim em uma comparação negativa ou projeção ao ser adulto, este último concebido enquanto um ser completo, maduro, atuante na vida política, com capacidades, conhecimentos e agência plena, diferentemente da criança (BEIER, 2020; BROCKLEHURST, 2006; SOUZA, SOBRINHO e HERRAN, 2018;

³⁹ Children are shaped not only by their underdevelopment as persons, but by conceptions earned and bestowed by the many individuals and groups who hold expectations of children, individually, collectively, simultaneously, arbitrarily and even contradictorily. [...] Within the developmental model of childhood, there are two ways of seeing the maturation process, though these lead to the same outcome and neither are particularly generous. Either, it can be argued, that prior to becoming adults children have essential ‘child qualities’ and need specific nurturing and teaching in order to change these into, or substitute them for, adult qualities; or, the child may be understood to be a partial or a lesser version of the adult, with adult qualities in place but yet to develop without assistance. Both views share however the anticipation of a time of end, when full adulthood is attained. In the former interpretation children’s qualities are gradually transformed, in the latter, adulthood outgrows childhood. Critically neither view holds that childlike qualities may continue into adulthood, or that qualities are shared. (BROCKLEHURST, 2006, p. 1-4)

TAQUECE, 2021; WATSON, 2006). Em vista disso, aponta Souza, Sobrinho e Herran (2018), torna-se notável que frequentemente:

O olhar para a criança sempre é o olhar do adulto, transformando o discurso naquilo que se diz sobre a criança, seja ele do professor, dos pais, de um médico, dos filósofos, psicólogos, de um político, ou seja, de muitos adultos. Neste sentido, nos damos conta de que o que sabemos sobre a criança na verdade não é um “olhar da criança”, mas reflete o que os adultos pensam sobre a criança. (SOUZA, SOBRINHO, HERRAN, 2018, p. 121)

O aspecto adultocêntrico dessas concepções formadas nas sociedades modernas e transmitidas através do regime internacional de proteção a criança também gera efeitos sobre a participação desse grupo social na política (TAQUECE, 2021). De acordo com o educador espanhol César Muñoz Jiménez (MOREIRA, 2013), esta exclusão se baseia também em outros equívocos acerca deste grupo, perceptíveis até mesmo na construção e reprodução do termo que designa este período da vida. A constituição etimológica do termo “infância” ou “infante” parte do latim *infantia*, originada do verbo *fari*, falar, e somado ao prefixo *in*, que designa negação ou privação (INFANT, 2021, MOREIRA, 2013; PAGNI, 2010; TAQUECE, 2021). Logo, a gênese deste termo indica a “incapacidade de fala” ou a “ausência de fala” enquanto “uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta” (PAGNI, 2010, p. 100).

Neste contexto, a concepção da criança como sinônimo de infância, num ser “sem voz”, imaturo, sem agência, alheio à vida política, restrito à vida privada e supostamente incapaz de influenciar a política global, pode ser entendida como algumas das principais razões pelas quais esta não costuma ser inserida enquanto um ator nos debates e teorias das Relações Internacionais – tal como as mulheres no período anterior às mudanças epistemológicas propostas pelo campo de Estudos de Gênero nas últimas décadas, que passam a enquadrar gênero enquanto uma categoria analítica nas Relações Internacionais (LEE-KOO, 2020; MARTUSCELLI, 2013; WATSON, 2006).

Se por um lado, observamos o progresso das discussões de gênero nas análises e produções das Relações Internacionais, o espaço dedicado às crianças e as infâncias, principalmente em perspectivas que considerem ou questionem os fatores sociais, históricos,

culturais, políticos e/ou econômicos que afetam estas concepções, ainda segue em crescimento. Dessa forma, no subtópico a seguir nos propomos a compreender as maneiras como as crianças estão inseridas nesse campo de análise e estudo.

2.2 A INSERÇÃO DA CRIANÇA NOS ESTUDOS DAS RI.

Segundo Enloe (1990, p. 4), “somente homens, não mulheres ou crianças, foram imaginados capazes do tipo de decisividade política que se presume ser requerido à política internacional” (tradução nossa⁴⁰). Para esta escritora e teórica feminista, tal como as mulheres, as crianças também podem ser influenciadoras e participantes das questões internacionais, mas para isso falta estas serem retiradas do campo da invisibilidade no estudo das RI. A invisibilidade da criança na disciplina também é presente no argumento de outros autores e autoras (BEIER, 2020; BROCKLEHURST, 2006; LEE-KOO, 2020; TAQUECE, 2021; WATSON, 2006), ao discutir perspectivas decoloniais para se pensar a criança nas Relações Internacionais, Katrina Lee-Koo (2020, p. 21) afirma que “a disciplina geralmente prefere colocá-las separadas dos adultos que são vistos como os únicos agentes legítimos das Relações Internacionais” (tradução nossa)⁴¹.

Por outro lado, ao passo que sua participação na esfera política não é vislumbrada no contexto das comunidade ocidentais, o uso de imagens e discursos sobre os impactos causados por ações do “mundo dos adultos” sob a vida de crianças, a exemplo dos conflitos, destruição ambiental, instabilidades políticas, dentre outras, se tornaram instrumentos frequentes e potentes nas arenas internacionais de negociação e cooperação, com alta capacidade de mobilizar recursos, ações e políticas (BEIER, 2020; MARTUSCELLI, 2013).

De acordo com Lee-Koo (2020), esta instrumentalização da condição de desamparo frente às circunstâncias políticas se torna ainda mais forte quando se tratam de imagens estáticas em que a criança se encontra em uma posição de dominado, a exemplo da imagem do pequeno corpo do menino refugiado da Síria, Alan Kurdi, aos 3 anos de idade à beira do mar imenso, da criança palestina contra o tanque da força de ocupação israelense, ou ainda da criança desnutrida sendo observada por um abutre. Pois, ainda segundo a autora, “essas

⁴⁰ “[o]nly men, not women or children, have been imagined capable of the sort of public decisiveness international politics is presumed to require” (ENLOE, 1990, p. 4).

⁴¹ “The discipline generally prefers to place them apart from adults who are seen as the only legitimate agents of International Relations” (LEE-KOO, 2020, p. 21).

crianças não têm capacidade de falar e, ao invés disso, precisam que falem por elas. Todavia, depois que a ação acaba, há pouca evidência consistente de que os direitos das crianças foram defendidos com sucesso” (LEE-KOO, 2020, p. 31, tradução nossa⁴²).

Torna-se necessário, portanto, compreender de que forma o discurso que apresenta as crianças enquanto vítimas inerentes que precisam ser protegidas pelo Estado e restritas à vida privada é utilizado para justificar movimentos e ações de intervenção internacional. Dessa forma, o silenciamento da criança, de sua atuação no âmbito internacional e a imagem da infância “perdida” se tornam instrumentos usados para legitimar os conflitos, as ansiedades e objetivos políticos dos próprios adultos (DUBINSKY, 2012; MARTUSCELLI, 2013). No entanto, conforme afirma Taquece (2021), é fundamental compreender que reconhecer o papel e as capacidades da criança não implica negar as violências que estas sofrem, mas evitar os discursos universais e a tentativa de apresentar características intrínsecas a sua essência, uma vez que “ao estabelecer a criança como vulnerável, ela sofre duas violências: a prática em si do ato violento e a sistemática de silenciá-la. É sobre o ‘dentro’ e o ‘fora’, e nesse ponto de vista a criança está sempre fora” (TAQUECE, 2021, p. 29).

Dessa forma, para Lee-Koo (2020) é importante ressaltar que:

crianças são mais do que apenas uma série de imagens e símbolos que ajudam as audiências globais a interpretar e responder aos eventos da política global. Crianças - enquanto seres humanos - são mutuamente constituintes de todos os aspectos das políticas globais. Eles contribuem para suas operações, e são moldadas por suas tramas. Como os adultos, eles são testemunhas, vítimas, e agentes de todo evento global. Crianças estiveram entre os protestos na Praça de Tahrir na noite da Primavera Árabe, eles atiram pedras contra os tanques Israelenses em Gaza, eles demandam controle de armas nos Estados Unidos, e agitam a ação global sobre as mudanças climáticas. Assim sendo, eles moldam as políticas globais tanto quanto as políticas globais os moldam. (LEE-KOO, 2020, p. 21, tradução nossa)⁴³

Apesar dessa participação encontrada nas ocorrências internacionais, “como disciplina, apenas recentemente as Relações Internacionais começaram a demonstrar uma curiosidade sobre os papéis que as crianças e a infância possuem na formação da política

⁴² “these children have no capacity to speak and instead need to be spoken for. Yet, long after the action is over, there is little consistent evidence that children’s rights have been successfully defended” (LEE-KOO, 2020, p. 31)

⁴³ “children are more than just a series of images and symbols that help global audiences to interpret and respond to global political events. Children—as human beings—are mutually constitutive of every aspect of global politics. They contribute to its operation, and are shaped by its machinations. Like adults, they are witnesses, victims, and agents to every single global event. Children were among the protestors in Tahrir Square on the eve of the Arab Spring, they throw rocks at Israeli tanks in Gaza, they demand gun control in the United States, and agitate for global action on climate change. As such, they shape global politics just as global politics shapes them.” (LEE-KOO, 2020, p. 21)

global e nossa compreensão sobre isto” (LEE-KOO, 2020, p. 22, tradução nossa⁴⁴). De acordo com Watson (2006), ao analisar a presença das crianças nos estudos internacionais em seu artigo “Children and International Relations: a new site of knowledge?”, os diversos tipos de papéis desempenhados por crianças enquanto atores sociais têm sido reconhecidos em diversos estudos e disciplinas acadêmicas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História e a Geografia (MARTUSCELLI, 2013), sua presença nas RI ainda tem sido tardia e, especialmente, nas diversas teorias da área, até mesmo nas perspectivas críticas e pós-modernas, a criança ainda segue sendo uma “força silenciosa” (WATSON, 2006, p. 239). Isto ocorre pois as áreas que estas ocupam não são igualmente consideradas pelas perspectivas teóricas (MARTUSCELLI, 2013; WATSON, 2008;). Segundo o autor:

Que essas teorias “tradicionais” possam ter dificuldade em incorporar “novos” atores – neste caso crianças – não é surpreendente, uma vez que a razão de ser das críticas contra elas é destacar exatamente essas inadequações. No entanto, o que talvez seja mais surpreendente é que em nenhuma dessas reações contra os discursos dominantes na teoria das relações internacionais há menção à criança, apesar do fato de que a política de, por exemplo, tanto teóricos críticos quanto pós-modernistas é expor mitos, e a própria infância tem sido descrita como tal construção (WATSON, 2006, p. 245, tradução nossa⁴⁵)

Por um outro lado, apesar de se tratar de um movimento recente e ainda com pouca expressividade na disciplina, de acordo com Taquece (2021) existem indícios de que os estudos da infância estão passando a adotar abordagem mais crítica sobre essas questões. E a partir disso, argumenta o autor

é imperativo que o campo supere sua tendência de essencializar a criança. [...] Ao entender a “criança” como identidade construída, nega-se a possibilidade de um referencial universal e se defende a análise da infância como uma de várias outras construções sociais como gênero, raça e classe; que não só podem como devem ser analisadas de forma interseccional. (TAQUECE, 2021, p. 12)

⁴⁴ “as a discipline, International Relations is only recently beginning to demonstrate a curiosity towards the roles that children and childhood play in shaping global politics and our understanding of it” (LEE-KOO, 2020, p. 22)

⁴⁵ No original: That these ‘traditional’ theories might have difficulty in incorporating ‘new’ actors – in this case children – is unsurprising, given that the *raison d’être* of critiques against them is to highlight just such inadequacies. However what is perhaps more surprising is that in none of these reactions against the dominating discourses in international relations theory is there mention of the child, despite the fact that the policy of, for example, both critical theorists and postmodernists is to expose ‘historically constructed myths’, and childhood itself has been described as just such a construction.

Ainda segundo Taquece (2021), esta abordagem se faz necessária ao compreender que a categoria “infância”, enquanto construção social ou categoria analítica (JAMES, 2004), possui um recorte histórico, social, cultural e político específico, surgindo a partir da Europa Ocidental na Idade Média. Portanto, considerando estes fatores, é fundamental às RI se questionar quanto à proposta universal, essencialista ou, como aponta o autor Watson (2006), idealizadas pela visão ocidental que estas categorias frequentemente apresentam nas representações sociais, crenças, discursos e leis internacionais.

Apresentando a crítica colocada por Watson (2006), Lee-Koo (2020) aponta que a presença desse padrões liberais favorece a criação de um espaço onde a experiência de grupos que não atendem a essas expectativas é entendida como uma espécie “aberração”, sua vivência apresentada como “anormal” ou “imoral” e sua comunidade vista como “subdesenvolvida”, “não civilizadas” ou ainda, ‘selvagem” (MUTUA, 2016). Portanto, reforçando um “mapeamento arrogante” de dicotomia entre Norte/Sul, protetor/protegido, sujeito/objeto, criança/adulto (LEE-KOO, 2020, p. 245), na qual as perspectivas e contribuições do Sul⁴⁶ não são consideradas, ao passo que são apontadas como principal destino das políticas e ações “de salvamento” pelo Norte Global (MUTUA, 2016). Estas práticas podem ser semelhantemente percebidas nas propostas coloniais europeias em “salvar” as almas e civilizar os povos indígenas, sobretudo suas crianças como veremos no capítulo três. Para Taquece (2021) esta dicotomia é um fator apresentado pela relação entre modernidade e a colonialidade, uma vez que:

Essa dinâmica também fica explícita na “conquista” da América por parte dos europeus, onde os responsáveis por essas navegações pautavam suas viagens como “descobertas”. Ao encontrar o outro, eles fugiram do problema da diferença entre aqueles dois mundos e o representaram de acordo com a sua gramática, antes mesmo da Modernidade ser promovida. Aqueles seres que não seguiam os moldes da sociedade europeia eram tidos como selvagens, logo, inventou-se uma representação do outro que não o atribui a mesma humanidade do europeu. Como isso se aplica a criança? Ela também foi construída, em diversos contextos onde o status de sub-humanidade pode anteceder a sua própria infância e os valores universais que ela supostamente carrega. [...] A universalização imposta diz bastante sobre a

⁴⁶ O “Sul Global” aqui discutido, assim como em diversas publicações e discussões no campo das Ciências Sociais, se refere não ao sul hemisférico estabelecido pela linha imaginária do equador, mas a uma concepção ideológica, econômica e política de natureza “pós-colonial” ou “de-colonial”. De modo geral, o termo utilizado com letras maiúsculas, se refere a uma divisão entre os países do chamado “Norte Global” (industrializados e “desenvolvidos”) e os países do “Sul Global” (chamados “emergentes”, “em desenvolvimento”, antigas colônias e com industrialização tardia). Vide CAXIETA, M. B. *O Sul global na política e academia*. Observatório Brasil e o Sul. 17/10/2014. Disponível em: <<https://www.obs.org.br/cooperacao/662-o-sul-global-na-politica-e-academia>>. Acesso em: 12 abr.2022.

expectativa de quem impôs (o centro), mas diz muito pouco sobre a que foi imposta. (TAQUECE, 2021, p. 34)

E nesse sentido, questiona:

Todas as infâncias devem ser amadas e protegidas? Ou apenas aquelas infâncias que ajudam a produzir adultos funcionais dentro dos moldes sociais da Modernidade? [...] A definição da criança está pautada em uma infância específica que não abrange todas as infâncias do mundo, onde as problemáticas estão paralelas aos problemas políticos como questões de agência, direitos e proteção (ibidem, 2021, p. 37)

A partir dessas ponderações, o autor (ibidem, 2021), argumenta em favor da adoção de análises e estudos que considerem outras percepções e realidades fora do espectro tradicional ocidental (LIEBEL, 2020), tal como àquelas presentes em comunidades indígenas no território que hoje é reconhecido oficialmente como Brasil. Nesse sentido, ao analisarmos as produções existentes no campo das Relações Internacionais acerca das comunidades e povos indígenas, percebemos a presença de trabalhos acadêmicos com abordagens baseadas no Direito e princípios internacionais (BRITO, 2004; PROCÓPIO, 2009); do potencial político das comunidades tradicionais e originárias na América Latina (BRYSK, 2000); bem como o surgimento de produções recentes sobre o papel das mulheres indígenas nos movimentos, ações e na política internacional, o conceito de autodeterminação e os desafios enfrentados por estas mulheres (KUOKKANEN, 2012; LIPPI, 2018; MUÑOZ e VILLARREAL, 2019; PARISI, 2007; PICQ, 2017). Todavia, estudos que tratem das “infâncias” de crianças indígenas e suas contribuições para o internacional ainda seguem não identificados.

Ademais, no campo da Teorias das Relações Internacionais, o livro “*International Relations in Uncommon Places Indigeneity, Cosmology, and the Limits of International Theory*”, do autor J. Marshall Beier (2005), apresenta debate teórico e conceitual aprofundado sobre a colonialidade nas Relações Internacionais, partindo de contribuições e um trabalho de campo etnográfico junto a membros de comunidades indígenas na região da Dakota do Sul, no território que hoje se compreende como Estados Unidos da América. Segundo o autor (ibidem, 2005), é fundamental que este campo de estudos se “recupere” das práticas coloniais que circunscrevem as teorias, os conceitos e princípios da área que se pressupõe como universais, para isso

primeiro, porém, teremos que estar dispostos a ir onde estudantes e estudiosos de Relações Internacionais não são normalmente encontrados, lugares onde sua

presença possa, como aconteceu na conferência de McGill, levantar algumas sobrancelhas “bem disciplinadas”. E mesmo quando nos aventuramos a envolver outras vozes, devemos sempre ter em mente que os lugares (e as mentes) que ocupamos não são lugares que temos em comum. É nesse sentido que uma conversa de relações internacionais será encontrada (e fundada) em lugares incomuns. Nesse meio tempo, no entanto, o “hegemonólogo” fala através de nós e de nossos aprendizados para garantir o sistema de conhecimento hegemônico, os limites de nossas disciplinas e, não menos, os contornos e o conteúdo de nossos conceitos e ideias-chave. E falando a sua voz, a teoria internacional (re) produz suas exclusões e apagamentos, garantindo suas próprias cumplicidades coloniais avançadas. (ibidem, 2005, p. 222-223, tradução nossa⁴⁷)

Não obstante, ao argumentar sobre a necessidade de se pensar as RI fora dos “âmbitos comuns”, isto é, retirar da invisibilidade as perspectivas e cosmologias não ocidentais, o autor (BEIER, 2005) corrobora o pensamento de Spivak (1998) ao apresentar também que, ao trabalhar com os pontos de vistas que fogem ao “hegemonólogo” (BEIER, 2005) ou grupos em contextos de vulnerabilizantes (LIEBEL, 2020), deve-se ter o cuidado para que as vozes ouvidas não sejam suplantadas pelo desejo do acadêmico de falar em nome desses grupos a partir de suas próprias cosmovisão, pois

Portanto, por mais bem-intencionados que sejam, nossos esforços são fundamentalmente equivocados quando presumimos falar por nossos Outros em vez de trabalhar em prol da audibilidade de suas próprias vozes. Há um aviso poderoso nisso que deve ser ouvido pelo intelectual pós-colonial: quando nos aventuramos a falar pelos Outros, mesmo com a agenda emancipatória mais nobremente concebida em primeiro plano, inevitavelmente cometemos atos de violência. (BEIER, 2005, p. 36, tradução nossa⁴⁸)

Em vista disso, considerar outras concepções e formas de se compreender as organizações e relações sociais pode ser também uma maneira de desviar da prática comum na área de reproduzir perspectivas já hegemônicas, e encontrar nesses âmbitos contribuições e

⁴⁷ “first, though, we will have to be willing to go where students and scholars of International Relations are not commonly found places where their presence might, as it did at the McGill conference, raise a few well-disciplined eyebrows. And even as we venture to engage other voices, we must always bear in mind that the sites (and the minds) we occupy are not places we have in common. It is in these senses that an international relations conversation will be found(ed) in uncommon places. In the meantime, however, the hegemonologue speaks through us and our scholarship to secure the hegemonic knowledge system, the boundaries of our disciplines, and, no less, the contours and content of our key concepts and ideas. And speaking its voice, international theory (re)produces its exclusions and erasures, securing its own advanced colonial complicities.” (BEIER, 2005, p. 222-223)

⁴⁸ “However well intentioned, then, our efforts are fundamentally misguided when we presume to speak for our Others instead of working toward the audibility of their own voices. There is a powerful warning in this that ought to be heeded by the post-colonial intellectual: when we venture to speak for Others, even with the most nobly conceived emancipatory agenda at the fore, we unavoidably commit acts of violence.” (BEIER, 2005, p. 36)

alternativas à maneira pela qual se constrói, conceitualiza e análise as relações internacionais enquanto fenômeno, mas também enquanto campo de estudo e formação de futuros analistas.

