

Diáspora e negociações de família, gênero e geração

Liana Lewis¹

Resumo

A dinâmica diaspórica, aquela que significa um deslocamento geográfico forçado e de longa duração, mais do que uma mutação espacial concreta implica em rupturas e reconfigurações sociais e culturais. Tais mudanças apontam para a necessidade e possibilidade de indivíduos e comunidades afirmarem, ao mesmo tempo em que refazem aspectos estruturais de suas vidas. O presente artigo tem como proposta analisar, através de trabalho etnográfico, como crianças refugiadas na Inglaterra tiveram suas vidas redimensionadas no que diz respeito à dinâmica/estrutura familiar, bem como às questões de gênero e geração. Partindo do princípio de que crianças são sujeitos ativos, constantemente dando sentido às suas vidas através de uma interação com discursos e práticas sociais, suas vozes têm lugar privilegiado ao longo do texto.

Palavras-chave: diáspora, crianças refugiadas, gênero, família, geração.

¹ Bolsista Prodoc do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE. E-mail: lianalew@hotmail.com .

Abstract

The diasporic dynamic, which signifies a long and forced geographical dislocation implies not only a concrete geographical mutation, it also means ruptures and social and cultural reconfigurations. Such changes point out the necessity and possibility of individuals and communities to affirm and remake cultural aspects of their lives. The present article seeks to analyse, through an ethnographic work, how refugee children in England had their lives redimensioned regarding the family's dynamic/structure, as well as gender and generational issues. Departing from the notion that children are active subjects, constantly giving meaning to their lives through an interaction with social discourses and practices, their voices have a privileged place throughout the text.

Key words: diaspora, refugee children, gender, family, generation.

Introdução

Existe uma noção do senso comum baseada na psicologia do desenvolvimento que postula que, devido à imaturidade psicológica, serem as crianças assimiladoras passivas e neutras dos códigos culturais que lhes permeiam. Em relação à questão da imigração, tal noção implicaria em uma tendência das crianças rapidamente se adaptarem ao novo ambiente sem nenhum poder de agenciamento, tal qual uma *tabula rasa*. George (2000), por exemplo, observa que nos EUA as crianças imigrantes são denominadas de '*one-point-fivers*' (um-ponto-cinco), não sendo consideradas nem primeira nem segunda geração². O fato de não serem consideradas primeira geração parece apontar para uma inserção quase que auto-

² Segunda geração significa filhos de estrangeiros, nascidos no país de migração da família.

mática, sem muitas elaborações e negociações, em relação à herança cultural determinada pelo país de origem. Este artigo tem como objetivo demonstrar que as crianças refugiadas são sujeitos ativos na constituição de suas vidas na diáspora, negociando e dando sentido de forma contínua às novas configurações sociais e culturais.

A experiência diaspórica difere de outras formas de migração, especialmente no que diz respeito ao seu caráter involuntário permeado por experiências dolorosas, muitas vezes traumáticas, onde a vida mesmo da pessoa pode encontrar-se em risco. Desta forma, de acordo com a teórica pós-colonialista Avtar Brah (1998), a condição diaspórica está relacionada a uma jornada que não é casual nem temporária em nenhum sentido, desde que tem como princípio a construção da vida em outro local através de um processo de ruptura. Uma compreensão sutil deste tipo de migração deve considerar assim não apenas a identificação da pessoa que viaja, como também as diversas circunstâncias que determinaram tal deslocamento.

A partir de tal definição pode-se concluir que a experiência diaspórica, aquela na qual os refugiados estão imersos, é invariavelmente imposta através de vivências de dor, muitas vezes traumáticas, as quais vão perpassar as experiências no país de refúgio.

De acordo com Brah (1998), as vidas das pessoas que se encontram na diáspora são atualizadas no *espaço diaspórico*, uma linha fronteira arbitrária que é social, cultural e psíquica. Diferentemente do termo diáspora, o espaço diaspórico não diz respeito apenas às experiências dos sujeitos que sofreram o deslocamento geográfico. Este se constitui como um espaço onde imigrantes bem como nativos se encontram constituindo as dimensões culturais, políticas e psíquicas de suas vidas.

Ainda de acordo com a autora, a dinâmica entre os conceitos de fronteira e diáspora apontam para a noção de localidade, desde que novas posições subjetivas e identidades emergem a partir deste desloca-

mento estabelecendo reconfigurações diversas. É neste sentido que James Clifford (1999) observa a impossibilidade de estabelecer, de forma rígida, as dinâmicas culturais estabelecidas a partir de tal forma de migração, observando os perigos de se pensar em um *tipo ideal* de experiência diaspórica.

Os dois estudos de caso apresentados ao longo deste artigo demonstrarão como, através da experiência diaspórica, duas crianças refugiadas reeditam e reconfiguram as experiências de gênero, geração e família através das relações com os grupos de pares. É na intrínseca relação entre passado e presente – o que foi deixado para trás no país de origem e o que é apresentado no país de recepção – que as crianças negociam suas posições identitárias apresentando-se como sujeitos de suas histórias particulares.

As experiências diaspóricas das crianças foram atualizadas em Moulton, uma cidade de médio porte – aproximadamente 300.000 habitantes – situada no centro-leste da Inglaterra. A composição étnico-racial da localidade é bastante variada dando um certo ar cosmopolita a sua estrutura provinciana. Caminhando pelas ruas do centro da cidade domingo pela manhã é possível atestar um colorido de vestimentas, adornos e uma orquestração de sotaques e línguas que nos remetem além da sonoridade tipicamente ou majoritariamente local. Pessoas originárias de diversos países europeus bem como africanos, japoneses, chineses, paquistaneses, jamaicanos, sul-americanos, caribenhos, etc. interrompem a homogeneidade inglesa branca do espaço.

Existem basicamente três causas para tal diversidade étnica e racial. A primeira é relacionada à migração de mão-de-obra barata que a partir da década de 1940 estimulou a entrada de pessoas advindas de ex-colônias britânicas – especialmente, embora não exclusivamente, paquistaneses e jamaicanos. A segunda é o que chamo de migração intelectual, a qual diz respeito a pessoas de outros países que migraram com a finali-

dade de efetuar um curso universitário, já que Moulton tem duas universidades. A última causa para a migração é a política de dispersão implementada pelo governo central que desde o ano 2000 tem encorajado a distribuição de asilados³ ao redor do país com o pretexto de diminuir a demanda de serviços em Londres e no centro-leste do país. No mesmo ano a cidade ocupava o nono lugar na classificação de cidades provincianas a receberem a maior quantidade de asilados através do esquema acima referido.

O trabalho que segue é um resultado parcial de um trabalho etnográfico efetuado na escola pública primária que possui o maior número de crianças refugiadas em Moulton – The Green Park Primary and Nursery School – bem como nas casas de algumas crianças. Ao conversar, observar, brincar e entrevistar as crianças, parti de uma perspectiva cada vez mais corrente nas ciências sociais a qual percebe serem as crianças sujeitos portadores de ampla competência em dar sentido às suas experiências (Connolly 1998b). Porém, tal atuação não resulta no sonho liberal do indivíduo que possui plena capacidade de escolha, amplamente liberto de qualquer imposição sócio-cultural. As crianças dão sentidos às suas experiências tomando como referencial as teias de significações fornecidas pelos códigos culturais. Neste sentido Hill & Tisdall (1997:4) afirmam que:

A personalidade de uma criança, seus interesses e atividades não são atributos nem de um indivíduo isolado, nem impostos pelo meio, mas são localizados firmemente nas interações entre a criança e a rede ou sistema de relacionamentos nas quais cada criança per-

³ No Reino Unido, a definição oficial de asilado afirma ser aquele indivíduo que está à espera de uma decisão do Ministério do Interior se pode permanecer ou não no país (Rutter 2001). Por motivo de praticidade, ao longo do texto utilizarei apenas a denominação refugiado quando também me referir a asilado já que isto não implicará em uma alteração da análise dos dados.

tence⁴.

Foi tomando como base esta rede de interações entre a história diaspórica – o que foi “deixado para trás” no país de origem – e as oportunidades e restrições impostas pelo cotidiano no novo país, que diálogos foram estabelecidos entre mim, as crianças e seus familiares resultando nos parciais estudos de caso que se seguem.

Brincar como *metaforização* do passado

Mariana é uma garota de oito anos de idade que migrou da Angola para a Inglaterra com sua mãe e duas irmãs adolescentes no ano de 2002. Ela é uma criança cheia de vida, extremamente carismática e bastante autoconfiante. Ela encontra-se um pouco acima do peso, tem pele marrom escura, cabelos longos e crespos apresentados constantemente sob a forma de tranças. Tem grandes olhos pretos e um sorriso expressivo com uma barroca em cada bochecha. Quando ela anda, frequentemente dá a impressão de estar “se amostrando”. Ela entra em contato com as pessoas ao seu redor com muita facilidade, sendo uma criança muito prazerosa de estar-se ao lado.