Segundo Smith (2018), ao discorrer sobre o orientalismo⁴⁹, proposto pelo intelectual palestino Edward Said (2003), aponta sobre sua presença na academia Ocidental onde, semelhantemente, os povos indígenas são colocados na condição do Outro, “autorizando opiniões sobre ele, descrevendo, colonizando-o [ensinando acerca dele.], governando-o” (SMITH, 2018, p. 12). Por isso, para a autora (ibidem, 2018) é imprescindível entender as maneiras como o conhecimento se relaciona com camadas múltiplas de condutas coloniais e do imperialismo ao se discutir métodos de pesquisa e povos indígenas.

Neste sentido, ao trabalhar com estas comunidades, o acadêmico não deve incorrer no erro de tentar pressupor que detêm autoridade para representar aquele povo ou, ainda, que seu trabalho irá emancipá-lo, uma vez que

povos indígenas de todo mundo, porém, tem outras histórias para contar, que não apenas questionam a natureza desses ideais e das práticas que eles têm gerado, mas também servem para proferir um relato alternativo: a história da pesquisa ocidental através dos olhos do colonizado. Essas contra-histórias são poderosas formas de resistência, repetidas e compartilhadas em diversas comunidades indígenas. (SMITH, 2018, p. 12)

A autora Lee-Koo (2020), por sua vez, semelhantemente propondo um desvio às aspirações universalistas, aponta que ao trabalhar as RI juntamente às crianças, busque-se ouvir e entender estas pessoas a partir da realidade das suas vidas cotidianas. Para a autora, “isso requer a adoção de abordagens de base e com pés no chão que aceitem crianças como ‘especialistas’ em prover relatos sobre suas próprias vidas e experiências do mundo ao redor delas” (LEE-KOO, 2020, p. 36, tradução nossa)⁵⁰.

Portanto, notamos a existência de uma literatura crescente que aborda ou propõe a abordagem das infâncias e das crianças em seus estudos, especialmente entendendo as problemáticas que envolvem a produção de perspectivas universalizantes. Neste contexto, a tentativa de se compreender a estrutura social e os diferentes aspectos que influem sobre estes

⁴⁹ A tese central apresentada pelo autor em sua renomada publicação “Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente” é a de o “Oriente é uma idéia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente” (SAID, 2003, p. 31). Dessa forma, o chamado “Oriente”, nesta concepção, não reflete a realidade dessa região, mas sim uma construção e uma projeção iniciada pelo próprio Ocidente, com discursos e imagens que se apresentam, inclusive, na academia ocidental.

⁵⁰ “this requires the adoption of a grassroots and grounded approach that accepts children as the ‘experts’ in providing accounts of their lives and their experiences of the world around them” (LEE-KOO, 2020, p. 36).

conceitos, detêm o potencial de prover às relações internacionais e as RI outras maneiras de inserir estes grupos em suas produções.

Ademais, a experiência de comunidades indígenas, como identificamos no primeiro capítulo, geram questionamentos e provocações às concepções modernas e ocidentais dos espaços e formas de participação destas na sociedade. Com o intuito de compreender algumas nuances das perspectivas críticas sobre crianças infâncias não ocidentais nas Ciências Sociais, seguimos agora ao último subtópico dessa sessão.

2.3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS E ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS NÃO OCIDENTAIS

Nas Ciências Sociais, embora ainda sejam práticas pouco notadas nas produções e análises internacionais, segundo Cohn (2002), têm se verificado o aumento de estudos antropológicos que se propõem a pensar e discutir o papel das crianças pelas perspectivas críticas ou a partir de comunidades não ocidentais. Na antropologia brasileira, no entanto, mesmo em áreas de estudos que partem de experiências outras ao modelo Ocidental, o universo das crianças indígenas raramente é abordado nas bibliografias (BRAND e AGUILERA URQUIZA, 2006; LOPES DA SILVA, NUNES e MACEDO, 2002; TASSINARI, 2007).

Todavia, nas últimas décadas houve a publicação de um conjunto de produções no Brasil que aproximam os estudos da Antropologia, da Pedagogia e do Direito aos conhecimentos, histórias, costumes, lutas e práticas indígenas em diferentes povos. A exemplo do livro “Crianças indígenas: ensaios antropológicos” (LOPES DA SILVA, NUNES e MACEDO, 2002), “Guardiões e Guardiãs da Terra e do Céu: cartas originárias de crianças indígenas para o mundo” (MIRANDA, CAMARGO, STRELHOW, 2020), “Indígenas e Outros Povos Tradicionais” (SOUZA FILHO *et al*, 2019), “Extermínio dos Excluídos” (MENDES, MERHY, SILVEIRA, 2019), “Memórias Narradas na Educação Escolar Indígena dos Kariri-Xocó/AL” (SANTOS, 2020b), e o “Encarte Pedagógico VII” (BONIN, 2015) publicado pelo do Conselho Indigenista Missionário.

De acordo com Munarim (2011), os trabalhos e estudos recentes na área Antropologia da Infância demonstram a

importância de se buscar outras fontes de conhecimento que fogem daquelas consideradas tradicionalmente como legítimas, que escapam das rotinas entre muros da escola, dos clubes e condomínios fechados. Aquela infância cujos significados, assim como a forma como ela é vivida, dependem de diversos fatores sociais e culturais. Diferentes culturas nas quais o tempo, o respeito às opiniões e a liberdade de ir e vir das crianças contrasta com o modo de vida de grande parte das crianças matriculadas nas escolas das cidades, bem como do lugar que nós adultos destinamos a elas em nossa sociedade (MUNARIM, 2011, p. 380)

Dentre estas e outras produções no campos das Ciências Sociais, podem ser apontados os levantamentos, pesquisas e relatórios realizados junto a indígenas Guarani e Kaiowá, em comunidades no Mato Grosso do Sul; demonstrando a vivência, o ensino e as formas de resistência dos mais velhos e dos jovens, na preservação de seus conhecimentos e tradições, em meio a perdas de terra, confinamentos forçados face a expansão predatória do agronegócio, a retirada de crianças de suas famílias à abrigos urbanos, lutas e reivindicações constantes pelo direito a terem suas terras demarcadas, respeitadas assim como o seu bem viver (ANZOATEGUI, 2019; ALMEIDA, 2019; ALMEIDA e MENDES, 2019; BRAND e AGULERA URQUIZA, 2006; BRAND, 2016, COSTA, 2016; LUCAS e URQUIZA, 2019; NASCIMENTO, 2014; SILVESTRE, 2011; SURVIVAL, 2010).

Os autores Zoia e Peripolli (2010), no que lhes concerne, em seu artigo “Infância Indígena e Outras Infâncias” atuaram juntamente ao povo Terena, no Mato Grosso, e pela qual argumentam que

essa visão de que os índios⁵¹ são todos iguais também podemos encontrar na maioria dos trabalhos acadêmicos que tratam das sociedades indígenas. A infância indígena é pouco estudada e muitas vezes apresentada apenas como um período passageiro em que o indivíduo está apenas se preparando para a vida adulta que está por chegar. Embora haja grandes diferenças culturais entre os povos, a forma como são criadas as crianças em muito se assemelha entre os diversos povos [indígenas]. (ALCEU ZOIA e ODIMAR J. PERIPOLLI, 2010).

⁵¹ O uso do termo "índio", assim como o termo "tribo" na língua portuguesa vem sendo nas últimas décadas questionado e criticado enquanto termos racistas, sobretudo, pelas novas gerações indígenas e não indígenas no meio acadêmico e movimentos políticos que reconhecem neste termo uma reprodução estereotipada e preconceituosa que universaliza as diferentes identidades originárias ou que incorpora uma ideia de "atraso" e "selvageria". Ademais, é criticado sua origem externa baseada no erro cometido por Colombo ao acreditar que os povos com os quais haviam se deparado se tratavam de "indianos". No entanto, durante minhas conversas juntos a alguns membros da comunidade Kariri-Xocó, assim como pelas falas de diferentes membros e líderes indígenas de outras etnias em eventos e produções audiovisuais, notei que o uso deste termo ainda detêm um papel identitário relevante para alguns, principalmente as gerações mais antigas que cresceram sendo assim identificados e ressignificam essa identidade de forma positiva ou neutra, razão pela qual esta se apresenta em algumas falas, assim como em produções mais antigas. Ainda sim, ao longo do trabalho, ao tratar de minha próprias palavras, adotarei o uso dos termos "indígena", "nativo", "originário", assim como "povos", "etnias", "aldeias" ou "comunidades" cujos significados aparentam deter significados menos controversos, ainda sim, passíveis de discussão principalmente por aqueles que são afetados pelos seus usos.

Semelhantemente, a antropóloga Tassinari (2007), que possui papel importante na Antropologia da Criança no Brasil, em seu artigo “Concepções indígenas de infância no Brasil”, defende que

[...] Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (TASSINARI, 2007, p. 23)

Para Munarim (2011), os levantamentos e contribuições da Antropologia da Criança de autores como Tessari (2007), Nunes (2002) Silva (2002) que trabalham com comunidades indígenas, de modo geral, apresentam que

. [...] As crianças indígenas têm liberdades de escolha que parecem impossíveis para nós, de cultura ocidental, já que quando as analisamos sempre olhamos pelo ponto de vista da tutela, nos espantando o respeito de uma tribo à escolha das crianças. A criança indígena ocupa um lugar mais relevante do que a nossa criança (ocidental), é tratada como um outro ser, cosmológico, em sua relação com a sociedade e com a natureza. Um outro que pode ter mais conhecimentos que os adultos, que possui sua especificidade, seu lugar reconhecido dentro de sua cultura. (MUNARIM, 2011, p. 380)

Nesse sentido, apesar das diferentes culturas, tradições e memórias dos diferentes povos indígenas, parece haver um consenso em torno desses autores sobre as diferenças consideráveis entre os papéis e modos de participação de crianças indígenas quando comparados à vivência de crianças não-indígenas. Segundo a autora Clarice Cohn (2000), em sua dissertação “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado” realizada na comunidade Xikrin do Bacujás - grupo de língua Kayapó (Jê), no Pará, as crianças Xikrin possuem grande participação na vida social da comunidade e, apesar de terem funções limitadas (não caçam, não constituem famílias, dentre outros), existem poucos aspectos da vida que lhes são proibidas participarem. Em seu extenso estudo, algumas de suas conclusões argumentam que

As crianças Xikrin, portanto, realizam, assim como os adultos, essa intersecção entre as relações sociais que recebem das gerações anteriores e aquelas que põem em prática e atualizam. Vale dizer que essa construção pessoal de uma rede de relações tem continuidade ao longo da vida, e as relações podem ser revistas. O importante, porém, é ter em mente que essa construção ativa e efetivação das relações sociais tem início na infância, e que as crianças não somente aprendem e têm transmitidas relações com determinadas pessoas. Suas atividades não são divergentes das dos adultos, pelo simples motivo de que são informadas pelo mesmo aparato sociocultural, mas têm uma razão e um sentido construídos por elas próprias. [...] Portanto, o que as crianças estão fazendo não é uma mera imitação do

mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida. (COHN, 2020, p. 174)

Segundo Moreira Lopes (2015), é preciso considerar que na relação entre o espaço e a vivência existe também a interpretação da criança, deste modo, ela não se encontra numa relação simples de causa e efeito onde o meio influencia sua atividade, mas esta também é gerada a partir da sua própria maneira de relacionar estas vivências. Nesse sentido, elas também constroem suas próprias narrativas. Em um relato de seu trabalho etnográfico realizado com crianças indígenas da Aldeia Pataxó Pé de Monte, na Bahia, Miranda, Reis e Rocha (2017) mencionam um diálogo iniciado por uma menina Pataxó:

– Professora, por que você sempre conta historia de índio?
Perguntou a menina Jacian Pataxó para Ianka [Rocha], que respondeu:
– Olha, é sempre bom saber sobre nossa cultura.
– Nossa cultura? Questiona a menina...
– Sim. Eu também sou um pouco indígena. Responde Ianka.
A menina diz:
– Ah, se você também é índia, me diz o que é que kijêmi?
Ianka responde:
– Não sei não.
– Se você não sabe o que significa kijêmi, então você não é índia.
Kijêmi significa casa!
(notas de campo, 05/12/16, MIRANDA, REIS e ROCHA, 2017, p. 424)

Por outro lado, cabe considerar que apesar das semelhanças gerais que podem ser apontadas na forma de socialização das crianças indígenas, cada povo possui suas próprias especificidades e compreensões relacionadas a sua forma de organização social e cultural, sendo portanto necessário estudos e produções específicas que considerem essas diferenças e pontos de intersecção. Em sua dissertação, Cohn (2000) apresenta também que, apesar do nível de autonomia e liberdade destinado às crianças Xikrins, ainda sim isso não pressupõe a não existência de diferenças entre os mais velhos e os mais jovens. Um dos aspectos que tornam a experiência da criança Xikrin distinta àquela dos jovens mais velhos e adultos se refere às pinturas que estas utilizam, e que são alteradas ao longo do tempo de acordo com o seu envelhecimento e o ganho de novas atribuições e responsabilidades na comunidade. Segundo a autora (ibidem, 2000) estas diferenças se apresentam também nas concepções de aprendizado que estes detêm e que se relacionam com sua cultura e identidade étnica:

Vimos que as crianças estão em todos os lugares, e podem tudo ver e ouvir; mas vimos também que os Xikrin dizem que elas têm ainda os olhos e ouvidos fracos, e que por isso nada sabem ainda. Isso é, de fato, a razão por que eles dizem que as crianças tudo sabem

porque tudo vêem e ouvem, mas nada sabem porque são crianças. Olhos e ouvidos se desenvolverão, tornando-as capazes de efetivamente aprender, e de se engajar, por iniciativa própria, ou como membros de uma categoria de idade, e portanto individual ou coletivamente, em relações de aprendizado. (COHN, 2000, p. 180)

Diferentemente, na tradição dos Krenak⁵², segundo o escritor e renomado intelectual indígena Ailton Alves Lacerda Krenak,

um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ela cresce mais um pouquinho, quando já está aproximadamente com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientando, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar esta criança na tradição. Então acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas. [...]. Os sinais internos, os sinais subjetivos são a essência mesma daquele coletivo. Então, você passa a compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo. (KRENAK, Ailton. Entrevista em 1o/7/1989, *apud* SANTOS, 2020b).

Em vista disso, percebe-se assim, mais uma vez, as problemáticas que transpassam propostas que essencializam ou universalizam este grupo e suas formas de existência, e a relevância de ouvir e compreender os aspectos sobre a criança e a “infância” a partir do contexto histórico, cultural, linguístico e geográfico próprio de cada povo.

Essa questão é apresentada também nas reivindicações indígenas pelo direito à cultura, língua, terra, religiosidade e uma educação que considere e respeite suas especificidades, demonstrando ser uma preocupação que atinge não apenas os Kariri-Xocós (AL), mas também um conjunto de etnias afetadas pela continuação de práticas e políticas coloniais. Outrossim, a diferenciação entre as experiências também se torna crucial na medida em que os efeitos da colonização nas diferentes localidades, apesar de terem consequências gerais semelhantes, também geram dificuldades e lutas particulares.

No Nordeste brasileiro, argumenta Santos (2020a), os efeitos da colonização sobre a vida dos indígenas os manteve e ainda os mantém em condições, por vezes, precária de sobrevivência, desse modo, no contexto Kariri-Xocó, o processo histórico da comunidade de retomada territorial, é marcada também pelo fortalecimento das práticas culturais e espirituais nas quais as crianças estão inseridas, como o Ouricuri e o Toré, e a criação de escolas geridas

⁵² Também conhecidos por termos antigos como “Botocudos”, “Aimorés” ou “Borun”. Atualmente se encontram em diferentes formas de agrupamento nas regiões sudeste e centro-oeste, nos estados hoje conhecidos como Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo.

por indígenas e com foco na Educação Escolar Indígena⁵³, uma vez que esta “expressa a construção de uma identidade diferenciada, constituindo-se como veículo de socialização cultural, local de tomada de consciência de aprendizado das mobilizações pelas conquistas dos direitos sociais históricos, ou, de modo geral, para o fortalecimento do movimento indígena (SANTOS, 2020a, p. 54).

Não obstante, se a presença das crianças e da infância ainda se é um campo em crescimento nas Ciências Sociais e nas Relações Internacionais, nas arenas internacionais de negociação e produção normativa, “a criança” se apresenta enquanto uma temática capaz de mobilizar a sociedade internacional de formas pouco encontradas em outros campos. Desse modo, alguns questionamentos podem ser apresentados: Como os principais instrumentos do Direito Internacional sobre a crianças definem a criança e a infância? Quais os espaços nas quais elas são inseridas? E quais interesses são atendidos pela adoção dessas concepções e desses espaços?.

Com estas questões em mente, apresentamos no capítulo seguinte um panorama geral que visa abordar possíveis caminhos a estas perguntas. Para isso, iniciamos com discussões e análises sobre alguns dos principais documentos internacionais destinados às crianças e as infâncias. Desviando da pretensão de fornecer conclusões ou respostas absolutas, apresentamos reflexões e provocações que possam levar este campo de estudos e análise a pensar em que medida o contexto histórico, cultural, político, social e econômico pode influir sobre as categorias “crianças” e “infâncias” presentes nas políticas das relações internacionais, como estas afetam os espaços destinados a elas nas sociedades modernas e ocidentais e os possíveis riscos a serem evitados pela adoção de perspectivas multiculturais que entendam estes vocábulos analíticos enquanto construção social e culturalmente localizadas.

⁵³ De acordo a professora indígena da Escola Estadual Pajé Francisco, Claudete Queiroz: “Muitos brancos não sabem diferenciar o que é uma Educação Escolar Indígena para uma educação cultural; existe muita diferença. Pra mim, enquanto professora, enquanto mãe, educadora e indígena Kariri-Xocó, ela vai muito além. Nossas crianças já têm uma bagagem que elas trazem de casa e através disso transformamos as ações culturais do nosso povo para a educação, porque a educação que é ofertada a nós está enquadrada nos moldes europeus (Claudete Queiroz. 38 anos. Entrevista realizada em 2/3/2017, no Território Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio/AL, SANTOS, 2020, p. 53).

3 OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO

3.1 A CONSTRUÇÃO E OS FUNDAMENTOS DO ARCABOUÇO INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA.

O nascimento da modernidade em 1492 (DUSSEL, 1993), a partir da invasão⁵⁴ Europeia aos territórios encobertos⁵⁵ como “Novo Mundo”, esteve marcada dentre outros fatores pelo início do processo de conquista, colonização, genocídio⁵⁶, tráfico humano, violência sexual e escravização de homens, mulheres e crianças indígenas dos continentes atualmente denominados “América” e “África” ao longo de quatro séculos. Processo colonial este que, no hemisfério ocidental, promoveu de forma direta ou consequente o genocídio em massa de seus povos originários, número este estimado em 100 milhões de pessoas ou aproximadamente 95% das populações habitantes (ESTANNARD, 1992). Por outro lado, este processo também foi marcado pelas mais diversas lutas de resistência, alianças estratégicas⁵⁷ e táticas de sobrevivência implementadas por estes povos cuja presença até os dias atuais, seja nos centros urbanos, aldeias e quilombos, atestam os resultados das empreitadas e lutas de resistência organizadas ao longo de séculos.

No entanto, se a modernidade iniciada a partir do século XV pode ser caracterizada pelo extermínio em massa e indiscriminado de crianças e adultos indígenas habitantes de

⁵⁴ De acordo com o dicionário Merriam-Webster, o subjetivo “invasão” advém do verbo transitivo “invadir”, este definido como: (1) entrar para conquistar ou saquear, (2) : invadir : infringir, (3a): espalhar-se como se estivesse invadindo: permeia, (3b): afetar de forma prejudicial e progressiva. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/invading>>. Acesso em: 26/03/2022.

⁵⁵ Para Dussel (1993) a modernidade tem seu nascimento em 1492, a partir do confronto entre a Europa e o seu “Outro”, o ser não europeu. Através do controle, conquista e da violência a Europa buscou constituir a si próprio enquanto ser “descobridor”, conquistador e colonizador, colocando-se como centro do mundo e, consequentemente, constituindo o “Outro” enquanto periferia. Todavia, Dussel argumenta, esse “Outro” não foi “descoberto”, mas “encoberto” pelo “Ego” Europeu. Desse modo, a Alteridade é constitutiva da Modernidade, a partir de um processo de “en-cobrimento” do ser não europeu e como afirmação de “si-mesmo”.

⁵⁶ Também chamado pelo historiador estadunidense Estannard (1992) de “Holocausto Americano”, com um número aproximado de 100 milhões de pessoas indígenas mortas no Hemisfério ocidental de maneira direta ou por consequência da ação Europeia e de seus descendentes. Uma queda de 95% das populações indígenas, representando o que o autor declarou ser o pior holocausto presenciado pela humanidade. Embora outras leituras norte-americanas prefiram adotar o conceito de “Holocausto Indígena”, por considerar uma espécie de anacronismo, apagamento ou equívoco o uso do termo “Americano” aos povos cujos nomes e origens antecedem a era Colombiana. vide: SMITH, D. M. “Counting the Dead: Estimating the Loss of Life in the Indigenous Holocaust, 1492-Present”. 2018. Disponível em <<https://portal.usask.ca/index.php?sid=134064592&id=67397&t=details>>. Acesso em: 28/03/2022.

⁵⁷ Sobre o protagonismo indígena, resistência e alianças estratégicas estabelecidas durante e após a colonização, vide ALMEIDA, M. R.C. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Abya Yala⁵⁸ e o andamento da colonização de países da América e da África, será apenas no século XX que encontramos o surgimento dos primeiros documentos internacionais reconhecidos⁵⁹ de promoção dos direitos humanos e de proteção à criança. Surgimento influenciado pelos horrores, mortes e instabilidades vividas, sobretudo, pelo continente Europeu na Primeira e Segunda Guerra Mundial. De acordo com James e Prout (1997, p. 195, tradução nossa⁶⁰), “as fundações para um padrão global de infância foram estabelecidas por testemunhas do sofrimento de crianças na Primeira Guerra Mundial⁶¹ que escreveram a Declaração dos Direitos da Criança”.

A Declaração dos Direitos da Criança (1924), publicada pela extinta Liga das Nações, permitiu a promoção de um ideal universal definindo que “todas as pessoas devem as crianças o direito de: meios de desenvolvimento, ajuda especial em momento de necessidade, prioridade para assistência, liberdade econômica e proteção contra a exploração; e uma educação que instigue consciência social e dever” (UNICEF, [201-?]). Para além das preocupações relacionadas aos efeitos e envolvimento de crianças na Guerra, os governos da Europa e o interesse internacional passaram a se voltar às consequências do avanço do sistema capitalista pela industrialização, urbanização, e da formação de uma classe trabalhadora (JAMES, PROUT, 1997).

Neste contexto, a construção de normas e incentivos à retirada das crianças de minas e fábricas - realidade comum na época para crianças e jovens europeus como forma de complemento da renda familiar, sobretudo, no período da guerra (vide Imagem 1); assim como a implementação de leis para coibir a prática da “vadiagem” e de incentivo à educação obrigatória, formavam parte de um quadro maior atravessado por diferentes interesses. Seja

⁵⁸ Nome indígena de origem Kuna, o nome se refere a região onde hoje se compreende a América. Apesar da existência de outros nomes que representam territórios desse mesmo espaço, como “Pindorama” ou “Pindo”, de origem tupi. Mais informações vide: PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala - tensões e territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>>. Acesso em: 15/05/2022.

⁵⁹ No livro “Decentering International Relations” Nayak e Selbin (2010), apontam a falta de visibilidade sobre a história dos direitos humanos a partir de experiências fora do eixo Norte/Ocidente, mencionando experiências pouco consideradas nessa discussão, a exemplo das “Leis Hindus de Manu, o Confucionismo, o Alcorão, os Dez Mandamentos, formulações antecipadas nos primeiros anos o Império Persa (539 a.C), os decretos de Ashoka (272-231 a.C), a Constituição ou Carta de Medina, formas antecipadas de bem-estar (como hospitais gratuitos e educação) nos primeiros impérios do Sul da Ásia, e a intersubjetividade do *ubuntu*, articulado mais recentemente pelo Arcebispo Desmond Tutu” (tradução nossa). (NAYAK, SELBIN, 2010, p. 53).

⁶⁰ No original: “The foundations for a global standard of childhood were laid down by witnesses to the suffering of children in the First World War who wrote the Declaration of the Rights of the Child. (1997, p. 195

⁶¹ “Para mais discussões sobre crianças, zonas de conflito e militarização, vide BEIER, J. M (org.). “*The Militarization of Childhood: thinking beyond the global south*”. New York: Palgrave Macmillan. 2011, 304p.

fundamentado em uma preocupação quanto à garantia de bem estar desses grupos “menores de idade” no presente, ou pelo impulso de construção de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho futuro, composta por cidadãos “civilizados”, habilidosos, mais produtivos e protegidos da imoralidade e “selvageria” das ruas (ibidem, 2005).

IMAGEM 19 — A INDÚSTRIA DA GUERRA NA BRETANHA, 1914-1918



“Jovens trabalhadores do sexo masculino montando a peça do interruptor de aeronave para as engrenagens do controle motor de mudança de marchas em uma fábrica de aviões.” (1914-1918, tradução nossa). Fonte: Museu Imperial da Guerra, acervo digital.⁶²

Se, por um lado, a Declaração não produziu os efeitos de um instrumento jurídico vinculante, isto é, que pudesse impor a obrigatoriedade de ser cumprido por parte dos países signatários, por outro, estabeleceu uma série de direitos específicos às crianças, de maneira separada ou adicional àqueles destinados aos adultos, a partir de demandas genéricas e morais, por vezes, de difícil garantia - como o direito ao amor e à compreensão (JAMES, PROUT, 1997). Por este motivo, os autores James e Prout (1997, p. 195, tradução nossa⁶³) apontam que “o objetivo primário do acordo era proteger e estimular a infância ao invés de encorajar a igualdade para adultos e crianças, portanto, embora se propusesse a trabalhar pelos melhores interesses das crianças, esses interesses foram identificados inteiramente por adultos”.

⁶² IWM. The War Industry in Britain, 1914-1918. Catálogo: Q 54588. Disponível em: <<https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205024598>>. Acesso em: 21/03/2022.

⁶³ No original: “The prime aim of the treaty was to protect and nurture childhood rather than to encourage equality for children with adults, in that while it purported to work in the best interests of the child, these interests were identified entirely by adults”. (JAMES, PROUT, 1997, p. 195)

Passadas pouco mais de duas décadas, após a extinção da Liga das Nações no fim da Segunda Guerra Mundial e sua substituição pela Organização das Nações Unidas, outras duas Declarações que abordam os direitos humanos e da criança são adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 [doravante DUDH]) e a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959). Este primeiro instrumento estabeleceu direitos básicos e inalienáveis a “todos os membros da família humana” a partir de 30 artigos, dos quais apenas o artigo 25 elabora acerca dos direitos das crianças e das mães tais como “cuidado e assistência especial” e “proteção social”. Embora seja possível encontrar discussões promovidas por autores como Kallio e Häkli (2011), que defendem a aplicabilidade integral de outros artigos da Declaração às crianças

A declaração estabelece que qualquer pessoa no mundo possui o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião (artigo 18); a liberdade de opinião e expressão (artigo 19), e o direito de justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para em determinar seus direitos e deveres (artigo 10). Uma vez que não existe um limite de idade para esses direitos, a motivação do artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças pode ser entendida enquanto uma tentativa de salientar e decifrar estas liberdade civis no contextos dos indivíduos jovens⁶⁴. (KALLIO, HÄKLI, 2011, p. 100, tradução nossa)

Todavia, se a natureza universal, inalienável⁶⁵ e indivisível que permeiam esses direitos detém grande importância e relevância para a proteção e promoção de melhorias nas condições de vida de adultos e crianças ao redor do mundo, esta não está livre de controvérsias ou passível de reflexões. Conforme aponta Liebel (2020) em “De-colonizando a Infância: da Exclusão à Dignidade” (tradução livre)⁶⁶, ao discutir sobre os dilemas decoloniais, “pós-coloniais”⁶⁷ e as discussões acerca do direitos das crianças, a ligação entre a

⁶⁴ No original: “The declaration states that everyone in the world has the right to the freedom of thought, conscience and religion (article 18); the freedom of opinion and expression (article 19); and the right to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his/her rights and obligations (article 10). Since there is no age limit to these rights, the motivation of the 12th article of the Convention on the Rights of the Child (henceforth the UNCRC) can be understood as an endeavor to underline and spell out these civil liberties in the context of young individuals.” (KALLIO, HÄKLI, 2011, p. 100)

⁶⁵ Que não se pode transferir, vender ou ceder. Fonte: Dicionário de Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/inalienavel/>>. Acesso em: 12/04/2022.

⁶⁶ No título original: “Decolonizing Childhoods: da Exclusão à Dignidade” (LIEBEL, 2020).

⁶⁷ O uso do termo “pós-coloniais”, sobretudo nas produções acadêmicas, se depara com uma certa resistência por parte de alguns grupos indígenas, uma vez que, conforme abordado por Smith (2018, p.117) “da perspectiva indígena, chamar o mundo de ‘pós-colonial’ é denominar o colonialismo como um negócio acabado. Segundo o enigmático comentário de Bobby Sykes, o termo ‘pós-colonial’ só pode significar uma coisa: que os colonizadores se foram. Há evidências contundentes de que na realidade isso não ocorreu, e ainda que eles tenham ido formalmente, as instituições, e o legado do colonialismo permanecem. A descolonização, outrora considerada um procedimento formal de entrega de instrumentos de governo, é agora reconhecida como um processo de longo prazo, envolvendo o despojamento burocrático, cultural, linguístico e psicológico do poder colonial.”

construção do regime internacional de direitos humanos a partir do Iluminismo e “universalismo Europeu” (WALLERSTEIN, 2006) teve grande influência nos fundamentos do regime de proteção aos direitos das crianças, e as problemáticas que elas podem representar ao excluir os contextos e perspectivas do chamado Sul Global.

Não obstante, torna-se relevante apontar que para estas perspectivas não se trata de rejeitar constructos da infância moderna ou dos direitos das crianças dado sua origem europeia, mas questionar a suposta excepcionalidade e absolutismo com as quais estes podem ser adotados e aplicados na realidade (LIEBEL, 2020), bem como desenvolver uma leitura de direitos humanos a partir de visões do Sul Global que possam responder ao seus contextos locais (SPIVAK, 2008). Nesse sentido, perspectivas chamadas “pós-coloniais” se propõem a contextualizar a noção de “direitos da criança” e “infância” sem, no entanto, cair em um relativismo cultural que favoreça uma postura indiferente às possíveis práticas abusivas existentes. Portanto, para o autor (LIEBEL, 2020), a ambivalência dos direitos humanos é que estes

estão, por um lado, associados com sua origem liberal e Europeia, onde prevalece um ideal humano que enfatiza a auto responsabilidade dos indivíduos. Por um outro lado, eles [os direitos humanos] se revertem a uma circunstância onde podem ser instrumentalizados por certos grupos de pessoas ou elites em seus interesses particulares, e têm sido utilizados dessa maneira repetidamente. A reivindicação da universalidade dos direitos humanos é, portanto, também relacionado ao interesse concreto em que estes são colocados em jogo e aplicados. [...] Não estão também livres de ambiguidade, uma vez que foram adotados por uma minoria de Estados nação em um período em que grande partes do mundo ainda estão em um estado de dependência colonial. A reivindicação para a universalidade foi primeiro negligenciada frente às colônias, cujo desejo de relacionar a ideia de direitos humanos a eles próprios foi combatido com força bruta pelas potências Européias. (ibidem, 2020, p. 129-131, tradução nossa⁶⁸).

Em uma vertente similar, o professor e jurista queniano Makau Mutua (2016) aborda a desconsideração de concepções advindas do Sul Global pelos movimentos dos direitos humanos e o favorecimentos de um viés cultural do Norte, marcado por uma disputa histórica que apresenta de um lado “selvagens” e do outro “vítimas” e “salvadores”.

⁶⁸ No original: “They are, on the one hand, associated with their European or liberal origin, in which a human ideal prevails which emphasizes the self-responsibility of individuals. On the other hand, they revert to the circumstance that they can be instrumentalized by certain groups of people or power elites in their particular interest and have been used in this sense again and again. The universal claim of human rights is therefore also related to the concrete interest context in which they are brought into play and applied. [...] It is also not free of ambiguity, as it was adopted by a minority of nation states and at a time when large parts of the world were still in a state of colonial dependency. The claim to universality was first neglected in the face of the colonies, whose desire to relate the idea of human rights to themselves was combatted with brute force by the European powers.”. (LIEBEL, 2020, p. 129-131)

Conseqüentemente, o Sul se torna reduzido a um espaço destinado a atrocidade e a disfuncionalidade de suas estruturas estatais. Como alternativa, o autor (ibidem, 2016) propõe a promoção de concepções multiculturais, que incluam as tradições de direitos humanos presentes em culturas não-ocidentais. Considerando, assim, o chamado Sul Global não apenas como objetos passivos e destinatários de normas, mas como fontes, detentores de conhecimentos e contribuições.

Seguindo um movimento de reconhecimento da posição da criança na sociedade, ainda que muito longe do proposto acima por Mutua (2016), foi assinada em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança, inspirada pelas Declaração de Genebra de 1924 e Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O documento contendo 10 princípios foi aprovado integralmente pelos 78 países membros presentes visando “os melhores interesses das crianças” (UNICEF, 1959, p. 1). De maneira similar, a publicação de 1924, a presente Declaração reafirmou a partir de enunciados genéricos princípios e normas destinados às crianças como a garantia de:

- a) “*desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade*”;
- b) “*educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la*”, “*desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social e a tornar-se um membro útil da sociedade*”;
- c) “*ambiente de afeto e de segurança moral e material*” e “*seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes*” (ênfase adicionada).

Nota-se, a partir destes enunciados, que a construção destes direitos se dá não apenas na sua concretização durante a infância, mas por um processo que se estende aos futuros desses indivíduos, com a projeção dos resultados a serem alcançados. Desse modo, garantindo as condições e elementos para o *desenvolvimento, capacitação e promoção* de futuros cidadãos detentores de *responsabilidade moral, social, úteis às sociedades*, dentre outros aspectos.

Ao analisar as proposições desta norma, assim como a Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989) implementada três décadas depois, James e Prout (2005) apresentam críticas, mais uma vez, quanto ao aspecto adultocêntrico identificado nestes instrumentos.

Além disso, apontam a utilização de princípios como “a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.” (UNICEF, 1959, p. 1), regida de maneira integral e implementada a partir das perspectivas - e, possivelmente, interesses dos adultos. A estratégia universalista e, por vezes, superficial desses princípios facilita a adoção e aprovação deste por nações diversas ao redor do mundo. Todavia, este aspecto generalista promove também a essencialização e a regulação do ser criança e da infância, abrindo espaço para a patologização⁶⁹ de grupos⁷⁰ que não estejam enquadrados nestes parâmetros normativos ou não possuam os “ingredientes” de uma infância idealizada (JAMES, PROUT, 2005; TABAK, 2014).

Esta concepção ideal é marcada por uma diferenciação entre adultos e crianças a partir de aspectos biológicos e psicológicos, em oposição a fatores sociais e, dessa forma, este caráter universalista é sustentado (JAMES, PROUT, 2005). Ao analisar os elementos que compõe a criança e a infância nos principais documentos internacionais sobre o tema, Tabak (2014) aponta como um dos primeiros aspectos a construção da singularidade presente na Declaração de Genebra dos Direitos *da Criança* (Liga das Nações, 1924), Declaração dos Direitos *da Criança* (ONU, 1959), assim como na Convenção dos Direitos *da Criança* (ONU, 1989). De acordo com a autora (TABAK, 2014, p. 79, tradução nossa⁷¹), ao “utilizar criança como um termo singular, estes acordos de direitos das crianças falam de um ser (ou um futuro ser) que representa uma categoria integral de pessoas independentemente de suas particularidades”.

Dentre estes documentos, todavia, a Convenção de 1989 (ONU, 1989) representou uma mudança considerável em comparação às Declarações de 1924 e 1959. Primeiramente, devido ao seu caráter vinculante, desse modo, gerando a obrigatoriedade de ser implementado pelos seus signatários. O documento concede às crianças o status de sujeitos capazes de participação e ação, garantindo direitos que também se concretizam no momento presente, tais como direito de preservar sua identidade (artigo 8), direito de expressão (artigo 13), pensamento, consciência e crença religiosa (artigo 14), liberdade de associação sem

⁶⁹ Ato ou efeito de patologizar, isto é, classificar (comportamento, fenómeno, etc.) como doentio.

Porto Editora – *patologizar* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [online]. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patologizar>>. Acesso em: 14/04/2022.

⁷⁰ Para discussões acerca da patologização de “crianças soldados” face à concepção de infância adotadas em instrumentos internacionais de proteção da criança vide TABAK (2014).

⁷¹ No original: “By using child as a singular term, these children’s rights agreements speak of an abstract being (or becoming) that comes to represent an entire category of people irrespective of their particularities.” (TABAK, 2014, p. 79).

restrições, exceto aquelas que “sejam necessárias em uma sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde pública e dos costumes⁷², ou da proteção dos direitos e liberdades de outras pessoas” (artigo 15) [ênfase adicionada], dentre outros.

Ademais, pela primeira vez a criança é definida como todo ser humano até o seus 18 anos, definição essa que “talvez seja difícil de ser evitada em um documento legal, porém não corresponde necessariamente ao entendimento de sociedades ou culturas específicas sobre o que se entende como ‘criança’ ou ‘infância’” (LIEBEL, 2020, p. 136, tradução nossa⁷³). Neste cenário, a ratificação da Convenção de maneira quase unânime por toda a Assembléia da ONU de 1989 (com exceção dos Estados Unidos) demonstra a amplitude do impulso e espaço que esta temática passa a ter no sistema internacional frente a outras temáticas. Este comportamento, por sua vez, deve ser analisado sem desconsiderar os aspectos estratégicos que movem os interesses dos Estados, uma vez que nos dias atuais “a condição social e política de sociedades inteiras é definida pelo status de suas crianças”⁷⁴ (BOYDEN, 2005, p.189, tradução nossa⁷⁵). Desta maneira, a participação no regime internacional de proteção à criança possui desdobramentos para além da promoção dos direitos desse grupo, como a preservação da imagem e do prestígio internacional.

Se por um lado, a ratificação de uma norma como esta representou um marco histórico, ainda passível de melhorias em sua implementação, para outros esta representa a imposição de um projeto imperialista e Eurocêntrico sob os demais países na medida em que seus fundamentos excluem outras experiências (LIEBEL, 2020), apesar reconhecê-lo como o instrumento legal de maior relevância para as crianças ao redor do mundo. Semelhante às provocações apresentadas por James e Prout (2005) acerca do texto de 1924, segundo Liebel (2020) as perspectivas críticas acerca da Convenção buscam questionar a sua proposta de

⁷² Em sociedades marcadas por práticas coloniais à grupos internos, caberia questionar o que pode ser entendido como práticas que atentem contra os interesses nacionais de segurança, ordem e costumes.

⁷³ No original: “Such a definition may be difficult to avoid in a legal document, but it does not necessarily correspond to what is understood in a specific society or culture as a ‘child’ or ‘childhood’” (LIEBEL, 2020, p.136)

⁷⁴ Práticas de envergonhamento público são adotados no cenário internacional através de listas que apontam os Estados envolvidos em práticas de violação dos direitos “da criança”, como participação em conflitos, assassinato, abuso sexual, ataques a escolas e hospitais, dentre outros. De acordo com os levantamentos produzidos por Tabak (2014), existe na diplomacia internacional um real interesse em evitar a inclusão de seus Estados na “*List of Shame*” (Lista da Vergonha, em tradução livre) da ONU, uma vez que isso representa uma divisão entre aqueles que ainda não teriam alcançada uma sociedade “civilizadas” e “modernas” e os demais.

⁷⁵ No original: “The anxiety about young people in the present day is such that the political and social condition of whole societies is now gauged by the status of their children (BOYDEN, 2005, p.189)

universalidade e sua possibilidade de adequação, tendo em vista a relevância e significância que seus artigos podem ter à realidade de seu público alvo.