Mariana é originária de Cabinda, um ex-protetorado de Portugal o qual é muito rico em petróleo. No ano de 1975 tropas de Angola invadiram o território, anexando-o à constituição do Estado Nacional angolano. Ambos os pais de Mariana eram membros do FLEC (Frente de Liberação do Enclave de Cabinda), um grupo político que luta pela independência da região. Cabinda tem tido seus minerais explorados por multinacionais baseadas em Angola enquanto que a maioria de sua popu-

⁴ Tradução da autora.

lação vive em condições de extrema pobreza (UNPO 2005). Por fazer parte do FLEC, o pai de Mariana foi aprisionado e assassinado pelo governo angolano. Sua mãe, Conceição, foi também aprisionada e torturada, mas tendo sido deixada viva e, sendo libertada, conseguiu fugir do país juntamente com suas filhas.

A história da família de Mariana, a causa de sua diáspora, tem sido escrita e vivida através de muita dor e segredos. O desaparecimento do pai de Mariana foi envolto por um acordo silencioso. Ele era um vendedor ambulante, freqüentemente viajando durante semanas devido à sua ocupação. As ocasiões nas quais as garotas perguntaram a Conceição sobre ele, esta respondia que ele encontrava-se fora devido a compromissos de trabalho. Embora a polícia tenha ido à casa da família e o detido lá, Conceição manteve sua história falseada. Quando em Angola, Conceição não havia dito nada sobre as atividades políticas e aprisionamento da família, temendo que as crianças expusessem tal assunto fora de casa. As garotas não insistiram em buscar a verdade.

A migração para a Inglaterra foi também permeada pelo silêncio. Conceição não falou às garotas sobre a viagem até o momento de deixar o país. Se o envolvimento das crianças no processo migratório foi bastante passivo, simplesmente seguindo a mãe, a participação de Conceição foi também bastante submissa. Ela não fazia idéia para aonde estava sendo levada. Sua única preocupação era de fugir do país. Elas pegaram um navio para outro país africano e então um avião para a Inglaterra.

Para ter uma vida melhor: esta foi a explicação fornecida por Conceição às garotas para justificar a atividade diaspórica. Se a supressão da verdade sobre o desaparecimento do pai em Angola foi motivada por razões de segurança, na Inglaterra, esta foi causada pelo desejo de esquecer o passado doloroso. *Para ter uma vida melhor* significa evitar falar sobre a morte do pai de Mariana. Os horrores do passado devem ser deixados para trás. Agora é o momento de olhar para frente, de escrever uma história com-

pletamente diferente. O deslocamento geográfico é vivido como uma ruptura radical da história da família.

Embora elas tenham atravessado a fronteira geográfica, o processo de pedido de asilo e a incerteza de receber o status de refugiado, impondo uma constante ameaça de deportação, resulta em uma realidade insegura a nível subjetivo. Porém, tal insegurança funciona de acordo com limites de idade. Em certo ponto do pedido do status de refugiado, foi entendido por Conceição - através de conversa com sua advogada - que ela deveria contar às suas filhas tudo o que aconteceu em Angola - a morte, as prisões e a tortura.

De acordo com Conceição, a primeira carta de recusa do pedido de refúgio enviada pelo governo inglês foi escrita de uma forma bastante ríspida, afirmando que as razões a família ofereceu para tal pedido eram baseadas em inverdades e que elas deveriam retornar ao país de origem. Em certa ocasião, encontrei Mariana e suas irmãs - Carla e Geisa - por acaso em um *shopping center* logo após o recebimento da carta. Carla e Geisa começaram a chorar dizendo que se a Inglaterra não as queria lá, deveria tê-las deixado saber antes de lá aportarem. Elas sentiam como se tivessem sido ludibriadas: a Inglaterra as convidou a entrar no país e agora queria expulsá-las.