Esta problemática é discutida por Olsen (1995), ao denotar a natureza genérica, sem localização específica da Convenção como um reflexo da posição de poder daqueles que a constrói e através das quais essas normas são implementadas. Para o autor, esta relação ocorre de maneira similar às questões de raça ou gênero, na qual pessoas brancas ou homens compreendem a si próprios enquanto a norma, não enxergando o aspecto racial ou de gênero que perpassa sua interação social. Nesta abordagem, as demais experiências são regidas a partir de uma referência única e privilegiada que permanece naturalizada, a européia. Portanto, na medida em que o documento busca promover e lidar com crianças sem contexto ou localização específica, “esta tende na verdade a lidar com crianças brancas, do sexo masculino e de relativo privilégio.” (OLSEN, 1995, p. 195, tradução nossa⁷⁶).

De acordo com relatório da Save the Children Fund para a Cúpula Mundial para Crianças (ONU, 1990), o uso de um modelo inapropriado de infância, a busca por interesses apenas de adultos, o fracasso em coletar informações de circunstâncias específicas, a falta de reconhecimento das contribuições produtivas de crianças, dentre outros fatores, estão entre os principais obstáculos na condução de planejamentos para crianças (JAMES, PROUT, 2005). Em vista disso, apesar dos reconhecimentos das culturas, identidades e valores de diferentes povos a qual podem pertencer às crianças, estes instrumentos internacionais de proteção à criança ainda não permitem a elaboração de direitos ou concepções de infância que estejam fora do modelo Ocidental.

Não obstante, na prática, a compreensão acerca de seus destinatários ainda se nota limitada a um papel de completa passividade. Segundo a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança (ONU, 1990):

As crianças do mundo são inocentes, vulneráveis e dependentes. Eles também são curiosos, ativos e cheios de esperança. Seu tempo deve ser de alegria e paz, de brincadeiras, aprendizados e crescimento. Suas vidas devem amadurecer, conforme eles ampliam suas perspectivas e ganham novas experiências. (ONU, 1990, parágrafo 2, p. 1, tradução nossa⁷⁷)

⁷⁶ No original: “unspecified, unsituated people, it tends in fact to deal with white, male, and relatively privileged children”. (OLSEN, 1995, p.195, tradução nossa)

⁷⁷ No original: “The children of the world are innocent, vulnerable and dependent. They are also curious, active and full of hope. Their time should be one of joy and peace, of playing, learning and growing. Their future should be shaped in harmony and co-operation. Their lives should mature, as they broaden their perspectives and gain new experiences”. (ONU, 1990, parágrafo 2, p. 1).

Conforme apontado por Hockey e James (1993, citado por Jenks 2005 e Tabak, 2014), a partir da análise deste documento é possível identificar alguns dos elementos que constituem a concepção moderna de infância que permeia o regime internacional: (1) a criança está separada a parte temporariamente, sendo a infância o tempo de “alegria, paz, brincadeira, aprendizados e crescimento”, (2) a criança é naturalmente distinta. (3) a criança é inerentemente inocente, (4) a criança é dependente e vulnerável, ela/ele precisa amadurecer, aumentar suas perspectivas e ganhar novas experiências a fim de se tornar um adulto “normal” e produtivo (TABAK, 2004, p. 80, tradução nossa⁷⁸).

Não obstante, ao compreender a realidade de culturas e dinâmicas sociais tal qual das crianças Kariri-Xocós, nota-se que (1) a criança está inserida no meio social público desde a primeira infância, (2) a criança detém determinadas habilidades, responsabilidade e competências relevantes a manutenção da memória do povo, assim como de seus meios de subsistência, (3) a criança detém limitações comparado a vivência e autoridade de adultos, ainda sim seu cotidiano é marcado por uma autonomia relativa que lhe permite assumir funções importantes em suas tradições, assim como analisar e produzir percepções próprias sobre os acontecimentos que atingem sua comunidade.

Essas diferenças podem ser entendidas como reflexo da adoção das categorias de crianças e infâncias a partir de concepções evolucionistas e funcionalistas que “confundiam as etapas de maturidade biológica e o desenvolvimento social, considerando toda e qualquer atividade da criança como importante apenas à medida que forneciam indicações sobre sua futura participação e integração no mundo dos adultos.” (SILVA, NUNES, MACEDO, 2002, p. 19)

Para compreender a existências de elementos como estes que atravessam a noção de “bem-estar” da criança, é necessário refletir também acerca da ligação existente entre a legislação internacional dos direitos e o pensamento conservador, uma vez que o processo de padronização global de uma infância está profundamente inspirado por convicções de

⁷⁸ No original: “In this brief statement, it is possible to identify those four main aspects pointed out by Hockey and James (1993, as cited in Jenks, 2005), which gave form to the modern conception of childhood: (i) the child is set apart temporarily, being childhood a time of “joy and peace, of playing, learning and growing”; (ii) the child is naturally distinct; (iii) the child is inherently innocent; and (iv) the child is dependent and vulnerable, so he/she need to mature, broad their perspectives and gain new experiences in order to become a “normal” and productive adult.” (TABAK, 2004, p. 80)

profissões do âmbito legal e do serviço social. Essa fluência é de profunda relevância uma vez que

ambos tendem a desconsiderar o impacto de condições sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas na formação do fenômeno social e, portanto, advogam por soluções individuais e corretivas. A prioridade é dada à causa individual, destacando a disfunção ou patologia individual, e as estratégias de reabilitação baseadas no histórico do caso individual são usadas na “cura” de problemas sociais. (BOYDEN, 2005, p. 194, tradução nossa⁷⁹)

Ao desconsiderar os diferentes fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que atravessam e constituem as experiências de crianças ao redor do mundo, a promoção de um padrão global de infância a ser alcançado através do sistema internacional propicia também a tentativa de se implementar ações de “salvamento” e “recuperação” de infâncias “perdidas”, “desviantes”, “patológicas” (TABAK, 2014), “selvagens” ou “anormais”, assim como a continuidade do desconhecimento da história da infância em localidades não-Ocidentais ou sua representação a partir de estereótipos criados unilateralmente (LIEBEL, 2020; MUTUA, 2016). Este processo pode ser exemplificado pela representação de crianças do continente Africano na ciência, quase exclusivamente referenciadas como “órfãos com HIV, crianças de rua, crianças soldados ou meninas traficadas, frequentemente enquadrados como crianças desamparadas e carentes em circunstâncias excepcionais. Elas parecem não viver uma vida ‘normal’ ou características comparáveis às vidas das ‘nossas’ crianças.” (LIEBEL, 2020, p. 2, tradução nossa⁸⁰).

De acordo com Smith (2018), ao discutir sobre as condições políticas e sociais que perpetuam os níveis de extrema pobreza frequentemente apresentados, falta de oportunidades e doenças crônicas, aponta o problema como sendo o “esforço constante de governos, estados, sociedade e instituições para negar a constituição histórica de tais condições” (ibidem, 2018, p. 14) levando assim a negação de sua condição enquanto povos dotados de história, humanidade e esperança. E nesta feita, critica o viés academicista de produções “distantes” ou “inocentes” que se propõem a estar desvinculadas de fatores políticos e sociais. Para as comunidades indígenas de países industrializados ou em desenvolvimento,

⁷⁹ No original: “This influence is extremely significant for the development of a global standard of childhood because both tend to play down the impact of wider social, economic, political and cultural conditions in the shaping of social phenomena and therefore to advocate individual, remedial solutions to social problems. Priority is given to individual causation, highlighting individual dysfunctioning or pathology, and rehabilitative strategies based on individual case history are used in the ‘cure’ of social problems.” (BOYDEN, 2005, p. 194)

⁸⁰ No original: “children in Africa are almost exclusively regarded as AIDS orphans, street children, child soldiers or trafficked girls, often portrayed as helpless and needy victims in exceptional circumstances. They do not seem to have a ‘normal’ life or characteristics comparable to the lives of ‘our’ children”

seus filhos podem ser retirados à força de seus braços, “adotados” ou colocados em uma instituição social. Os adultos podem ser tão viciados em álcool quanto seus filhos o são em cola, eles podem viver relacionamentos destrutivos, que são formados e constituídos pelas condições de empobrecimento material e estruturado por regimes politicamente opressivos. Enquanto vivem dessa maneira, eles são constantemente bombardeados por mensagens que afirmam sua falta de valor, sua preguiça, sua dependência e sua deficiência das mais “altas” qualidades humanas. (SMITH, 2018, p. 14)

Portanto, faz-se necessário ir além das propostas de salvar e proteger infâncias vulnerabilizadas, mas considerar os fatores que permitem a perpetuação de preconceitos, práticas de violência, retirada de terras, educação precarizadas, destruição de ecossistemas, dentre outros elementos que afetam diretamente a vida de crianças indígenas e suas comunidades. Sem tal consideração, a pretensão de promover direitos desses grupos pode incorrer no risco de reproduzir novas formas de negação de sua identidade étnica, como discutiremos a seguir.

Este processo de “encobrimento” (DUSSEL, 1993) de outras infâncias a partir de representações descontextualizadas e estereótipos aparenta se reproduzir pela relação de alteridade construída desde o início da modernidade (DUSSEL, 1993). Podendo também ser entendido pela prática histórica colonial que segue a definir e construir o “Outro” a partir de imagens, vocabulários e representações construídas pelo mundo Ocidental (SMITH, 2018; SAID, 2003). De um lado desta representação, se apresenta o “Eu”, o Ocidente ou o Norte Global, onde o ideal da criança moderna é consolidada como o ser puro, inocente, passivo, que deve ser desenvolvido em um ambiente de afeto, compreensão, segurança moral e material, com senso de responsabilidade moral e social, capaz de se tornar um membro útil à sociedade, promover sua cultura, e cujo esforço e aptidão estarão a disposição de seus semelhantes, dentre outros aspectos.

Ainda que a relevância desses princípios não esteja em discussão, os parâmetros que regem estas concepções, todavia, estão consolidados através de uma referência singular que molda a execução de práticas e políticas à crianças diversas. Neste quadro, o “Outro”, aparenta ser formado por todos os que estão alheios ao “Eu” e pelas interpretações construídas a partir de sua posição de influência, refletindo assim as demais experiências de infância enquanto “anormais” ou destinadas a “selvageria” e atrocidades de sociedades “disfuncionais” do Sul global. Este senso de alteridade construído ao longo da história, conforme Smith (2018, p. 46),

são visões que fomentam uma comparação com “algo ou alguém” que existe *do lado de fora*, como o oriental, o “Negro”, o “Judeu”, o “Indiano”, o “Aborígine”. Visões a respeito do Outro já existiam há séculos na Europa, mas durante o Iluminismo tais concepções tornaram-se formalizadas através da ciência, da filosofia e do imperialismo, em um explícito sistema de classificação e “regimes de verdade”. A *racialização* dos seres humanos e da ordem social gerou comparações construídas entre “nós”, o Ocidente, e “eles”, o Outro. A história foi a narrativa das pessoas que foram reconhecidas como *completamente humanos*. Os Outros que não foram reconhecidos como humanos (isto é, capazes de auto realização) eram pré-históricos. [...] O projeto iluminista envolveu novas concepções de sociedades e de indivíduos com base em preceitos racionalistas, individualistas e capitalistas. Existia uma crença geral de que não apenas os indivíduos seriam capazes de se reconstruir, mas também a sociedade. O Estado moderno industrial tornou-se o ponto de contraste entre o pré-moderno e o moderno.

Em vista disso, parece-nos interessante buscar compreender: como a concepção de infância adotada pode impactar o lugar e as formas de participação destinado às crianças, sobretudo, crianças e infâncias “Outras”, que não estejam enquadradas pelos ideais de infância predominantes?. Além disso, refletir sobre o viés moderno e eurocêntrico que permeia a construção dos instrumentos internacionais de proteção à infância a partir do século XX, tal qual discutido em maiores detalhes por Tabak (2014) e Boyden (2005) ao questionarem qual “o interesse superior” a ser atendido através da concepção adotada por estes instrumentos internacionais de proteção à criança.

A partir da compreensão sobre as definições de “criança” adotadas nos principais instrumentos de proteção do sistema internacional, buscamos demonstrar que para além de um debate biológico ou psicológico que define o envolvimento desses grupos na sociedade, deve-se considerar as condições mais específicas que atravessam estas categorias. Identificando de que forma esta pode se constituir através de projeções feitas, em sua maioria, por adultos em contextos históricos, políticos, culturais e econômicos específicos frequentemente “desconhecidos” ou desconsiderados. Neste cenário a experiência Kariri-Xocó apresentada no início deste trabalho nos fornece algumas possibilidades de pensar a fluidez com a qual estas categorias podem ser encontradas ao lidar com cenários reais.

Partindo desta identificação, é possível analisar de que maneira estas definições compõem a construção e execução de políticas, interesses ou práticas de governança sob as crianças dentro, através e entre os Estados. A fim de traçar um breve panorama sobre estas questões, no próximo tópico será apresentado de maneira geral quais os efeitos que o conceito de infância adotado pode ter na delimitação de espaços e na participação destinada a esses

sujeitos nas sociedades. Compreendendo também alguns dos possíveis interesses a serem atendidos nestas abordagens.

3.2 AS CONCEPÇÕES E OS ESPAÇOS DESTINADOS À "INFÂNCIA" NA MODERNIDADE

O final do século XIX trouxe consigo uma alteração importante à promoção dos direitos e condições de vida das crianças. Outrora assegurado aos pais, a família ou organizações filantrópicas, a garantia de uma “infância” às crianças se torna cada vez mais um papel destinado ao Estado (CUNNINGHAM, 2005; TABAK, 2014). Mudança esta que influencia e é influenciada pela assinatura de declarações, convenções e tratados internacionais que discorrem sobre a temática. O alcance desta garantia, por sua vez, tornou possível a consolidação dos entes estatais enquanto o principal agente detentor de capacidades para promover e proteger os direitos das crianças. Ademais, a contínua ascensão e expansão das esferas de produção e reprodução do sistema capitalista na Europa permitiu a destinação das crianças e mulheres ao ambiente familiar doméstico longe da participação na vida pública, (LIEBEL, 2020), lugar este destinado exclusivamente aos homens adultos pertencentes às classes favorecidas.

A separação da criança da esfera pública e da vida junto aos adultos, a partir do discurso de proteção dos direitos da criança ou da infância, todavia, seguia em harmonia com interesses mais amplos estatais em assegurar a reprodução de uma sociedade capaz de competir no contexto do século XX (CUNNINGHAM, 2005; TABAK, 2014). Anteriormente inseridas em minas e fábricas como trabalhadores capazes de auxiliar na renda familiar, os avanços tecnológicos ocorridos na Europa ocidental permitiram que os mais jovens deixassem de ocupar um papel material relevante na produção de capital, sendo para tanto necessário a preparação dos jovens para a formação de uma mão de obra especializada e diferenciada capaz de compor a força de trabalho industrial (JAMES, PROUT, 2005). Semelhantemente às perspectivas adotadas posteriormente nas Declarações da ONU sobre o direito da criança de 1924, 1948 e na Convenção de 1959, a criança é compreendida a partir do seu potencial de contribuição e participação social enquanto futuros cidadãos.

Para Qvortrup (2005), Jenks (2005) e Ryan (2008), conforme discussão apresentada por Tabak (2014), os ideais modernos de desenvolvimento, proteção, condicionamento e

inocência promovem o entendimento sobre a criança enquanto um estágio de transição à vida adulta temporalmente definido (até os 18 anos, de acordo com a Convenção de 1989), e a infância enquanto um período de investimento, treinamento, proteção e preparação desses indivíduos para assegurar o futuro da sociedade moderna. Desse modo

levando este processo de regulação e treinamento “da” criança em consideração, é importante analisar não apenas como “a” criança é separada temporariamente, mas também insulada em termos de espaço. Um elemento chave do discurso moderno sobre a infância tem sido a segregação da criação à esfera privada: os lares das crianças são vistos como “paraísos seguros”, por exemplo, o lugar apropriado para elas crescerem, facilitando a proteção física e social do mundo externo. Ao mesmo tempo que a esfera privada é (re)produzida como um lugar seguro para crianças, existe uma percepção crescente do risco e vulnerabilidade associada com a participação de crianças na vida pública. (TABAK, 2014, p. 41, tradução nossa⁸¹)

Em vista disso, a proteção e garantia de melhores condições de vida para estes “seres humanos em formação”⁸² é colocada enquanto justificativa à retirada desse grupo da vida social e das atividades frequentemente desempenhadas pelos adultos, uma vez que estes espaços são compreendidos enquanto ambientes as quais este grupo ainda não detêm o desenvolvimento compatível para frequentar.

Conforme apresentado por Liebel (2020), ao analisar documentos oficiais publicados pelo Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as divisões e separações entre o mundo das crianças e dos adultos presente nesses instrumentos não deve ser compreendida enquanto um aspecto estritamente “Ocidental”, mas sim a noção de que a separação estrita entre estes serve de medida para se analisar a qualidade da infância vivenciadas por diferentes crianças. Outrossim, de acordo com Tabak (2014) e Hart (2008) o esquema (Figura 1)

⁸¹ No original: “Taking this process of regulation and training of “the” child into consideration, it is important to analyze how “the” child was not only set apart temporally, but also insulated in terms of space. A key element of the modern discourse about childhood has been the segregation of children into the private sphere: children’s homes are seen as “safe havens”, i.e., the appropriate place for them to be raised, facilitating their physical and social protection from the outside world. At the same time that the private sphere is (re)produced as a safe place for children, there is an increasingly perception of risk and vulnerability associated with children’s participation in public life.” (TABAK, 2014, p. 41)

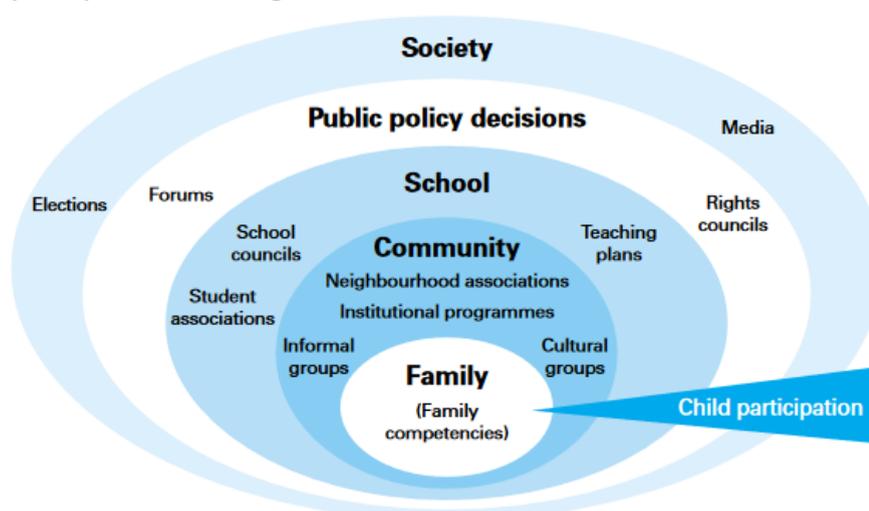
⁸² A expressão faz referência ao conceito de “*human-becoming*” (“tornando-se humanos” ou ‘tornar-se humanos”, em tradução literal) discutido pelo professor norueguês Qvortrup (2005), e abordado pela pesquisadora Tabak (2014). A discussão apresenta uma perspectiva crítica às concepções que abordam e reduzem as crianças aos seus potenciais de contribuição social no futuro. Tais ideais podem ser observadas em discursos como “As crianças são o futuro da sociedade” ou “as crianças são o nosso recurso mais precioso” (QVORTRUP, 2005 *apud* TABAK, 2014). Em contrapartida, estas perspectivas argumentam sobre a importância de compreender as crianças enquanto “*human-beings*” (“sendo humanos” ou “seres humanos”, em tradução literal) e que, como tais, são sujeitos sociais e de direito em seu tempo presente, independente do interesse dos adultos em seus futuros.

apresentado no relatório “Estado das Crianças do Mundo” (UNICEF, 2003, p.3) exemplifica as noções dos espaços a serem ocupados pelas crianças de acordo com o ideal usualmente adotado no instrumentos internacionais. Espaços estes atrelados às fases de seu desenvolvimento enquanto crianças, assim como representações espaciais das relações que estas estabelecem até sua vida adulta, levando ao questionamento: quais seriam os lugares “naturais” das crianças? (HART, 2008; TABAK, 2014).

FIGURA 1 — ESFERAS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS⁸³

FIGURE 1 CHILDREN’S PARTICIPATION

As children grow and develop, their opportunities for participation expand from private to public spaces, from local to global influence.