Enquanto as garotas estavam chorando, Mariana cantava, brincando sozinha, como se ela não estivesse prestando atenção ao que estava acontecendo. Mariana ocupa o lugar que foi reservado a ela pela família: o da criança alienada. Se as garotas mais velhas devem desconhecer quase tudo, Mariana deve encontrar-se desfamiliarizada de tudo. É óbvio que Mariana está agindo de acordo com a noção de inocência infantil, a qual pressupõe ser esta fase atravessada e vivida através da ignorância em relação às questões dolorosas. O resultado de tal discurso é a prevenção da apropriação pelas crianças de muitas questões relativas às suas histórias de vida, e a recusa em permitir-lhes falar sobre tais assuntos:

Liana: Ah, me diz uma coisa. Antes de tu vir pra Inglaterra como é que tu imaginava, como é que tu achava que ia ser esse país novo, a Inglaterra?

Mariana: Hum, boniiiiito. Num é assim tipo Angola, que era tudo feio. (Ela olha para Conceição e ri).

Liana: Eu acho que ela ta perguntando a Conceição “Será que eu posso falar sobre isso”. É isso é Mari?

Mariana: Sim.

Liana: Não sabe se pode falar sobre isso?

Mariana: Hum hum.

Liana: Ela pode Conceição, falar quais as diferenças entre aqui e Angola?

Conceição: Ela não sabe, não deve ter muita noção.

Liana: Quais são as diferenças que tu acha? O que é que você acha? Eu acho Conceição que ela consegue comparar, que ela sabe quais as diferenças.

Mariana: Já não tenho mais nada pra falar.

Em outro momento, quando ela me fala sobre as diferenças entre a Inglaterra e a Angola, eu lhe pergunto mais uma vez se ela gostaria de falar sobre a vida em Angola, ao que ela responde: “Eu não quero ‘falembra’ mais”. A palavra ‘falembra’ constitui um amálgama das palavras falar e lembrar. Ela não pode falar sobre a vida em Angola, porque falar é lembrar, é reviver, através de palavras, um passado que deve ser esquecido.

Mariana entende ser não apenas proibido para ela falar sobre as condições de sua diáspora para mim. É também proibido o conhecimento de que ela tem consciência do que está acontecendo. Se o espaço privado

é o local da interdição, a escola é apropriada como o local onde sua história pode ser vivida através da relação com os colegas. Freud (1973) argumenta que experiências que são recalçadas, sendo deslocadas para o inconsciente, passam por um processo de formação substitutiva e podem retornar à consciência, embora dissociadas da representação ideacional original.

Mariana passa então a substituir as experiências de diversas pessoas significativas com os colegas na escola. O entendimento de Mariana de que a questão da ausência do seu pai não pode ser falada de forma direta também compreende, como consequência, a *metaforização* de tal questão através das relações entre os colegas. Ao falar sobre as crianças na escola, ela freqüentemente se refere às garotas pelo significante *garotas* e aos garotos pela palavra *homens*. Eu percebo esta *adultificação* dos garotos como uma forma de assimilação da construção social da masculinidade em termos de autoridade, a qual está ligada à sua experiência pessoal de violência – polícia – e à necessidade de proteção – o pai. Ao dissertar sobre com quem prefere brincar, ela afirma:

Mariana: Com as meninas. Porque eu não gosto muito de brincar com os homens, porque os homens ficam a fazer muita música. Sempre aí, por ali a correr à toa. Mas eu gosto de alguns que não ficam a fazer não sei o que, ficam aí a bater. Os colegas. Eu não gosto.

Liana: Ah, porque os meninos ficam batendo é Mari, quando ficam brincando?

Mariana: Ficam batendo. Um hum.

Liana: Que meninos gostam muito de bater?

Mariana: Os maus que. Os grandes. Quando eles olham na cara eles ficam assim maus. Ficam sempre a correr, a correr pra vir me

agarrar. Porque lá tem um colega que se dá de bom.

A noção baseada em gênero e geração muito corrente entre crianças, que vê garotos mais velhos como agressivos – como aqueles a serem temidos – é apropriada por Mariana e superdimensionada. Sua descrição das expressões garotos/homens quando ela brinca com eles é associada a uma ameaça: *Quando eles olham na cara eles ficam assim maus*. A descrição de Mariana de uma interação banal entre crianças parece ser sua estratégia inconsciente de dar voz aos terrores vividos em Angola. Garotos maus tentando pegá-la equivalem aos homens maus que aprisionaram seus pais e tentaram matar a ela e suas irmãs.

Quando Conceição foi mandada à prisão, algumas pessoas puseram fogo na sua casa enquanto as garotas dormiam no interior da mesma. Ao fugir, uma das suas irmãs teve sua garganta cortada por um pedaço de arame. No presente momento ela possui uma cicatriz, que é a inscrição material de uma história baseada no terror. A Inglaterra representa a possibilidade de uma vida melhor para as garotas, Mariana diz que lá as lojas vendem alarmes. Quando lhe pergunto o porquê de ela necessitar de um alarme, ela responde: “Porque se vem um bandido e queima a casa, nós não vamos saber onde é que é. Tem que ter um alarme pra fazer ‘uionon’. Pra todos telefonarem pra polícia”.

A cena representa garotas, especificamente, fugindo de algumas pessoas, muito provavelmente homens, sem a presença/suporte da figura paterna, a representação mítica do herói/proteção para a criança.

Liana: E é só meninas nesse time?

Mariana: Um hum. E um, e um homem.

Liana: Ah, tem um garoto também?

Mariana: Que nos defende.

Liana: Como é o nome desse menino?

Mariana: Num sei.

Liana: E ele é de onde?

Mariana: É daqui. O menino que vive também aqui na nossa rua. Que nos defende.

Liana: E por que ele defende vocês?

Mariana: Porque, algum. Ele gosta de brincar com as pessoas. Porque ele, ele é mau. Ele brinca muita coisa, violento. Ele é violentinho.

Liana: E por que fica no grupo de vocês, defendendo vocês?

Mariana: Porque ele tem que ficar à frente de nós. Porque... ele tem que nos defender porque assim. Nós vamos num homem e quer nos bater.

Conceição: Num rapaz.

Mariana: Num rapaz. E quer nos bater. O que é que vamos fazer? Só vamos ir a correr, vamos ir queixar na mesa e ele vai voar?

O homem que está no grupo das garotas é o pai de Mariana que deveria estar lá, protegendo-as, enfrentando o perigo, evitando a necessidade da fuga. A reestruturação familiar, resultante da violência sofrida no país de origem associada à noção corrente em diversas partes do mundo de que crianças devem ser protegidas de verdades dolorosas sobre suas vidas abrem espaço para que Mariana atualize os fatos do passado através das relações com os grupos de pares reeditando a associação entre masculinidade e agressividade/autoridade. Desta forma, ela reforça noções socialmente construídas através da sua história de vida.

Espaços de solidão

Armand é um garoto congolês de nove anos de idade, que deixou seu país quando tinha apenas cinco anos, indo sozinho para a Inglaterra morar com sua tia, que lá vivia já há alguns anos. Ele é uma criança muito viva, comunicativa, com um excelente senso de humor. Ele é magro, tem a cabeça raspada, grandes e expressivos olhos castanhos escuros e pele marrom escura. A razão para sua migração foi a perda de toda sua família nuclear em uma erupção vulcânica em sua cidade, Goma. O vulcão Nyiragongo, o qual é conhecido como ativo desde 1994, matou 2000 pessoas no ano de 1997. Goma é uma cidade muito instável, onde vários grupos armados encontram-se em conflito estando o poder nas mãos de rebeldes. Sua economia é dependente de ajuda externa, roubos e a comercialização de armas (Wisner 2002).

Desde o primeiro dia de observação na escola onde Armand estuda, percebi que este é freqüentemente posicionado como um garoto disruptivo. É cena comum na escola apenas seu nome ser chamado quando outras crianças também apresentam comportamento indisciplinado. Apesar de Armand freqüentemente interromper a ordem solicitando atenção, tal comportamento não é percebido pelos professores como um pedido de ajuda, como uma reação aos traumas que causaram seu processo diaspórico. Ao contrário, Armand vem sendo percebido e localizado pelos professores de acordo com o estereótipo do homem negro indisciplinado e potencialmente violento que vem fazendo parte do imaginário da população branca na Inglaterra desde a migração da população afro-caribenha para este país a partir dos anos 1940 (Blair 1998, Connolly 1998a, Gillborn, 1998, Mac an Ghail 1988, Williams 1995, Wright 1992). Tal atitude é também atualizada pelas crianças, na maioria segunda-geração

de paquistaneses⁵, que freqüentemente se recusam a brincar com Armand e que são ríspidas com o mesmo, especialmente nos dias em que ele é o alvo mais constante da atenção dos professores.