Adapted from R. Nimi’s powerpoint presentation at UNICEF’s Global Lifeskills Workshop in Salvador (Bahia), Brazil, June 2002.

“Conforme as crianças crescem e desenvolvem-se, suas oportunidades de participação expandem do espaço privado ao público, da influência local à global” Fonte: UNICEF, 2006, p. 3, tradução livre⁸⁴

De acordo com este modelo, a participação da criança se inicia a partir de diferentes esferas, crescendo de maneira a partir da esfera privada e alcançado de forma gradual e linear os espaços públicos conforme o seu desenvolvimento. Nesse processo, a inserção da criança inicia-se pela esfera familiar e passa pelo ambiente comunitário, a escola, os espaços de decisão de políticas públicas até chegar à sociedade como um todo ao alcançar o nível de

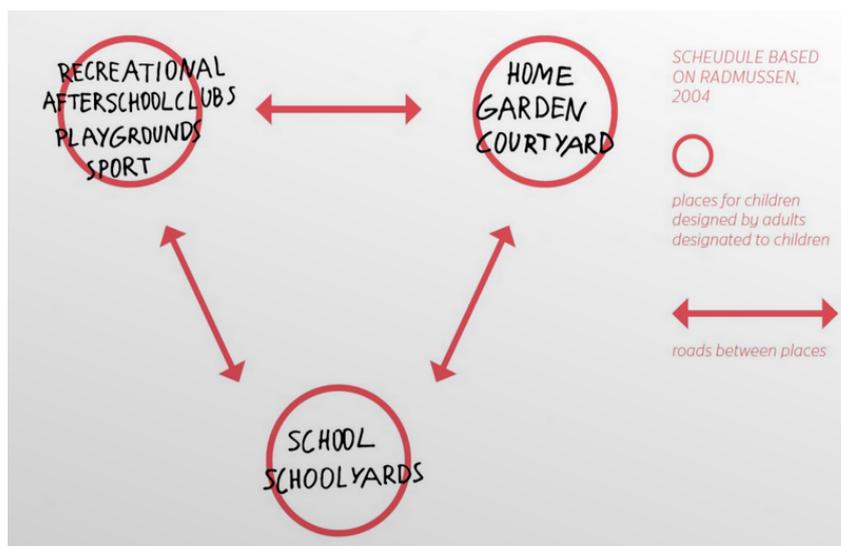
⁸³ O esquema apresenta diferentes níveis de participação da criança, se estendendo desde a família, passando pela comunidade, escola, decisões de políticas públicas e chegando até a sociedade. Esta participação se torna cada vez maior conforme a criança se desenvolve (representado pelo triângulo ascendente no canto inferior direito).

⁸⁴ UNICEF. The State of the World’s Children 2003. 11/2003. Disponível em: <<https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2003>>. Acesso em: 04/04/2022.

crescimento e desenvolvimento “compatível”. Esta noção, no entanto, contraria as observações feitas junto a crianças Kariri-Xocós cujo envolvimento comunitário se dá desde os primeiros anos de vida e é entendido como fundamental a existência das tradições do povo.

Ademais, ao analisarmos os espaços ocupados por estas observa-se uma menor variedade de opções destinadas a estas. Para a autora (ibidem, 2014), os lugares planejados por adultos e destinados às crianças são consideravelmente restritos, usando enquanto referência o triângulo institucional desenvolvido por Kim Rasmussen (2004, vide Figura 2). Sendo eles (1) a casa ou lar, onde vivem as crianças; (2) instituições recreativas, ou ambientes planejados por adultos ou “próprio” para este grupo; e (3) escolas e ambientes de estudo, conforme a figura abaixo.

FIGURA 2 — LUGARES PARA CRIANÇAS



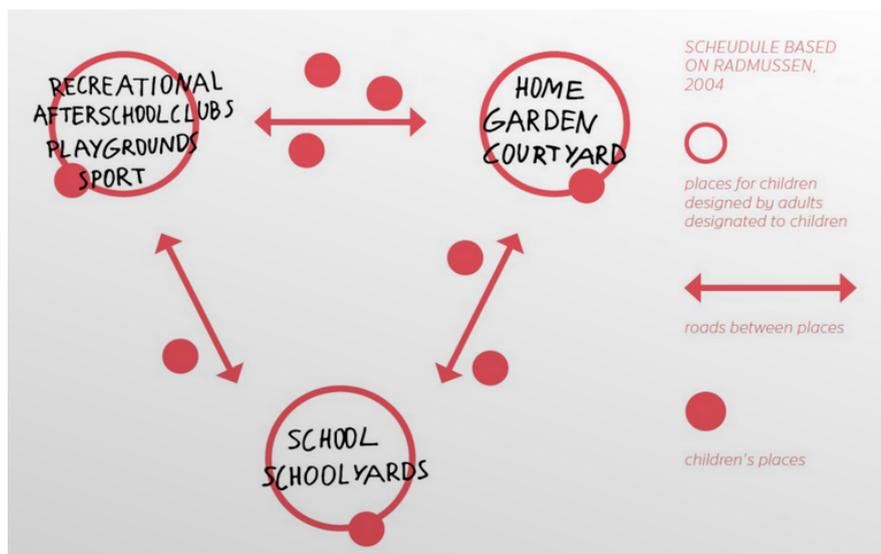
Esquema baseado na obra de Rasmussen (2004). Autor: Renet Korthals Altes (2020). Fonte: The City at Eye Level⁸⁵

O modelo do pesquisador e educador Rasmussen (2004), busca analisar os lugares institucionalizados para as crianças pelos adultos e sua relação com os espaços efetivamente ocupados por elas. A análise do autor se fundamentou no contexto dos países Escandinavos, especialmente na Dinamarca, com a participação de 88 crianças informantes entre 8 e 12 anos de idade. Segundo o autor (ibidem, 2004) a casa, a escola e os espaços recreativos são os

⁸⁵ ALTES, R. K. Creating Spatial Justice from the Start: at the Child's Level. The City at Eye Level. Amsterdam. 19/03/2020. Disponível em: <<https://thecityateyelevel.com/stories/creating-spatial-justice-from-the-start-at-the-child's-level/>>. Acesso em: 05/03/2022.

lugares concebidos enquanto destinados a serem ocupados por crianças, estando estes conectados entre si a partir das estradas. No entanto, de forma semelhante aos apontamentos do trabalho de campo apresentado no capítulo um, os dados apresentados pelas crianças e coletados demonstram que os espaços “para crianças” propostos pelos adultos não refletem necessariamente os espaços “das crianças”⁸⁶ que podem ser variados e localizados em diferentes lugares (vide Figura 3), uma vez que estas também participam do processo de criação de seus próprios espaços na comunidade, assim como na significação ou ressignificação dos ambientes institucionalmente destinados a elas.

FIGURA 3 — LUGARES DAS CRIANÇAS



Esquema baseado na obra de Rasmussen (2004). Autor: Renet Korthals Altes (2020)/The City at Eye Level⁸⁷

De acordo com a publicação da UNICEF (2006, 66) “Children in adults role” (“Crianças em papéis de adulto”, em tradução livre) “a infância deve ser uma fase de vida separada, claramente separada do mundo adulto. Crianças devem poder crescer, brincar,

⁸⁶ Segundo o autor, “a diferença chave entre ‘lugares das crianças’ e ‘lugares para crianças’ é que enquanto os adultos podem apontar e identificar ‘lugares para crianças’, apenas as crianças podem demonstrar ou contar sobre ‘lugares das crianças’. Um lugar, incluindo ‘lugares para crianças’, se torna um ‘lugar para criança’ depois da criança se conectar com ele fisicamente. A sensação física permite que o lugar seja codificado com significado conforme as emoções surgem, conhecimento do lugares e assim por diante.” (RASMUSSEM, 2004, p. 165-166, tradução nossa).

⁸⁷ ALTES, R. K. Creating Spatial Justice from the Start: at the Child's Level. The City at Eye Level. Amsterdam. 19/03/2020. Disponível em: <<https://thecityateyelevel.com/stories/creating-spatial-justice-from-the-start-at-the-child's-level/>>. Acesso em: 05/03/2022.

descansar e aprender [...] Quando crianças precisam tomar o papel de adultos, elas são privadas de sua infância⁸⁸”. Em uma análise que considere a cosmovisão Kariri-Xocó, por outro lado, a presença da criança junto aos adultos constitui parte fundamental dos espaços de aprendizado na qual estas são inseridas, a exemplo das rodas de toré, do Ouricuri, das oficinas, assim como de momentos cotidiano de compartilhamento da xanduca que engloba indivíduos de diferentes faixas etárias. Para o autor (LIEBEL, 2020), outra problemática presente na ideia de privatização das infâncias está na promoção destas abordagens à contextos distintos, como as experiências encontradas no chamado Sul Global:

Tais afirmações são feitas para evitar que as crianças sejam sobrecarregadas, exploradas ou abusadas, mas, somadas, atribuem passividade e uma relação de dependência unilateral entre crianças e adultos. Não deixam espaço para a imaginação das infâncias ou estilos de vida das crianças, que são acompanhados pela escolha pessoal de assumir tarefas em contexto de responsabilidade compartilhada ou apoio mútuo (reciprocidade). Isso não apenas condena e estigmatiza a agência das crianças em tais contextos como “não infantil” ou “prematura”, mas também impõe a imagem ocidental de uma infância dependente e totalmente cuidada como padrão para as sociedades do Sul Global. Então eles têm uma função paternalista e colonizadora. (LIEBEL, 2020, p. 13 , tradução nossa⁸⁹)

Neste contexto, o discurso descontextualizado apresentado em instrumentos internacionais de direitos das crianças, produz “um ser abstrato cujas condições de vida são universalizadas de acordo com a norma internacional. Desse modo, os contextos sociais, econômicos, históricos e culturais nas quais as crianças crescem, que podem ser bastante diversos, são deixados desconhecidos” (TABAK, 2014, p. 93, tradução nossa⁹⁰). Para a autora (ibidem, 2014), a reprodução deste modelo de “criança” e “infância” voltado para o futuro, através de espaços disciplinadores como a escola, buscando torná-las “úteis à sociedade”, deve ser visto menos pelo seu aspecto de promoção do bem estar e empoderamento, mas pela

⁸⁸ No original: “Childhood should be a separate living phase, clearly separated from the adult world. Children should be able to grow, play, rest and learn [...] When children have to take over the role of adults, they are deprived of their childhood.” (LIEBEL, 2020, p.13)

⁸⁹ No original: “Such statements are made in order to prevent children from being overwhelmed, exploited or abused but, added together, they attribute passivity and a one-sided dependency relationship between children and adults. They leave no space for the imagination of childhoods or lifestyles of children, which are accompanied by the self-chosen assumption of tasks in the sense of shared responsibility or mutual support (reciprocity). This not only condemns and stigmatizes children’s agency in such contexts as ‘not childlike’ or ‘premature’, but also imposes the Western image of a dependent and all-round cared childhood as the standard for the societies of the Global South. So they have a paternalistic and colonizing function”. (LIEBEL, 2020 , p. 13)

⁹⁰ No original: ““decontextualization”. Within a decontextualized discourse, the world child is (re)produced as an abstract being whose living conditions are universalized according to the international norm. Like this, the social, economical, historical and cultural contexts in which children grow up, which can be very diverse, are left unexplored.” (TABAK, 2014, p. 93)

contribuição na reprodução da estabilidade da sociedade moderna e, semelhantemente, da estabilidade internacional.

Partindo destas análises, Tabak (2014) traz uma abordagem foucaultiana para abarcar o aspecto disciplinador que este modelo de proteção pode gerar. Sobretudo, ao debater sobre o governo dos corpos das crianças em lugares determinados, como a escola e a sala de aula, enquanto espaços que introduzem estes indivíduos às relações de poder. Além disso, para Liebel (2020), a educação consolidada como um direito humano fundamental a ser alcançado por todas as sociedades é um fator essencial ao funcionamento do processo político em regimes democráticos, assim como à retirada de jovens desocupados e “potenciais delinquentes” de possíveis problemas.

A questão se apresentaria por um lado “por uma educação que humilha os seres humanos ao ‘capital humano’ e os aliena de suas vidas, ou de uma formação que objetiva a eliminação da desigualdade e da opressão e que promover instrumentos para as pessoas resistirem a quaisquer formas de degradação” (ibidem, 2020, p. 42, tradução nossa⁹¹). Levantando, então, questões sobre como esta educação é institucionalizada e quem, em última análise, de fato a determina. Como abordado anteriormente, ao longo da história de comunidades indígenas no Brasil, a formulação de políticas educacionais esteve em grande medida vinculado a interesses alheios aos desses grupos. Todavia, este apontamento não busca negar ou ignorar a grande importância da escolas e a demanda por melhores condições de acesso à educação por povos indígenas, mas nos levar a refletir e questionar, assim como discutido por Liebel (2020), em qual medida as políticas que governam os corpos dessas crianças visam sua subjugação ao interesse do capital ou sua emancipação de formas de opressão e degradação.

No contexto das sociedades modernas ocidentais, os ideais de uma infância a ser garantida pelo Estado assegura que este detém autonomia para criar e executar políticas que alcancem estes direitos. Portanto, “se o lar e a escola são os únicos ‘lugares para crianças’, então o Estado deve garantir que crianças estão de fato em casas ou em escolas.” (TABAK, 2014, p. 81, tradução nossa⁹²). Apesar de sua presença relativamente recente nas normativas

⁹¹ No original: “an education that humiliates human beings to ‘human capital’ and alienates them from their lives, or a formation aimed at the elimination of inequality and oppression which provides tools to people to resist any form of degradation.” (LIEBEL, 2020, p. 42)

⁹² No original: So, if home and school were the only “places for children”, then the state must ensure that children were indeed in homes and in schools. (TABAK, 2014, p. 81)

internacionais, o ideal de uma infância ocidental limitada à vida privada a ser assegurada pelos governos se apresenta desde o início da modernidade e do encobrimento das sociedades não europeias pela colonização. De acordo com Liebel:

O conceito de infância, separado da vida adulta, “liberada” de tarefas produtivas, mas também direcionada à margem da sociedade, surgiu quase simultaneamente com a “descoberta” e a colonização do mundo fora da Europa. A subjugação e exploração das colônias, primeira na América, depois África e Ásia, formou os pré-requisitos materiais para criar uma classe vivendo em prosperidade material nos “países mães”, as quais poderiam privatizar suas crianças e colocá-las em uma reserva de reprodução e cuidado. Por outro lado, a conquista das colônias constituiu o modelo de subjugação e ‘educação’ das crianças domésticas, seja das classes dominantes, seja das classes subalternas, de modo que podemos falar com razão de uma colonização da infância ou da infância moderna como uma espécie de colônia. Por outro lado, a construção da infância como um pré-estágio imaturo da idade adulta constituiu a matriz para a degradação das pessoas de qualquer idade nas colônias como seres imaturos. (LIEBEL, 2020, p. 34, tradução nossa⁹³)

De forma semelhante, desde o fim do século XV durante o processo de colonização, ocorria o uso da metáfora da criança⁹⁴ enquanto maneira de conceituar o suposto estágio “infantil” ou “primitivo” de desenvolvimento das comunidades indígenas (ALMEIDA, 2010). Influenciados pelos ideais Lockeanos da criança enquanto uma “tábula rasa” a ser preenchida e, 100 anos mais tarde, pela noção romântica Rousseauiana de uma “natureza pura” ou do “nobre selvagem” inocente que seria digerido pela decadência e corrupção da civilização, mais tarde substituído pelo ideal de um “desprezível selvagem” cujas práticas em muito se diferenciavam de sua idealização (LIEBEL, SMITH, 2018). Contudo, para além de uma

⁹³ No original: The concept of childhood, separated from adult life, ‘liberated’ of productive tasks but also directed to the margin of society, arose almost simultaneously with the ‘discovery’ and colonialization of the world outside of Europe. The subjugation and exploitation of the colonies, first in America, then in Africa and Asia, formed their material prerequisites by creating a class living in material prosperity in the ‘mother countries’, which could privatize their children and place them in a reserve of rearing and care. On the other hand, the conquest of the colonies constituted the model for the subjugation and ‘education’ of the domestic children, whether of the ruling classes, or the subaltern classes, so that we can rightly speak of a colonization of childhood or the modern childhood as a kind of colony. Conversely, the construction of childhood as an immature pre-stage of adulthood constituted the matrix for the degradation of people of any age in the colonies as immature beings. (LIEBEL, 2020, p. 34)

⁹⁴ O ideal de um desenvolvimento linear fundamentava a suposta inevitabilidade do fim das comunidades indígenas nas colônias, uma vez que a civilização garantiria a sua chegada à maturidade, isto é, ao modelo de sociedade aportado pelos valores ocidentais da modernidade europeia. Neste contexto, se tornou uma prática comum a busca pela produção de estudos etnográficos capazes de descrever e analisar estas comunidades antes da perda de suas tradições e identidades, entendido como o processo de “aculturação”. De acordo com Varnhagen (s/d , v. , apud ALMEIDA, 2010 , aos “...povos na infância não há história: há só etnografia.”. Semelhantemente, a postura paternalista e colonial se apresentava nas práticas diárias da colônia, como as missões jesuítas. Conforme apontado por Almeida (ANO, p.77) “ O padre jesuíta Daniel descreveu com detalhes as práticas realizadas na Amazônia no século XVIII. Segundo ele, para agradar aos índios e evitar as desistências e fugas, preocupavam-se em conquistá-los com presentes para conquistar sua confiança e assegurar que não os buscam para ‘... os fazer escravos, mas para os tratar como filhos (...)’.

colonização da infância em termos conceituais e ideológicos, a subjugação de crianças advindas de realidades distintas se apresentou também durante a modernidade pelas políticas adotadas nos territórios colonizados. Este contexto se apresenta em um cenário onde

A população “branca” era considerada como detendo a maior classificação na “evolução cultural” e era um sinônimo de modernidade e progresso. Em contraste, a população “não-branca” era considerada atrasada e não-civilizada, não apenas no sentido racista (enquanto pessoas de pele escura), ou no sentido religioso (praticantes de costumes pagãos), mas também no sentido econômico “enquanto não-capitalista e “antiquado”). Notavelmente, as populações indígenas eram acusadas de se apegarem a modelos de posse e práticas econômicas que contradiziam a ideia de propriedade privada e eram rotulados como irracionais. Indivíduos eram apenas considerados úteis se eles estivessem preparados e mentalmente em uma posição para trabalho para um empregador branco. (LIEBEL, 2020,p. 83, tradução nossa⁹⁵).

Nesta conjuntura, nos territórios do atual Canadá, Estados Unidos, Brasil, assim como outras localidades colonizadas, as políticas de assimilação forçada pela remoção de crianças indígenas⁹⁶ de suas comunidades foram sustentadas a partir de parâmetros arbitrários e discursos de proteção das crianças frente a supostas situações de negligências familiares ou da inexistência de relativos vivos (COSTA, 2016), ignorando a existência destas vulnerabilidades enquanto produto do processo colonial. Posteriormente, sendo estas enviadas a espaços disciplinares distantes de suas comunidades, como orfanatos, escolas militares, internatos, sanatórios, escolas de detenção, dentre outros espaços “educacionais” capazes de tornar despir estes indivíduos de suas origens, e torná-los cidadãos nacionais aptos a contribuir para a ordem social dos Estados (vide Imagem 20 e Imagem 21). Este, assim como os exemplos a seguir, objetivam apontar alguns dos riscos possíveis da descontextualização e busca pela promoção de uma infância ou um modelo de criança universal.

IMAGEM 20 — CHEGADA DE APACHES CIRACAHUA À ESCOLA INDÍGENAS CARLISLE (188-?)

⁹⁵ No original: “The ‘white’ population was considered to have the highest rank in a ‘cultural evolution’ and was a synonym for modernity and progress. In contrast, the ‘non-white’ population was considered regressive and uncivilized, not only in a racist sense (as dark-skinned people) or in a religious sense (practising pagan customs), but also in an economic sense (as non-capitalist and old-fashioned). Notably, the indigenous population was accused of clinging to modes of tenure and economic practices which contradicted the idea of private property and were branded as irrational. Individuals were only considered useful if they were prepared and mentally in a position to work for a white employer.” (LIEBEL, 2020, p. 83)

⁹⁶ Sobre crianças indígenas e políticas de assimilação forçada nos EUA, Canadá, Austrália e Brasil ver Costa (2016). Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22472/1/2016_AlineGuedesdaCosta.pdf> Acesso em: 09/02/2022.



“Apaches Ciracahua na Escola Indígena Carlisle (EUA), como aparentavam durante a chegada à Escola”⁹⁷. Fonte: LOC, 188-?

IMAGEM 21 — EDUCAÇÃO DE APACHES CIRACAHUA NA ESCOLA INDÍGENA CARLISLE (188?)



Apaches Ciracahua na Escola Indígena Carlisle, após 4 meses de sua chegada, cuja educação era guiada pelos ideal de seu fundador Pratt: “Mate o indígena, salve o homem”⁹⁸. Fonte: LOC, 188-?

Nos Estados Unidos da América esta prática se iniciou em 1819 pelo Fundo do Ato de Civilização “Índia” e pela Política de Paz de 1869 (NABS, 2020), guiada por ideais assimilacionistas como o do general, fundador e superintendente da Escola Carlisle Richard Henry Pratt (1840 - 1924) “mate o indígena, salve o homem”, e perdurou oficialmente até os anos de 1960, pouco mais de uma década após a adoção da Declaração *Universal* dos Direitos

⁹⁷ No original “Ciracahua Apaches at the Carlisle Indian School as they looked upon arrival at the School”. Disponível: <<https://www.loc.gov/resource/cph.3a51829/>>. Acesso em: 12/03/2022.

⁹⁸ No original: “Apaches at the Carlisle Indian School after 4 months of training at the School”. Disponível: <<https://www.loc.gov/item/2006679978/>>. Acesso em: 12/03/2022.

Humanos. A execução desta política levou a permanência de centenas de milhares de crianças indígenas em internatos, proibidos de manter sua cultura, língua, hábitos, e submetidos a práticas de violência física, sexual, cultural e espiritual em meio a casos de sucídio, morte e desaparecimentos⁹⁹.

Segundo Adone Agnolin (2009), paralela à colonização dos territórios, intenta-se a colonização das almas. Para isso, os missionários deveriam corrigir os costumes e as crenças dos nativos. Aos olhos dos religiosos, os costumes eram vistos como excessivos e, por isso, deveriam ser disciplinados; já as crenças eram ausentes, devendo ser preenchidas com a doutrina (vide Imagem 22 e 23) (COSTA, 2016). Apesar da ocorrência da Declaração dos Direitos das Crianças de 1924, Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959, a universalidade de seus princípios foi negligenciada, antes de tudo, pelas próprias forças ocidentais (LIEBEL, 2020).

IMAGEM 22 - MENINOS INDÍGENAS NA BISHOP HORDEN MEMORIAL SCHOOL



Meninos indígenas oram em cama beliche no dormitório da Bishop Horden Memorial School, uma escola residencial na comunidade indígena Cree de Moose Factory, Ontário (Canadá), em 1950¹⁰⁰. Fonte: CNS photo/Shingwauk Residential Schools Centre, Handout via Reuters)

⁹⁹ Apesar de não existirem ainda dados exatos que demonstram o quantitativo total de crianças indígenas levadas às escolas residenciais, estima-se que em 1925 cerca de 60.889 crianças estavam internadas, e até 1926 mais de 83% das crianças indígenas em idade escolar se encontravam nestes espaços. Com o intuito de buscar a verdade, a justiça e a cura para superar os traumas das escolas residenciais criou-se, dentre diversas outras organizações, a “National Native American Boarding School Healing Coalition (NABS)” (“Coalizão de Cura Nacional Nativo Americana da Escola Residencial”, em tradução livre). Disponível em: <<https://boardingschoolhealing.org/>>. Acesso em 11/05/2022.

¹⁰⁰ Legenda: “Recente confirmação sobre centenas de covas não identificadas nos solos de duas antigas escolas residenciais para crianças no Canadá levou um Departamento de Interior dos Estados Unidos a investigar escolas de internato Estadunidenses para nativos americanos, as quais geralmente eram coordenadas por igrejas.” (tradução livre). Disponível em: <<https://catholicreview.org/bishops-support-investigation-of-former-u-s-residential-schools/>>. Acesso em: 24/03/2022.

IMAGEM 23 — “HERANÇA”¹⁰¹



“LS do exterior da Escola Residencial Saint Paul em Cardston, Alberta (Canadá), estudantes e enfermeiras marchando durante exercícios de graduação, incluindo a MCS de muitas crianças Kainai (Sangue) (placa: “Escola Residencial Indígena Saint Paul 1924). Fonte: Arquivo da National Film Board of Canada (1937, tradução nossa¹⁰²).

Se por um prisma, os horrores e acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e seus efeitos sobre as crianças do continente Europeu impulsionou o surgimento do regime internacional de proteção à criança, em contrapartida, a política governamental estadunidense Adoção de “Índios” ainda permanecia em andamento e sendo divulgada publicamente em 1964 através de jornais, conforme trecho abaixo de anúncio publicado pela Agência de Adoção para Indígenas no Jornal de Miami:

“As crianças vêm em todos os tamanhos, idades e tons apesar de que a tendência é colocá-los com famílias de fora [não indígenas] o mais jovem possível. Metade dos 25 adotados até então tinham menos de seis meses de idade”. (MIAMI NEWS, 1964, apud NABS, 2020, p. 6, tradução nossa¹⁰³)

¹⁰¹ O curta-metragem apresenta uma gravação original de meados de 1937, com título “Heritage” (“Herança”, em tradução literal). Na gravação, um conjunto de estudantes da Escola de Residencial Indígena, vestidos em uniformes padronizados, marcham pelo campus carregando a bandeira inglesa durante um dos exercícios escolares. Além deste, a National Film Board do Canadá, dispõe de um acervo com centenas de gravações originais realizadas ao longo do século XX, incluindo vídeos e imagens de adultos, assim como crianças e jovens indígenas colocadas em escolas residenciais. Disponível: <<http://images.nfb.ca/images/pages/en>>. Acesso: 08/05/2022.

¹⁰² No original: LS of the exterior of the Saint Paul's Residential School in Cardston, Alberta, students and nurses marching during graduation exercises, including a MCS of several Kainai (Blood) children (sign: "Saint Paul's Indian Residential School 1924"). Disponível em: <<http://images.nfb.ca/images/pages/en/search.html?>>. Acesso em: 08/05/2022.

¹⁰³ No original: “The children come in all sizes, ages and hues although the tendency is to place them with outside families as young as possible. Half the 125 adopted so far were less than six months old”. NABS, Miami's operation Papoose AD by adoption agency for Indians (MIAMI NEWS, 1964, apud NABS, 2020, p. 6) .

Esta política possuía caráter pragmático na tentativa de apagamento das culturas indígenas, uma vez que a segregação de crianças indígenas em lares de famílias não indígenas, distantes das demais crianças de origem similar presentes nas escolas, permitia a integração “completa” dessas ao *modus operandi* do mundo ocidental e seus interesses. Pouco mais de uma década mais tarde, no entanto, a criação do Ato de Bem Estar da Criança Indígena (ICWA, na sigla original) em 1978, através das demandas e protestos de diferentes comunidades indígenas, põe fim a política oficial de adoção de crianças, apesar da continuação das lutas pela garantia dos direitos originários que perduram até os dias atuais (ibidem, 2020).

As políticas americanas nos permitem compreender de que maneira a concepção de infância, baseada no conceito moderno e ocidental, se fortalece através do discurso de garantia dos direitos da criança idealizada, e de que forma esta afeta os espaços e formas de participação destinados a este grupo. Na relação colonial presente nas Américas, a busca dos “melhores interesses da criança” pelos governos coloniais advindos da Europa serviu de suporte para a execução de políticas de criação de mais de 510 escolas residenciais governamentais ou religiosas localizadas nos territórios ao norte do continente, seguido de sequestros e internações em massa de crianças e jovens indígenas¹⁰⁴.

Conforme argumentado por Huysmans (2006), é possível identificar que a proteção garantida pelo Estado não se trata exclusivamente de ações de segurança ou policiamento que defendam a criança em situações de ameaça, tal como presumido pelo ideal moderno, mas também de uma atuação civilizatória que busca assegurar a estabilidade internacional e nacional através de tecnologias disciplinares da democracia liberal que limitem as possibilidades dessas crianças se tornarem um risco a esta ordem. De acordo com Tabak (2014), o interesse na promoção de uma infância universal como garantia do progresso social pode ser notado no documento do Ano Internacional da Criança (ONU, 1979, parágrafo 2, tradução nossa¹⁰⁵):

Reconhecer a importância fundamental em todos os países, em desenvolvimento e industrializados, de programas que beneficiem crianças não apenas pelo bem-estar

¹⁰⁴ De acordo com NABS (2020) são contabilizados a existência de 150 escolas residenciais no Canadá e mais de 360 nos Estados Unidos da América.

¹⁰⁵ No original: “Recognizing the fundamental importance in all countries, developing and industrialized, of programmes benefiting children not only for the well-being of children but also as part of broader efforts to accelerate economic and social progress” (ONU, 1979, parágrafo 2)

das crianças, mas também como parte de um esforço mais amplo para acelerar o progresso econômico e social.

Apesar da inexistência de políticas *oficiais* similares, o Estado brasileiro, organizações religiosas e grupos de interesse locais adotaram e seguem a adotar práticas ativas e passivas semelhantes visando o “aculturamentos” de indígenas e o apagamento de suas origens e identidades, pela remoção de sua convivência dos territórios de suas comunidades, processos de adoção forçado, dentre os quais o exemplo das comunidades Guarani e Kariowá do Mato Grosso do Sul tem se tornando um dos casos mais conhecidos (ANZOATEGUI, 2019; MENDES, 2019, OTERO, 2019, ALMEIDA, 2019).

Além das ofertas de recompensas pela “caça” e rapto de crianças e adultos indígenas de seus espaços (Imagem 23), pelos chamados “bugreiros” (Imagem 24) e do assassinato ou entrega das crianças à famílias burguesas ou comunidades religiosas (Imagem 25), houve também a implementação de internatos e instituições para meninos e meninas indígenas, a exemplo das instituições criadas pela Companhia de Jesus no Núcleo Colonial Indígena do Maracanã/Colônia do Prata (1898-1921), com o suporte político e financeiro do governo do Pará (COSTA, 2016), assim como dos internatos salesianos no Amazonas¹⁰⁶ entre 1923 e 1965¹⁰⁷ (COSTA, 2021).

IMAGEM 23 — CRIANÇAS XOKLENG NA FLORESTA

¹⁰⁶ De acordo com Costa (2021), “eles abriram nove postos missionários, dos quais sete com internatos para crianças indígenas do Rio Negro: um em São Gabriel da Cachoeira (1916), um em Taracúá (1923), um em Barcelos (1926), um em Iauareté (1929), um em Pari-Cachoeira (1940), um em Santa Isabel (1947) e um em Içana (1953). Os internatos ofereciam ensino de primeira à quarta série e recebiam subvenções dos governos federal e estadual. O último internato a ser fechado foi o de Iauareté, em 1988, de modo que os internatos tiveram duração de 72 anos.”

¹⁰⁷ De acordo com Costa (2021) “O grupo dos internos era constituído por crianças das famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak e Maku. A estrutura hierárquica do internato comportava o grupo dirigente, o qual era composto por salesianos, oriundos do continente europeu.”



“Criança Xokleng em acampamento na floresta, em 1963”. Foto: Acervo SCS. Fonte: BBC¹⁰⁸

IMAGEM 24 - “BUGREIROS” E XOKLENGS



Em pé, “bugreiros” posam com mulheres e crianças do povo Xokleng capturadas após ataque a acampamento [19--?]. Foto: Acervo SCS. Fonte: BBC¹⁰⁹

¹⁰⁸ FELLET, J. Xokleng: povo indígena quase dizimado protagoniza caso histórico no STF. São Paulo. BBC. 25/08/2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>>. Acesso em: 11/05/2022.

¹⁰⁹ FELLET, J. Xokleng: povo indígena quase dizimado protagoniza caso histórico no STF. São Paulo. BBC. 25/08/2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>>. Acesso em: 11/05/2022.

IMAGEM 25 — CRIANÇAS E MULHERES XOKLENGS



Mulheres e crianças Xokleng capturadas por bugreiros e entregues a freiras em Blumenau¹¹⁰; duas mulheres e duas crianças conseguiram fugir, voltando à floresta, [19--?]. Foto: Acervo SCS. Fonte: BBC¹¹¹

Estes visavam transformar as crianças indígenas, tornando-as “cidadãos brasileiros cristãos” (WEIGIEL, 2006:05) e “tradutores culturais” às demais gerações, promovendo dessa forma os ensinamentos civilizatórios e a predominância da cultura não indígena, conforme orientações de Dom Bosco (COSTA, 2016). As escolas de educação para indígena criadas no Brasil (vide Imagens 9, 10, 11 e 12) através das missões

Implantou uma noção de tempo rígida, disciplinada pelas horas, e por rituais antes desconhecidos: a aula, a oração, a missa, o trabalho e a recreação, todos regulados pelo relógio. Por outro lado, o internato operou um deslocamento espacial, confinando as crianças em um novo espaço, diferenciado de suas formas tradicionais de moradia e introduziu um sistema de vigilância integral pelos frades, favorecido pelo estilo do prédio do internato que possuía uma arquitetura nos moldes do “panopticon”. (COELHO, 2000: 09)

O uso de métodos disciplinadores e punitivos, como a vigilância, ou a sensação de constante vigilância, a correção, o trancar, dentre outros castigos adotados de maneiras similares em ambientes escolares, hospitais, fábricas ou prisões, ainda aqueles não violentos

¹¹⁰ Para mais discussões sobre a perseguições do povo Xokleng na atua região de Blumenau, Santa catarina, vide: LIMA, J. P. F. L. Entre o progresso e a tragédia: A Estrada de Ferro Santa Catarina e a perseguição aos indígenas Xokleng. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 24 de Mai de 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/224121>>. Acesso: 20 de Mai de 2022.

¹¹¹ FELLETT, J. Xokleng: povo indígena quase dizimado protagoniza caso histórico no STF. São Paulo. BBC. 25/08/2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>>. Acesso em: 11/05/2022.

ou sangrentos, detêm a função de atuar sobre os corpos punidos, docilizando-os ou tornando-os submissos. (FOUCAULT, 1987).

Para lidar com as políticas de extermínio físico e cultural, os diferentes povos indígenas¹¹² de Abya Yala desenvolveram estratégias próprias capazes de prevenir ou amenizar os impactos negativos do contato com a civilização não indígena. No caso das crianças nos internatos do Amazonas, a educação no período de enclausuramento de acordo com Costa (2021) forjou nas crianças indígenas dúvidas e até rejeição aos modos de vida originário, todavia,

as estratégias do poder hegemônico salesiano não determinaram a resignação completa das populações indígenas, como parece denotar certa interpretação do poder disciplinar e da instituição total, pois, contraposta a elas articulou-se o ativismo tático dos agentes, seja ele de ordem individual (os atos de indisciplina, as fugas do internato), coletiva (a recusa de muitos pais em devolver os filhos fugitivos, a retirada do internato), e societária (a recusa dos Maku ao aldeamento e à escolarização).

Além das práticas diárias de resistência por meio da desobediência e fugas, outros exemplos de maior visibilidade podem ser apontados, como o surgimento do Movimento Indígena na década de 60 e 70, reivindicando direitos ao reconhecimento étnico, terra, saúde e educação (PEREIRA, 2014), e a substituição do Sistema de Proteção ao Índio (SPI) pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Todavia, outras estratégias se fizeram necessárias às diferentes experiências enfrentadas pelas comunidades indígenas, por vezes, inserindo a criança como o sujeito central desse processo. A exemplo da atuação da liderança Apowe do povo Xavante na década de 70, a qual decidiu enviar oito crianças para morar com famílias não indígenas de classe média¹¹³. O envio dessas crianças visava que estas pudessem analisar os hábitos e costumes das pessoas brancas, posteriormente retornando a sua comunidade com informações que serviriam para a proteção do povo. Semelhantemente, aos Kariri-Xocós, o interesse e a preocupação na inserção das crianças em suas práticas tradicionais e cotidiano aparenta constituir parte da estratégia de resistência aos apagamentos promovidos pela colonização.

¹¹² De acordo com Smith (2018, p. 18) “a expressão ‘povos indígenas’ é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas do Movimento dos Índios Americanos (AIM) e da Irmandade dos Índios Canadenses. Trata-se de uma expressão que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povo do mundo colonizado”.

¹¹³ Esta história é contada através do documentário “Estratégia Xavante” (2007), dirigido por Belisário Franca. O longa-metragem apresenta a estratégia organizada pela liderança Apowe do povo Xavante. As oito crianças foram enviadas para morar com famílias não indígenas de classe média em Ribeirão Preto, São Paulo, na década de 1970.

Assim, a execução de políticas e práticas de governo sobre os corpos de crianças pelo discurso dos direitos de proteção descontextualizado ou sem conhecimento dos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais em que se encontram diversas crianças e formas de infância, permite e favorece a propagação de práticas violentas e coloniais. Delimitando os espaços e as formas de participação destinados a estas, especialmente, aquelas que se encontram alheias ao modelo de infância idealizado. De acordo com Smith (2018), no século XIX, as potências europeias já haviam estabelecido regimes políticos e relações que governavam o convívio com os povos colonizados. Estas relações se apresentavam por meio de regras explícitas, implícitas ou ocultas e a maneira mais usual de recorrer a estas se baseava no princípio da “humanidade”. Conseqüentemente,

Considerar os povos indígenas como não sendo completamente humanos, ou tratá-los explicitamente como não humanos, permitiu o distanciamento e justificou várias formas de extermínio e domesticação. Alguns povos indígenas (os “não humanos”) eram caçados e mortos como animais. Outros (os “parcialmente humanos”) eram arrebanhados e colocados em reservas como criaturas que deveriam ser amansadas, marcadas e postas para trabalhar. (SMITH, 2018, p. 39)

Semelhantemente, ao pontuar a perspectiva ocidental presente nos instrumentos internacionais de proteção que abordam a criança enquanto “seres em formação” e projetam seus direitos com base nas expectativas de retorno social futuro, Tabak (2014) argumenta que

“os corpos das crianças são, portanto, não aquele a ser torturado, mas ao invés disso, um a ser formado, corrigido, para obter habilidades, para ser um corpo qualificado para trabalhar. Dentre estes termos, vale-se questionar “nos melhores interesses” de quem a “criança global” deve ser protegida e preparada para o futuro?” (TABAK, 2014, p. 104, tradução nossa¹¹⁴).

Para a autora (ibidem, 2014), a concepção de “melhores interesses” a serem atingidos pela promoção de um modelo de criança universal ou “global” presente nestes instrumentos estaria vinculada não apenas ao destino dessas crianças, mas também ao Estado-nação e a manutenção da ordem internacional, autorizando intervenções destes atores e excluindo por vezes experiências de crianças que não se enquadram dentro deste modelo.

¹¹⁴ No original: “children’s bodies are, thus, not the one to be tortured, but rather the one to be formed, reformed, corrected, to obtain skills, to be qualified as a body capable of working. Within these terms, it is worth questioning “‘In the best interest’ of whom the world child should be protected and prepared for the future?” TABAK, 2014, p. 104)

Dessa maneira, ao discutirmos infâncias não ocidentais e, mais precisamente, indígena, nos parece necessário a adoção de abordagens que considerem o Sul Global não apenas como destinatário de princípios e normas, mas também fonte de contribuições possíveis. Neste sentido, a experiência Kariri-Xocó, nos trouxe uma breve imagem dos potenciais de se compreender as diferentes maneiras com as quais as crianças podem participar e participam do meio social, a partir do momento que se alteram as chaves que moldam as definições do que é ser criança e do que é a infância, para além de reducionismos biológicos ou psicológicos.

PARA NÃO CONCLUIR: RETOMANDO OS ESPAÇOS DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS A PARTIR DA COSMOVISÃO KARIRI-XOCÓ

Para não concluir, ao analisarmos as origens e concepções de criança e infância adotados pelo regime internacional de proteção, nos propusemos a contextualizar os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais que moldaram e moldam as concepções adotadas nestes instrumentos. Para além disso, buscamos compreender de que maneira essas categorias são socialmente formadas em contextos específicos, porém frequentemente “desconhecidos”, e o papel relevante que estas podem ter na formulação de políticas e ações de governo das crianças e das infâncias, sobretudo, daquelas que se encontram alheias aos ideais de infância adotadas pelo Ocidente.