Existe uma expectativa na Inglaterra de ser a escola o espaço privilegiado no qual as crianças estabelecem relações com seus pares, desde que este é o local onde as mesmas passam a maior parte do tempo ao longo do dia – das 9:00h às 15:30h – e porque oferece vários espaços onde as crianças podem interagir: atividades de grupos durante as lições, recreios, horário de almoço, atividades pós-horário escolar.

Liana: Onde você mais gosta de ficar, em casa ou na escola?

Armand: Na escola.

Liana: Por quê?

Armand: Porque é melhor.

Liana: É melhor, por quê?

Armand: Porque..., nós nos divertimos mais e ... hem ... brincamos com amigos, muitos amigos. Mais amigos quando você brinca em casa.

A intenção de Armand de construir a frase *Mais amigos (do que) quando você brinca em casa* e sua impossibilidade – através de um lapso de linguagem – em expressar tal sentido, indica sua negação da impossibilidade em ser bem sucedido no estabelecimento de uma rede social mais ampla na escola. Para ele, a possibilidade de relação entre os pares é determinada, predominantemente, pelo fator idade. Existe uma hierarquia entre as crianças baseada na categoria idade, a qual é bastante reforçada pela estrutura escolar. Não é apenas o ano que elas atendem na escola que estabelece tal delimitação. A hora do almoço e os intervalos

⁵ Filhos de paquistaneses que migraram para aquele país.

entre as aulas são também divididos por tal categoria. Estando na parte 'inferior' desta hierarquia, constitui-se enquanto um privilégio para as crianças mais novas brincarem com as mais velhas. Por outro lado, para as mais velhas, brincar com as crianças mais novas, representa uma perda de capital social, especialmente no que diz respeito aos garotos. Várias vezes eu vi garotos mais novos tentando interagir com garotos mais velhos, falseando suas idades, tentando convencer os últimos de que possuem idade mais avançada. A resposta dos garotos mais velhos era, invariavelmente, a afirmação da hierarquia de idade através da emissão de gargalhadas e chacotas.

No caso de Armand, desde que o estabelecimento das relações entre as crianças se constituiu como uma tarefa difícil, ele teve que 'descer' na hierarquia geracional e interagir com crianças mais novas. Ao me explicar o porquê de ele gostar de brincar com crianças mais jovens – as quais têm em torno de cinco anos de idade, enquanto que ele tem nove – ele diz ser devido ao fato de ele ser engraçado, enquanto que ele gosta delas porque elas não costumam brigar com ele.

Ainda no que se refere às relações com as crianças, o contexto da casa funciona como uma extensão do ambiente escolar. Se por um lado Armand não possui muitos amigos em casa porque estes seriam os mesmos da escola⁶, ele possui uma amizade que é claramente determinada pela intersecção entre gênero e idade:

Armand: Em casa (chateado), eu gosto de brincar com minha amiga. Eu realmente gosto de brincar com minha amiga. Minha amiga ta em casa, eu tenho muitos amigos. Nós temos muitas crianças desta escola. Eu gosto de brincar com meus amigos, mas às

⁶ Na Inglaterra as crianças são alocadas para escolas localizadas no bairro de residência das mesmas, em geral, para a escola que se encontra mais próxima da casa.

vezes, minha amiga ta, não gosta de brincar comigo. Você conhece Shakala. Eh, eh, eh, em casa ela é minha melhor a (pausa), minha melhor amiga. Mas na escola não.

Liana: Ela não brinca com você?

Armand: Hum, hum.

Liana: Por quê?

Armand: Porque ela tem muitos amigos. Ela é garota ta, e eu sou garoto ta. Quando nós temos muitos garotos, muitas garotas, nós brincamos com garotos não é? É por isto que ele brinca com garotas e eu brinco com garotos.

Liana: Então o que você quer dizer é que garotas e garotos têm que brincar separadamente?

Armand: Sim, sim.

Liana: Por quê?

Armand: Porque (pausa), em... Eu não sei.

Durante a entrevista Armand faz uma clara distinção entre garotos e garotas em termos de força física e formas de brincar. É aparente através da pontuação acima citada que ele estabelece barreiras sociais baseadas em gênero. Garotos e garotas não devem brincar juntos. O fato de sua melhor amiga em casa ser uma garota é uma realidade não satisfatória para ele. Seu sentimento de inadequação é revelado pelo seu lapso quando se refere a tal garota: “É por isto que ‘ele’ brinca com garotas e eu brinco com garotos”. Embora as relações de amizade configuradas em casa não sejam ideais para Armand – aquela na qual garotos e garotas brincam separadamente –, ele parece se engajar com o que é possível para ele.