Assim, fundamentada sobre os valores de uma infância moderna Ocidental, influenciada pelas perspectivas de testemunhas dos horrores enfrentados pelo continente Europeu durante a Grandes Guerras; a despeito do processo de contínua colonização e encobrimento dos continentes da América e África e da expansão da economia capitalista, a destinação das crianças a esfera privada esteve justificava pela necessidade de proteção destas da “vadiagem”, da exploração e outros contextos entendidos como integrantes da vida pública. Neste contexto, os indivíduos que outrora compunham parte relevante da vivência social, passam a ser entendidos enquanto um grupo vulnerável, imaturo e inocente, cujo Estado detém o papel principal de garantir uma infância que promovesse a construção deste como futuros cidadãos e massa de capital humano úteis à manutenção da ordem social.

Além disso, a segregação e separação da criança da esfera pública consolidou através de instrumentos e práticas internacionais como elemento capaz de assegurar uma melhor qualidade de vida para este grupo. Não obstante, a promoção de princípios e direitos de natureza universais, que singularizam as experiências das crianças, permitiram a adoção de instrumentos como a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 quase de maneira unânime pelos países membros da Assembléia Geral da ONU. O interesse destes, todavia, não se restringem à proteção das crianças, mas também a elementos estratégicos como o prestígio internacional e a manutenção da ordem nacional e internacional (TABAK, 2014; LIEBEL, 2020) .

Uma vez que compreendemos as concepções gerais e os interesses que atravessam as noções de criança e infância na esfera internacional, torna-se possível analisar as maneiras pelas quais estas concepções afetam os espaços e as formas de participação social destinados a estas. Ademais, nota-se que a adoção de uma ideia de criança singularizada a partir de princípios universais, se confronta com a dificuldade desta em representar e lidar com vivências divergentes. No contexto das infâncias do Sul Global, mais especificamente da contínua colonização das Américas ao longo dos séculos XX e XIX, a experiência das crianças indígenas é atravessada também pelos espaços destinados a ela pela colonização e pelas estratégias de resistência adotadas por estes povos. Neste cenário, a sua presença na vida pública de comunidades indígenas como os Kariri-Xocós constitui parte de sua própria cosmovisão, assim como desta estratégia de garantia de sua identidade e memória.

No entanto, o envio forçado destes grupos a ambientes disciplinadores, distantes da vida comunitária e das tradições, línguas, hábitos e costumes culturais de seus povos, se fundamentou pelo discurso descontextualizado da proteção dos direitos das crianças, deixando de lado as consequências da colonização para as problemáticas e vulnerabilidades enfrentadas por estes grupos. Além disso, pela reprodução de concepções racista nos níveis sociais, econômicos e religiosos que compreendiam os povos indígenas como culturas “primitivas”, “selvagens” ainda estacionadas na "infância" na linha de desenvolvimento social, destinados ao passado histórico ou cultural,

Portanto, estes *instrumentos* normativos universalizantes, conforme sua própria nomenclatura define, podem ser manuseados a partir dos interesses e concepções daqueles que detêm a posição de poder para formular e executar políticas que governam os lugares da

infância e o (des)envolvimento social das crianças. Assim, ao questionarmos quais interesses e quais valores podem *realmente* ser atendidos ao se buscar a promoção da *criança*, detentora de “*consciência social e dever*”, “*responsabilidade moral e social*” e se “*tornar*” um “*membro útil da sociedade*”, parece-nos necessário recorrer, mais uma vez, ao contexto social a qual estas categorias estão inseridas. No contexto da sociedade moderna internacional e contemporânea, esta resposta se aproxima dos interesses dos Estados-nação e da manutenção de sua ordem.

A fim de contornar os perigos que a descontextualização pode ocasionar, conforme exemplificado pelas ações implementadas na América, faz-se necessário a proposição de trabalhos que retirem estas temáticas do silenciamento das Ciências Sociais e das Relações Internacionais, assim como a compreensão das categorias “criança” e “infância” enquanto vocábulos analíticos, e a promoção de alternativas que englobe as experiências, contribuições e conhecimentos que atravessam as vivências de crianças do chamado “Sul Global”.

Neste cenário, a cosmovisão do *kanewí* Kariri-Xocó nos aponta algumas contribuições na medida em que nos permite visualizar uma estrutura de infância e a participação das crianças em espaços de profunda importância para a memória e *crodi* da comunidade, que questionam a ideia de uma infância privatizada em que seus sujeitos só detêm capacidade de ação no momento futuro. Esses espaços se percebe nos cantos, nas danças e no ritmo do maracá nos Toré, no conhecimento dos segredos do Ouricuri desde a primeira infância e a presença em momentos decisórios importantes, nas atividades, trabalhos e brincadeiras cotidianas no rio, na mata, no terreiro, na oca, nas casas, nas ruas, dentre outros já apresentados.

Dessa forma, ao alterarmos a chave que moldam as concepções destas categorias, visualizamos outras maneiras de identificar e aprender sobre suas formas de atuação. Todavia, estudar e analisar a infância e as crianças nas relações internacionais, envolve diversas problemáticas e limitações a serem consideradas, dentre elas: (a) a dificuldade em se definir métodos e parâmetros que permitam falar sobre as perspectivas das crianças, sem essencializar ou falar em nome delas, (b) o silenciamento de perspectivas não-ocidentais que contribuam para as discussões sobre infâncias nas Relações Internacionais, (c) os cuidados, a transparência e o respeito a serem adotados ao atuar junto a comunidades vulnerabilizadas, evitando reproduzir violências institucionais ou posicionar-se enquanto porta-voz dos

interesses da comunidade, e (d) a disponibilidade de recursos materiais que possibilitem o desenvolvimento de trabalhos em lugares “incomuns”.

Ademais, algumas questões norteadoras deste trabalho podem ser colocadas enquanto pistas para se repensar estas categorias e favorecer novos estudos e pesquisas com maior profundidade: Como as concepções moldam os lugares destinados às crianças nos estudos e análises internacionais? Quais são estas concepções? Como elas definem este grupo? Quais interesses elas atendem? Quais suas origens? Estas experiências podem ser alteradas? Por quais fatores? Quais interesses são favorecidos pelos discursos que são adotados acerca das crianças? E quais interesses estes desfavorecem?

Além disso, alguns fatores não abordados ao longo deste trabalho poderiam compor novas produções e análises no campo de estudos sobre crianças indígenas, tal como (a) a relação da internet e da tecnologia nas dinâmicas identitárias e sociais de jovens e crianças indígenas, (b) o que as crianças têm a dizer sobre as relações entre seu povo e os demais (indígenas e não indígenas), (c) a presença, os relatos e políticas aplicadas à crianças indígenas durante a ditadura militar brasileira a partir dos documentos do Relatório Figueiredo, ou ainda produções que abordem outros grupos étnicos e possibilitem (d) identificar as relações entre a exploração de terras e recursos minerais e as vidas de meninas indígenas em diferentes localidades do país, (e) a construção dos Estados-nação brasileiros e a formação de crianças e jovens com identidades plurais, ou (f) os processos de retomadas étnicas em andamento nas Américas e possíveis implicações destes movimentos para as concepções de Estado-nação.

Finalmente, esperamos que os pontos apresentados possam contribuir com reflexões, provocações, e caminhos para o campo de estudos sobre as infâncias indígenas nas Relações Internacionais e o desenvolvimento de produções mais robustas, detalhadas, e específicas que tragam novas formas de inserir a atuação das crianças nas análises e estudos das Relações Internacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, 168p.
- ANDRIOLI, L. R., FAUSTINO, R. C.. Educação infantil indígena: : o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 13(25), 2021. 622–650. <https://doi.org/10.14295/rbhc.v13i25.11997>
- ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LCT, 2012
- BEIER, J. M. **International relations in uncommon places: indigeneity, cosmology, and the limits of international theory**. New York: Palgrave Macmillan. 2005. 263 p. <https://doi.org/10.1057/9781403979506>
- BEIER, J. M. Introduction: Making Sense of Childhood in International Relations. In.: BEIER, J. Marshall (org.) **Discovering Childhood in International Relations**. New York: Palgrave Macmillan. 2020. 266 p. ALDERSON, P. **Children as researchers** In.: CHRISTENSEN P. , JAMES A. (org.). **Research With Children: Perspectives and Practices**. Falmer Press/Routledge, 2008. p. 276- 290. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46063-1_1
- BOYDEN, J, ENNEW, J. (org). **Children in Focus - A Manual for Participatory Research with Children**. **Save The Children Sweden**. 1997. Disponível em: <<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/children-focus-manual-participatory-research-children/>>. Acesso em: 01 de Dez. de 2021.
- BRAND, A. (2016). **“Quando chegou esses que são nossos contrários”- a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/ Guarani no Mato Grosso do Sul**. Multitemas, (12).. Disponível em: <<https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1235>>. Acesso em: 08 de Set. de 2021.
- BROCKLEHURST, H. **Who’s Afraid of Children? Children, Conflict and International Relations**. Aldershot, England: Ashgate. 2006. 295 p. ISBN 9781138266599
- COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**. 2000, v. 43, n. 2, pp. 195-222. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27078>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2021.
- COELHO, E. M. B. **Catequização e conquista: a missão capuchinha entre os tenetehara no maranhão. XXII Reunião Brasileira de Antropologia**. Fórum de Pesquisa 14: “Missões em áreas indígenas: fronteiras e traduções”. Brasília, 2000.
- COSTA, A. G. **“Crianças adoadas”: Um Estudo Sobre o Direito Humano a Ter um Povo**. **Aline Guedes da Costa**. Orientadora Rita Laura Segato – Brasília, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22472>>. Acesso em: 17 de Out. de 2021.

COSTA, M. G. **A institucionalização e o disciplinamento de crianças indígenas nas missões salesianas do Amazonas/Brasil (1923-1965)**. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 21, e186, 202. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5761/576166162031/html/>>, Acesso em: 15 de Mai. de 2022.

CUNNINGHAM, Hugh. **Children and Childhood in Western Society Since 1500**. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2005.

DUBINSKY, K. Children, Ideology, and Iconography: How Babies Rule the World. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, 5 (1): 5-13. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/issue/25212> > . Acesso em: 19 de Nov. de 2021.

ENLOE, C. **Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics**. Berkeley: University of California Press. 1990. 244p.

FERNANDES, Ulysses (org.). **Fulkaxó ser e viver Kariri-Xocó**. São Paulo: Edições SESC, 2013, p. 13.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967)**. (Tese Doutorado em História). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987

GERLIC, Sebastián (Org.). **Índios na visão dos índios**. Bahia: FAZCULTURA, 1999.

GUZMAN, T. D. **Counter-Foundational Histories from Native Brazil: On Violence and the Aesthetics of Memory**. In.: ESCALANTE, E. del Valle (org.). Teorizando las Literaturas Indígenas Contemporáneas. North Carolina: ContraCorriente. 2015. p. 290

HABASHI, J. **Palestinian children crafting national identity**. Childhood. 2008. 15(1): 12–29. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568207086833>> . Acesso em: 15 de Out. de 2021.

HABASHI, J. Palestinian Children: Authors of Collective Memory. **Children and Society**. 2012, p. 1-13. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1099-0860.2011.00417.x> >. Acesso em: 20 de Out. de 2021.

JAMES, A. PROUT, A. (Eds.) **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Children**. London: Falmer Press, 1991..

KARIRI-XOCÓ, N. Fogueira das Histórias. [online]. **Nhenety Kariri-Xocó**. 2 Dez 2010. Disponível em: <<http://kxnhenety.blogspot.com/2010/12/fogueira-das-historias.html>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2022.

KARIRI-XOCÓ, N. Toré da Terra. 29 Jan 2013. [online]. **Nhenety Kariri-Xocó**. Disponível em: <<http://kxnhenety.blogspot.com/2013/01/tore-da-terra-2011.html>>, Acesso em 05/04/2022.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRUDZÁ, I. Concepções de infância na cosmovisão Kariri-Xocó. 12 a 14 de Mai de 2022, WhatsApp. Aplicativo de texto.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 368

LEE-KOO, K. Decolonizing Childhood in International Relations. In.: BEIER, J. Marshall (org). **Discovering Childhood in International Relations**. New York: Palgrave Macmillan. 2020. 266 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-46063-1>

LIMA, D. 1999. A Construção Histórica do Termo Caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos do Naea**, v. 2, n. 2, p. 5-32.

LOPES DA SILVA, A; NUNES, A. 2001. "Introdução". In.: LOPES DA SILVA, A., MACEDO, A. V. e NUNES, A. (orgs.). **Crianças indígenas. Ensaios antropológicos**. São Paulo, Global: 2002.

LUCAS, S. R., e A. H. A. URQUIZA. Crianças indígenas da Aldeia Pakurity e as Moradias móveis: Nova Forma de Resistência em Área de Retomada. **Revista De Antropologia Da UFSCar**, vol. 11, nº 1, junho de 2019, p. 253-81. Disponível em: <<https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/285>>. Acesso em: 15 de Out. de 2021.

MARTUSCELLI, P. O lugar das crianças nas Relações Internacionais: Considerações sobre novos atores e a difusão de poder. **Revista de Estudos Internacionais**, ISSN 2236-4811, Vol. 4 (1), 2013. Disponível em: <<https://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/115>>. Acesso em: 08 de Set. de 2021.

MATA, V. L. C. **Kariri-Xocó**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <<http://www.arara.fr/BBTRIBOKARIRI.html>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2021.

MENDES, N., MERHY, E. e SILVEIRA, P. S. (org.). **Extermínio dos excluídos**. 1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA; 2019. Disponível em: <<https://editora.redeunida.org.br/project/exterminio-dos-excluidos/>> . Acesso em: 11 de Set. de 2021.

MIRANDA, M. R. , REIS, T. N. , ROCHA, I. S. Índio Pataxó, **O que Vem Fazer Aqui? Autorias de Infâncias na Aldeia Pé do Monte**. In.: ARAÚJO, V. C. (coord.). Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade um diálogo com a educação. Vitória: UFES, 1 ed., 2017, 1127 p. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/infanciasejuventudesnacidade17/anais>>. Acesso em: 08 de Nov. de 2021.

MIRANDA, M. R. , CAMARGO M. M, STRELHOW, F. G. **Guardiões e guardiãs da terra e do céu: cartas originárias de crianças indígenas para o mundo**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020. 56 p. Ilustrado. Disponível em:

<<https://encontrografia.com/books/guardioes-e-guardias-da-terra-e-do-ceu-cartas-originarias-de-criancas-indigenas-para-o-mundo/>>. Acesso em: 09 de Out. de 2021.

MOREIRA, J. “**A infância é o melhor capital de uma sociedade**”, afirma educador espanhol. Centro de Referências em Educação Integral. 12 de Outubro, 2013. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-infancia-e-o-melhor-capital-de-uma-sociedade-afirma-educador-espanhol-cesar-munoz/>>. Acesso em: 29 de Out. de 2021.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? das aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2011, v. 33, n. 2 pp. 375-390. 09 Dez 2011. DOI: 10.1590/S0101-32892011000200007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/ztQwQQS3nYPK8mXTGgdrv6j/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 de Out. de 2021.

MUYOLEMA, A. América Latina y los Pueblos Indígenas. Para una crítica de la razón latinoamericana. In.: ESCALANTE, E. del Valle (org.). **Teorizando las Literaturas Indígenas Contemporáneas**. North Carolina: ContraCorriente. 2015. p. 290

NASCIMENTO, S. J. Múltiplas Vitimizações: Crianças Indígenas Kaiowá nos Abrigos Urbanos Do Mato Grosso do Sul, **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 265-292, jul./dez. 2014. DOI: 10.1590/S0104-71832014000200011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/H5QpJHCnyCCvKVYbszcJdSP/?lang=pt>>. Acesso em: 22 de Out. de 2021.

OLIVEIRA, J.N .de. [*sic*], 59 anos. Entrevista realizada em 01 de Abr. de 2022 no Território Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio/AL.

OLIVEIRA, J. N. de [*sic*]. Concepções de infância na cosmovisão Kariri-Xocó. 18 de Mai de 2022, WhatsApp. Aplicativo de texto.

OLIVEIRA, J. N. de. (1999). Um pouco da minha infância . **Estudos Avançados**, 13(37), 87-103.

OLSEN, F. Children’s Rights: Some feminist approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child. In.: P. Alston, S. Parker and J. Seymour (eds), **Children’s Rights and the Law**. Oxford: Oxford University Press,1995, p. 192–220.

PAGNI, P. **Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 09 de Nov. de 2021.

PONTES, J. A. M. Imagem e Memória Kariri-Xocó: o arquivo fotográfico Kariri-Xocó a partir da realização do filme etnográfico «Samynhé». Dissertação de Mestrado (Antropologia e Culturas Visuais). Universidade Nova, Portugal. 8 de Jan de 2019. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/59724>>. Acesso em: 10 de Abr. de 2022.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>. Acesso em: 30 de Nov. de 2021.

PRIEST, N. *et al.* ‘Yarning up with Koori kids’ – hearing the voices of Australian urban Indigenous children about their health and well-being, *Ethnicity & Health*. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13557858.2016.1246418>>. Acesso em: 01 de Dez. de 2021.

QVORTRUP, J., CORSARO, W. HONIG, M.S.(Eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Houndmills: Palgrave, 2011. p.46-61

SA’DI, AH., ABU-LUGHOD, L. (eds.). 2007. **Nakba: Palestine, 1948, and the Claims of Memory**. Columbia University Press: New York, NY.

SANTOS, I. M. **Balço histórico sobre o aldeamento São Pedro de Porto da Folha, Sergipe; dos Aramurus aos Xokó**. 2020. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020a. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7582>>. Acesso em: 25 de Nov. de 2021.

SANTOS, T. K. F. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL**. [recurso digital]. Maceió, AL: Olyver, 2020b. Disponível em: <<https://www.editoraolyver.org/kariri-xoco>>. Acesso em: 23 de Nov. de 2021.

SANTOS, T. K. F. , SANTOS, I. M. O lugar dos povos indígenas na história do Brasil em Alagoas: breves reflexões. *Interritórios*. Caruaru: **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**| V.6 N.10. 2020a. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244918>>. Acesso em: 19 de Nov. de 2021.

SILVA, Edson. Os índios e a civilização ou a civilização dos índios? Discutindo conceitos, concepções e lugares na História. **Boletim do Tempo Presente**, São Cristóvão, v.10, no 1, 2015, p. 1-12.

SILVESTRE, Celia Maria Foster. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens**. 2011. 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106624>>. Acesso em: 29 de Out. de 2021.

SLYOMOVICS S. **The Object of Memory: Arab and Jew Narrate the Palestinian Village**. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, PA. 1998

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**; tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: UFPR, 2018, 239 pp. ISBN 9788584801336

SOUZA, J. A. P, SOBRINHO, R. S. M., HERRAN, Wallace C. Ressignificando os Conceitos de Criança e Infância. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. 1. 113. 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116/3591>>. Acesso em: 27 de Out. de 2021.

SOUZA FILHO, C. F. M. et al (org.). **Indígenas e outros povos tradicionais**. Curitiba: CEPEDIS, 2019. Disponível em: <<https://direitosocioambiental.org/livros/sumario-indigenas-e-outros-povos-tradicionais/>>. Acesso em: 03 de Nov. de 2021.

SPIVAK, G.C. **Can the Subaltern Speak?**. In Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988a.

SURVIVAL. Violações dos Direitos Dos Índios Guarani no Mato Grosso do Sul, Brasil. Março, 2010. 26 p. Disponível em: <https://assets.survivalinternational.org/documents/208/Survival_Guarani_Report_Portuguese-2.pdf>. Acesso em: 10 de Set. de 2021.

TABAK, J. **“In the Best Interest” of Whom? Rethinking the Limits of the International Political Order through the (Re)constructions of the World Child and Child-Soldiers**. Rio de Janeiro, 2014. 218p. PhD Thesis – Instituto de Relações Internacionais. Orientadora: HERZ, Monica Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/9-teses/1639-in-the-best-interest-of-whom-rethinking-the-limits-of-the-international-political-order-through-the-re-constructions-of-the-world-child-and-child-soldiers>>. Acesso em: 10 de Out. de 2021.

TAQUECE, L. R. **A (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais**. Dissertação (mestrado) - UNESP/UNICAMP/PUC-SP, Programa San Tiago Dantas. São Paulo, p. 94. 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/214124>>. Acesso em: 14 de Nov. de 2021.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138>>. Acesso em: 25 de Nov. de 2021.

THYDEWA. Okax. [20- -?]. Disponível em: <<http://thydewa.org/okax/thydewa/>>. Acesso em: 15 de Fev. de 2022.