A falta de amigos na escola não é a única indicação de sua solidão na instituição. Por solidão neste contexto, não me refiro a um completo

isolamento. Ao invés, eu me refiro à impossibilidade de Armand em estabelecer relações mais próximas e estáveis com seus colegas. O momento de deslocamento/transição da escola para a casa funciona como uma lembrança da sua forma peculiar de migração:

Armand: Na escola, têm muitos professores, na hora de ir para casa os pais vêm, eu sinto como se estou sozinho. Eu não quero ir para um lugar como aquele. Onde pais, têm muitos pais. Eu gosto de ir para o pátio de trás, onde fica minha sala de aula. Eu gosto muito de ir para lá, porque lá não tem muitos pais.

Armand foi a única criança desta pesquisa que migrou sozinha, sem nenhum membro da família nuclear. Durante o tempo em que estava elaborando a entrevista com ele, sua tia estava morando em Londres devido a uma necessidade ocupacional. Ela retornava a Moulton apenas durante os finais de semana. Durante a semana, seu companheiro, o qual mora com eles, por vezes o pegava na escola. Este espaço/momento transicional entre a escola e a casa deve ser compreendido como um espaço fronteiro. Tal noção não deve ser tomada apenas como uma delimitação espacial e temporal, mas como um processo social, cultural e psíquico (Brah 1998). Este é o espaço/momento onde ligações familiares são tornadas visíveis e a criança é posicionada como aquela que necessita de ser cuidada. Durante este momento, a configuração/dinâmica familiar é organizada em torno da criança. Este é o espaço intermediário onde o privado se torna público. E, por vezes, Armand parece ser uma criança solitária.

Não é apenas Armand que vê este espaço como sendo problemático. Em relação a outras crianças refugiadas, a escola percebe este momento como potencialmente angustiante e se preocupa quando as mães de outras crianças se atrasam no momento de pegá-las no final do turno

escolar. O espaço transicional entre a escola e a casa representa uma lembrança diária da causa da migração de Armand: a perda de seus pais.

A casa, o local privilegiado onde a divisão geracional familiar é estabelecida através da estipulação de tarefas, também sinaliza para sua experiência peculiar:

Armand: Porque ontem, minha tia... hoje, tia está em casa não, ontem eu estava sozinho, eu, eu, eu fiz meu próprio jantar. Eu posso cozinhar (categoricamente).

Liana: Então você pode cuidar de si mesmo?

Armand: Sim.

Além do fato de que cozinhar ser geralmente considerada uma atividade adulta feminina, esta atividade parece, além de possuir a função de cuidar de si, a de um rito de passagem baseado em idade e gênero⁷, posicionando Armand como uma criança precoce. Ele atualmente mora na Inglaterra, um lugar onde a ideologia da proteção da criança é extremamente rígida com suas próprias crianças. Nas sociedades européias, as crianças são vistas como dependentes, de acordo com tal perspectiva, as crianças têm que amadurecer antes de cuidarem de si (Boyden 2000), desta forma, a concepção de infância do novo país percebe o movimento de migração de Armand e sua reconfiguração familiar como por vezes posicionando-o como adulto.

Em uma pesquisa realizada em uma escola em Londres, comparando as atividades realizadas por crianças refugiadas entre onze e quatorze anos de idade e as nascidas na Inglaterra, mas cujos pais eram refugiados, Candappa & Igbini (2003) observaram que as crianças refugiadas eram duas vezes mais propensas a cuidarem de si e de seus irmãos e

de cozinhar para a família e cinco vezes mais propensas ao trabalho de tradutoras para seus pais fora de casa. De acordo com os autores isto parece ser o resultado das dinâmicas impostas pelo processo de migração forçada, tais quais a perda de uma rede de sociabilidade entre a família extensa, bem como as condições de exploração de trabalho impostas sobre os refugiados, como jornadas de trabalho em horários não apropriados. Estas condições forçam as crianças mais velhas a adquirirem responsabilidades com as tarefas domésticas. No entanto, ainda de acordo com os autores, tal fato pode oferecer algumas vantagens, desde que o contato constante com a nova língua obriga as crianças a adquirirem competência lingüística mais rapidamente na escola.

Porém, conforme observado, no caso de Armand tal competência lingüística não garantiu o estabelecimento de relações satisfatórias com os grupos de pares – uma das principais preocupações apresentadas por crianças quando da chegada a um novo ambiente. A aquisição da nova língua garantiu a Armand dar sentido a ditos e não-ditos que o racializam cotidianamente. Se a racialização impõe a solidão em relação aos grupos de pares, em casa a solidão é imposta por uma reestruturação familiar decorrente de perdas – a morte dos membros da família nuclear – e de uma estrutura sócio-econômica que exclui refugiados que chegam ao país com incipiente capital cultural relegando-os a indesejáveis condições de trabalho.

⁷ Em alguns países da África é comum para garotas de aproximadamente treze anos de idade aprender a cozinhar sob a supervisão do olhar da mãe.

Conclusão

O movimento diaspórico impõe às crianças refugiadas reconfigurações de seus cotidianos implicando em redimensionamentos de suas localidades em relação à família, escola e grupo de pares. O passado, as razões para o processo migratório, se faz presente, não como uma repetição absoluta, fiel ao vivido, mas dialogando com as condições de vida apresentadas pelo novo país. É na interface destes dois processos temporais que surge um espaço metafórico – o espaço diaspórico – local que, ao mesmo tempo em que posiciona as crianças culturalmente, é apropriado pelas mesmas e continuamente resignificado, apontado para a possibilidade de novos sujeitos culturais.

Bibliografia

- BLAIR, Maud. 1998. "The Myth of Neutrality in Educational Research." In CONNOLLY, Paul & TROYNA, Barry (eds.): *Researching Racism in Education: Politics, Theory and Practice*, pp. 12-20. Buckingham: Open University Press.
- BOYDEN, Jo. 2000. "Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood." In JAMES, Allison & PROUT, Alan (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, pp. 190-230. London: Falmer Press.
- BRAH, Avtar. 1998. *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- CANDAPPA, Mano & IGBINIGIE, Itohan (nee Egharevba). 2003. "Everyday Worlds of Young Refugees in London." *Feminist Review*, 73(1):54-65.

- CLIFFORD, James. 1999. "Diasporas." In GUIBERNAU, Montserrat & REX, John (eds.): *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge, Oxford, Malden: Polity Press.
- CONNOLLY, Paul. 1998a. "'Dancing in the Wrong Tune': Ethnography, Generalisation and Research on Racism in Schools." In CONNOLLY, Paul & TROYNA, Barry (eds.): *Researching Racism in Education: Politics, Theory and Practice*, pp. 122-139. Buckingham: Open University Press.
- _____. 1998b. *Racism, Gender, Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-Ethnic Inner-City Primary School*. London: Routledge.
- FREUD, Sigmund. 1973. *On the History of Psycho-Analytic Movement: Papers on Metapsychology and Other Works*, vol. XIV. London: The Hogarth Press/The Institute of Psycho-Analysis.
- GILLBORN, David. 1998. "Racism and the Politics of Qualitative Research: Learning from Controversy and Critique." In CONNOLLY, Paul & TROYNA, Barry (eds.): *Researching Racism in Education: Politics, Theory and Practice*, pp. 34-54. Buckingham: Open University Press.
- HILL, Malcom & TISDALL, Kay. 1997. *Children and Society*. London: Longman.
- MAC AN GHAILL, Máirtín. 1988. *Young Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- RUTTER, Jill. 2001. "Refugees in Today's World." In RUTTER, Jill & JONES, Crispin (eds.): *Refugee Education: Mapping the Field*, pp. 13-32. London: Trentham Books.
- UNHCR. 2004. "The 1951 United Nations Convention Relating to the Status of Refugees." (www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/protect/openssl.pdf?tbl=PROTECTION&id=3b66c2aa10)
- UNPO. 2005. "Cabinda." (www.unpo.org/member.php?arg=13)
- WILLIAMS, Claudette. 1995. "How Black Children Might Survive Education." In GRIFFITHS, Morwenna & TROYNA, Barry (eds.): *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. London: Trentham Books.
- WISNER, Ben. 2002. "Goma, Congo: A City at Risk." (www.afsc.org/pwork/0203/020319.htm)
- WRIGHT, Cecile. 1992. "Early Education: Multiracial Primary School Classrooms." In GILL, Dawn; MAYOR, Barbara; BLAIR, Maud (eds.): *Racism and Education: Structures and Strategies*, pp. 5-41. London: Sage.

Recebido em maio de 2006
Aprovado para publicação em outubro de 2006