WATSON, A. M. S. **Children and International Relations: a new site of knowledge?** *Review of International Studies*, 32, pp 237-250, 2006. doi:10.1017/S0260210506007005. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/review-of-international-studies/article/abs/children-and-international-relations-a-new-site-of-knowledge/64E3F178B420D050E6B48CE35A417182>> . Acesso em: 23 de Nov. de 2021.

WATSON, A. M. S. **Child in International Political Economy: a Place at the Table**. *RIPE Studies in Global Political Economy*. New York: Routledge. 2008. Disponível em: <[https://risweb.st-andrews.ac.uk/portal/en/researchoutput/the-child-in-international-political-economy\(ceb60247-c902-4547-ad88-1d2bf3f4aae\)/export.html](https://risweb.st-andrews.ac.uk/portal/en/researchoutput/the-child-in-international-political-economy(ceb60247-c902-4547-ad88-1d2bf3f4aae)/export.html)> . Acesso em: 24 de Nov. de 2021.

APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ADULTOS

O roteiro abaixo se refere a um modelo de referência, as questões foram adaptadas ou desconsideradas de acordo com o andamento da entrevista, considerando as informações já fornecidas, assim como a disponibilidade de tempo do entrevistado.

1. Como surgiu o projeto de ensino da tradição às crianças?
2. Quais são as memórias mais importantes da sua infância?
3. Como você percebe as crianças na comunidade?
4. Como é sua interação com as crianças da aldeia?
5. Quais são os locais que as crianças frequentam na comunidade?
6. Qual é a participação que as crianças têm no dia a dia e/ou nas tradições do povo?
7. Você percebe diferenças entre a forma de ser de crianças indígenas e de não indígenas?
8. As crianças Kariri Xocós de agora são diferentes das crianças da sua época?
9. Na sua percepção, em que momento alguém deixa de ser uma criança?
10. Tem algo que quando você vê alguma criança na aldeia fazendo te deixa mais feliz?
11. O que não pode faltar na infância das crianças?
12. Tem alguma coisa que as crianças podem ensinar? O que você já aprendeu com elas?
13. Tem alguma pergunta que eu não tenha feito, mas que você gostaria de ter respondido?
14. Algum comentário que você queira adicionar?

APÊNDICE II - PLANEJAMENTO ATIVIDADE COM AS CRIANÇAS

O modelo abaixo se refere ao modelo de atividade planejada e apresentada a liderança do Projeto _____, os horários e atividades foram adaptadas, reformuladas ou não realizadas de acordo com a disponibilidade de tempo, espaço ao longo da sua execução, considerando também o interesse das crianças e havendo limitações já mencionadas ao longo do trabalho.

Pesquisadora: Wellem da Silva Evangelista	PROJETO: CRIANÇAS KARIRI-XOCÓ	DIA: 02/04/2022
30°C Chuva fraca pela manhã	HORÁRIO DE CHEGADA: 13h30	TÉRMINO: 17h

Endereço da Pesquisa:	Hospital mais próximo
Aldeia Kariri-Xocó, Porto Real do Colégio - AL	Hospital Regional de Propriá Rua Elmiro Costa, S/n - Dom Juvêncio de Brit, Propriá - SE, 49900-000

Descrição da atividade	Horário
<p>Pré-atividade:</p> <p>a) Levar e organizar os materiais a serem utilizados no espaço indicado pela Prof. Idiane.</p> <p>b) Verificar acesso/disponibilidade de água para consumo dos participantes próximo a atividade.</p> <p>c) Organizar lanche a ser fornecido após a última atividade.</p> <p>e) Testar gravador.</p>	13h30 - 14h
<p>1. QUEBRA GELO</p> <p>Prévio: Posicionar e acionar o gravador.</p> <p>Opção 1: Roda de apresentação:</p> <p>Os participantes se reúnem em um círculo. A mediadora inicia segurando um objeto leve e de fácil manuseio (ex: maracá). Enquanto</p>	14h - 14h40

segura o objeto a mediadora se apresenta para os demais, falando seu nome, de onde vem, qual o motivo da visita; após se apresentar, deve escolher uma pessoa na roda para repassar o objeto e então será a vez dessa pessoa de fazer o mesmo. O objeto segue sendo passado adiante até que todos no círculo tenham se apresentado. Logo após, a mediadora irá explicar com mais detalhes os propósitos do seu trabalho, quais e como as informações vão ser utilizadas, e verificar se as crianças têm interesse em participar.

Observações:

a) Qual o propósito da pesquisa: compreender como as crianças participam da comunidade e quais lugares e eventos da comunidade elas estão envolvidas.

b) Como essas informações (interações, conversas e respostas) serão usadas: de forma anônima, usando nomes fictícios, para fins didáticos e de pesquisa;

c) Como será coletado as informações: Informar as crianças sobre o uso do gravador, câmera e solicitar permissão para gravar e tirar fotos, informar que as fotos não serão publicadas sem permissão, e caso sejam, só serão feitas de desde que seja uma foto coletiva. Informar que se houver algum incômodo, elas podem pedir para ver as fotos, receber as fotos ou apagar, se desejarem.

d) Escutar o que elas acham, se sentem confortáveis em participar e com o uso dessas informações.

e) Perguntar quais desejam participar e informar que a qualquer momento elas podem escolher não participar mais se não quiserem.

f) Como forma de sinalizar o aceite, avise que posteriormente você irá passar uma lista onde elas podem anotar o nome, idade, e escolher um nome fictício que será usado.

Objetivo: Identificar os participantes, familiarizar-se com os nomes e com a presença de cada um.

Opção 2: Descosturando a Teia:

Os participantes ainda em círculo irão dar as mãos, e identificar quem são as pessoas que estão de cada lado. Logo após todos terem feito essa identificação, a mediadora pedirá para que as crianças comecem a andar em direções aleatórias, mas mantendo proximidade com o grupo, até que de repente seja pedido para que todas parem. Nesse

<p>momento, as crianças deverão procurar as pessoas que estavam ao seu lado no início da brincadeira, e dar as mãos correspondendo ao lado que cada pessoa estava. Possivelmente, as crianças estão em posições diferentes e com alguns obstáculos para manter as mãos dadas. A partir desse momento, deve-se buscar uma maneira de desfazer toda a teia até que se retorne ao círculo inicial.</p> <p>Observações: A opção 2 requer uma quantidade de tempo maior, entre 15-25 minutos, verificar disponibilidade de tempo.</p> <p>Objetivo: Promover mais integração entre os participantes, gerar um ambiente de trocas de ideias, promoção de soluções e colaboração entre as crianças. Observar como as crianças em conjunto lidam, se comunicam e lidam com o desafio da brincadeira.</p>	
<p>2. OS ESPAÇOS DA INFÂNCIA KARIRI-XOCÓ</p> <p>Opção 1: Representando os espaços da aldeia:</p> <p>Prévio: Posicionar gravador e objetos a serem usados. Reunir as crianças em um espaço que possa servir para a atividade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Apresente às crianças o material que será usado para a próxima atividade (barro). 2) Perguntar às crianças sobre as experiências delas com o material: por exemplo: de onde ele vem, para que ele serve, quem as usa na comunidade e qual a importância dele, ou qualquer outro comentário que elas queiram fazer. 3) Pergunte às crianças quais lugares elas costumam ir na comunidade e o que elas fazem nesses lugares (verificar roteiro de pergunta para referências). 4) Proponha às crianças que elas em conjunto construam uma escultura de barro: pode ser um objeto representativo de um lugar, um móvel, ou uma mini aldeia feita de barro, que representam os lugares na comunidade que elas usam. Depois, escute das crianças o que elas acham da proposta e como desejam fazê-lá ou se têm sugestões. Caso decidam construir uma maquete da aldeia em conjunto, pode-se sugerir que antes seja feito um pequeno rascunho de como será a aldeia; ou que utilizem como ponto de partida um espaço importante na comunidade que todos na comunidade conheçam. 5) Pode ser sugerido que, caso possível, seja feito uma pequena exibição das esculturas feitas pelas crianças, temporária ou permanente em algum lugar acessível pela comunidade. 6) Durante a construção, observar a interação das crianças com a 	<p>14h40- 16h30</p>

atividade, com as demais crianças e adultos próximos. Escutar o que elas estão dizendo e, quando possível, utilizar perguntas (roteiro abaixo) para conversar com as crianças durante a atividade e ouvir o que elas têm a dizer.

- 7) Após construído, caso haja tempo hábil, distribua mini post-its ou papéis onde as crianças possam identificar quais os lugares que estão nas esculturas feitas, utilizando também, se possível, palavras da língua Kariri-Xocó que elas conheçam e que se relacionem com esses lugares.

Objetivo: Compreender quais os espaços físicos e simbólicos que as crianças frequentam na comunidade ou fora dela, como elas participam e interagem nesses espaços: Ex: escola, casa, terreiro, rio, rodas de toré, etc.

Roteiro de Perguntas:

- **Lugares:**

1. Qual o lugar que você mais gosta de ir na aldeia e porque?
2. Porque os Kariri-Xocós moram em uma aldeia?
3. Vocês sempre moraram aqui?

- **Participação:**

1. Quais lugares ou eventos da comunidade você costuma participar? O que você faz?
2. Você participa das atividades da escolinha de tradições? Como?
3. Existe alguma diferença entre o que crianças Kariri-Xocó fazem e o que crianças não indígena fazem?
4. O que há de diferente entre as crianças e os adultos Kariri-Xocós?

- **Percepções:**

5. Como saber que alguém é Kariri-Xocó?
6. Você acha que as crianças podem ensinar algo para os adultos? O que?
7. Quais são as tradições que você mais gosta?

8. Como são os adultos?	
<p>3. ATIVIDADE FINAL</p> <p>Opção 1: Círculo de conversa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Posicionar gravador. 2) Reunir as crianças em um espaço para a atividade, se possível, em uma posição que elas se sintam confortáveis e que seja possível escutar umas às outras sem dificuldade. 3) Informar que esta será a última atividade: saber o que elas acham da atividade. <p>Roteiro de perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi participar dessas atividades? 2. Como foi a experiência de trabalhar com o barro? 3. Houve algo que tenha sido mais difícil ou mais fácil? 4. Houve algo que tenha sido bom ou algo que poderia ter sido diferente? 5. Como foi a experiência sabendo do uso do gravador? 6. Tem alguma pergunta que vocês gostariam de fazer? 7. Algum comentário ou sugestão? 8. Há alguém que queira estar na pesquisa, mas não tenha preenchido a lista e gostaria de colocar suas informações? <p>Objetivo: Ouvir percepções das crianças sobre a atividade como um todo, identificando pontos positivos e negativos, explicar o que será feito com essas informações e agradecer pela participação. Informar que as fotos tiradas serão enviadas em formato digital e impresso para a Prof. Indiane e elas poderão ver, caso queiram</p> <p>Observações: Informar as crianças sobre o encerramento da gravação. Se houve tempo hábil, apresentar às crianças todas as fotos que foram tiradas. Informar sobre o lanche após o término da atividade.</p>	16:30h - 17h
LANCHE	17h - 18h

#	Equipe	Chegada
---	--------	---------

#1	WELLEM	13h30
----	--------	-------

#	Materiais/equipamentos	Atividade
#1	Bola / Objeto leve	1
#2	Barro	2
#3	Cortador de argila	2
#4	Tinta de colorir	2
#5	Pincéis tamanhos diferentes	2
#6	Potes para água	2
#7	Post-its	2
#8	Cola bastão	2
#9	Tesoura	2
#10	Palitos de dente/churrasco	2
#11	Pá de pedreiro / Espátula	2
#12	Canga	2 e 3
#13	Papel A4	2 e 3
#14	Papel Madeira	2 e 3
#15	Água para consumo	1, 2 e 3
#16	Álcool em Gel	1, 2 e 3
#17	Máscaras n95	1, 2 e 3
#18	Protetor solar	1, 2 e 3
#19	Gravador, microfone, carregadores	1, 2 e 3
#20	Câmera, cartão de memória, carregador.	1, 2 e 3
#21	Caderno para anotações, lápis.	1, 2 e 3
#22	Documentos de autorização, participação, voz e imagem, lista de presença.	1, 2 e 3
#23	Ordem do dia, roteiros de entrevista.	1, 2 e 3
#24	Celular, carregador	1, 2 e 3

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ EM FACE A INFÂNCIA MODERNA, PISTAS PARA SE REPENSAR OS ESPAÇOS DA CRIANÇA NAS ANÁLISES DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS”**. Nesta pesquisa pretendemos identificar pistas para se repensar os espaços e formas de participação destinadas às crianças nos documentos e estudos das Relações Internacionais, a partir das perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocós. O motivo que nos leva a estudar o tema se baseia no reconhecimento e identificação pessoal e profissional às lutas de povos indígenas contra práticas colonizadoras que estão presentes no meio social cotidiano do Brasil e no mundo, assim como em espaços de poder como a academia e seus campos de estudo. Reconhecendo nos conhecimentos e tradições indígenas, de crianças e adultos, experiências e possibilidades de existência e bem-viver para todos os seres.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas com adultos, e atividades práticas, lúdicas e rodas de conversas com crianças e adolescentes, buscando observar e analisar suas concepções acerca da sua participação na comunidade, assim como quais os espaços físicos e simbólicos (eventos, rituais) elas ocupam. Os instrumentos utilizados serão: uma câmara fotográfica, o diário de campo e um gravador. A pesquisa contribuirá para indicar as possibilidades e importância de se considerar as identidades, protagonismo, conhecimentos, culturas e especificidades dos povos indígenas face às perspectivas que, ao universalizar um ideal de criança, infância e seus lugares sob os moldes ocidentais e modernos, contribuem para a continuidade de ações e políticas colonizadoras.

Transmitir as vozes e perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocós, pode possibilitar a compreensão acerca de aspectos históricos, culturais, políticos, dentre outros, que atravessam as vivências deste povo indígena que há séculos é o protagonista de sua luta pelo respeito a suas tradições, assim como a visibilidade acerca de conhecimentos e práticas que são transmitidas e adaptadas ao longo de gerações pelos povos indígenas deste e outros territórios. Compreendendo a mobilização indígena, das retomadas e da reafirmação de suas origens como ato de resistência as práticas e tentativas de genocídio físico, cultural e simbólico.

Possíveis riscos relacionados à pesquisa podem envolver desconfortos emocionais dos participantes em abordar a temática que afeta a sua experiência e seu povo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre

o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Caso deseje, o (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores trataram a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ EM FACE A INFÂNCIA MODERNA, PISTAS PARA SE REPENSAR OS ESPAÇOS DA CRIANÇA NAS ANÁLISES DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desejo que minha identidade seja _____.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Real do Colégio, Sergipe, ___ de _____ de 2022.

Ass. do Participante

Ass. da Pesquisadora Discente Responsável

Nome do Orientador Responsável: Dr. Geraldo Adriano Godoy de Campos
Nome da Pesquisadora Discente Responsável: Wellem da Silva Evangelista
Endereço: Rua Gerson Leopoldino de Assis, 19, Casa Verde - Jardim Vitória
CEP: 48900-465 / Juazeiro/BA. Fone: (79) 98808-5321
E-mail: wellem.evangelista@outlook.com

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COLETIVO

O termo abaixo foi apresentado como uma alternativa ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido individual, considerando o caráter coletivo, imprevisível, flexível e anônimo da participação dos alunos participantes, assim como o papel de confiança e responsabilidade concedido às lideranças do Projeto por parte da comunidade envolvida.

Os participantes do Projeto _____, localizado na Aldeia Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio (AL), estão sendo convidados (as) como voluntários (as) a participar da pesquisa “(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ EM FACE A INFÂNCIA MODERNA, PISTAS PARA SE REPENSAR OS ESPAÇOS DA CRIANÇA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS”, organizada pela Pesquisadora Discente Wellem da Silva Evangelista, portadora do CPF 146.141.907-74. Nesta pesquisa pretendemos identificar pistas para se repensar os espaços e formas de participação destinadas às crianças nos documentos e estudos das Relações Internacionais, a partir das perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocós. O motivo que nos leva a estudar o tema se baseia no reconhecimento e identificação pessoal e profissional às lutas de povos indígenas contra práticas colonizadoras que estão presentes no meio social cotidiano do Brasil e no mundo, assim como em espaços de poder como a academia e seus campos de estudo. Reconhecendo nos conhecimentos e tradições indígenas, de crianças e adultos, experiências e possibilidades de existência e bem-viver para todos os seres.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas com adultos, e atividades práticas, lúdicas e rodas de conversas com crianças e adolescentes, buscando observar e analisar suas concepções acerca da sua participação na comunidade, assim como quais os espaços físicos e simbólicos (como eventos e rituais) que elas ocupam. Os instrumentos utilizados serão: uma câmara fotográfica, o diário de campo e um gravador. A pesquisa contribuirá para indicar as possibilidades e importância de se considerar as identidades, protagonismo, conhecimentos, culturas e especificidades dos povos indígenas face às perspectivas que, ao universalizar um ideal de criança, infância e seus lugares sob os moldes ocidentais e modernos, contribuem para a continuidade de ações e políticas colonizadoras.

Transmitir as vozes e perspectivas de crianças e adultos Kariri-Xocós, pode possibilitar a compreensão acerca de aspectos históricos, culturais, políticos, dentre outros, que atravessam as vivências deste povo indígena que há séculos é o protagonista de sua luta pelo respeito a suas tradições, assim como a visibilidade acerca de conhecimentos e práticas que são transmitidas e adaptadas ao longo de gerações pelos povos indígenas deste e outros territórios. Compreendendo a mobilização indígena, das retomadas e da reafirmação de suas origens

como parte das práticas de vivência contra o apagamento, genocídio físico, cultural e simbólico.

Possíveis riscos relacionados à pesquisa podem envolver desconfortos emocionais dos participantes em abordar temáticas e circunstâncias que afetam a sua experiência e a de seu povo. Assim como possíveis reações de terceiros ao compartilhamento de seus pensamentos, perspectivas e tradições em um Trabalho de Conclusão de Curso que estará disponível para ser acessado pela Internet e através de meios digitais.

Para participar deste estudo o Projeto _____ não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Projeto _____ têm assegurado o direito à indenização. Como responsável pelo projeto e pelos participantes, O/ A Sr. (a) e os demais envolvidos(a) terão o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participar ou recusar-se a participar. Poderão retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o (a) Sr. (a) e os demais serão atendidos (as). O pesquisador tratará a suas identidades com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seus nomes ou os materiais que indiquem suas participações não serão liberados sem a sua permissão.

Os (as) participantes não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará as suas identidades com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “(RE)DEMARCANDO TERRITÓRIOS: A CRIANÇA INDÍGENA KARIRI-XOCÓ EM FACE A INF NCIA MODERNA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar a participação dos alunos e alunas do Projeto _____, da Aldeia Kariri Xocó, localizada em Porto Real do Colégio (AL), se assim o desejar.

Declaro que concordo em autorizar a participação dos alunos da _____. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Real do Colégio, Sergipe, ____ de _____ de 2022.

Ass. do Responsável

Ass. da Pesquisadora Discente Responsável

Orientador Responsável: Dr. Geraldo Adriano Godoy de Campos
Pesquisadora Discente Responsável: Wellem da Silva Evangelista
Rua Gerson Leopoldino de Assis, 19, Casa Verde -
Jardim Vitória, Juazeiro/BA. CEP: 48900-465
Fone: (79) 98808-5321 | E-mail: wellem.evangelista@outlook.com

APÊNDICE V - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____,
portador(a) de cédula de identidade nº _____, **autorizo a Wellem da Silva Evangelista** inscrita no CPF 146.141.9074-.74, residente na Rua Gerson Leopoldino de Assis, Bairro Jardim Vitória, nº 15, Juazeiro- BA, a utilizar minha imagem e voz para elaboração de seu Trabalho de Conclusão da graduação em Relações Internacionais (DRI/UFS) sem limitação de tempo ou de número de utilizações/ exposições, no Brasil e no exterior, para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições, considerando que meu nome ou o material que indique minha participação não será liberado sem a minha permissão

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação sem fins lucrativos, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de autorização de uso de imagem e voz e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Real do Colégio, Sergipe, ___ de _____ de 2022.

Ass. do Participante

Ass. da Pesquisadora Discente Responsável

Nome do Orientador Responsável: Dr. Geraldo Adriano Godoy de Campos
Nome da Pesquisadora Discente Responsável: Wellem da Silva Evangelista
Endereço: Rua Gerson Leopoldino de Assis, 19, Casa Verde - Jardim Vitória
CEP: 48900-465 / Juazeiro/BA. Fone: (79) 98808-5321
E-mail: wellem.evangelista@outlook.com