

Lucas Gama Lima
Leônidas de Santana Marques
(Org.)

SEMIÁRIDO BRASILEIRO

terra, território, trabalho e educação

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 2021

A DISPUTA POR TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS KALANKÓ: UM RELATO DE PESQUISA DE CAMPO NO SERTÃO DE ALAGOAS⁹⁶⁹⁷

Suzana Santos Libardi⁹⁸

Leonardo Barros Soares⁹⁹

Alana Gabriela Barros Doia da Silva¹⁰⁰

Introdução

Faz parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros deparar-se com notícias relacionadas aos conflitos entre povos indígenas e não indígenas no País, que têm como fulcro a questão fundiária. Uma rápida mirada no noticiário recente indica-nos, por exemplo, que novas tensões foram registradas no Mato Grosso do Sul, o Estado com maior número de assassinatos e suicídios de indígenas no País¹⁰¹; no Ceará, avança o controle das facções criminosas sobre as Terras Indígenas¹⁰² (doravante “TIs”) ainda não demarcadas no Estado¹⁰³; a iminência da tramitação do projeto de lei do Governo Federal que busca regulamentar atividades de mineração nas áreas de ocupação tradicional indígena¹⁰⁴—em suma, as TIs brasileiras estão no centro de um ataque orquestrado por grupos de criminosos, políticos e empresariais em nível

⁹⁶ DOI: 10.28998/978-65-5624-090-9.1ed_2021_cap11_159-183

⁹⁷ Agradecimento: povo Kalankó e equipe do Polo de Saúde Indígena da aldeia Januária. Apoio: Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do Programa de Círculos Comunitários de Atividades Extensionistas (ProCCAExt) ciclo 2018-2019.

⁹⁸ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Ufal – Campus do Sertão e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), da mesma instituição. E-mail: suzana.libardi@delmiro.ufal.br.

⁹⁹ Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pesquisador do Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Interétnicas (Lageri) do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: leobarros@ufpa.br.

¹⁰⁰ Estudante de graduação de Licenciatura em História da Ufal – Campus do Sertão. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Ufal, ciclo 2019-2020. E-mail: alana.silva@delmiro.ufal.br.

¹⁰¹ Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3fhrhct>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

¹⁰² O conceito de Terras Indígenas, bem como o seu atual panorama de implementação, será discutido em detalhes a seguir.

¹⁰³ Disponível em: <<https://tinyurl.com/y29d8gsc>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://tinyurl.com/y69lgao2>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

local, regional e nacional que visam desmantelar seu *status*, constitucionalmente protegido desde a Carta Magna de 1988.

Esses conflitos são vivenciados de forma intensa pelos povos indígenas em seu cotidiano. Anciões, adultos e adolescentes coordenam e participam de patrulhas de reconhecimento e defesa de seus territórios. Além disso, organizam-se ativamente para reivindicar seu direito ao reconhecimento da ocupação tradicional das terras em que vivem. Assim, o protagonismo da luta política pelo reconhecimento dos territórios indígenas por parte do Estado brasileiro está indubitavelmente nas mãos das lideranças, tradicionais ou modernas, que se apresentam na arena pública nacional como interlocutores desse segmento populacional brasileiro.

Por outro lado, a população indígena brasileira é marcadamente jovem, apresentando um enorme contingente de crianças, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Salta aos olhos de qualquer visitante de uma TI a quantidade de “curumins” nas aldeias, curiosos, risonhos, por vezes ajudando suas mães no cuidado de outras crianças, ainda menores, numa verdadeira experiência de família ampliada. Nesse sentido, cumpre indagar: como essas crianças vivenciam esse conflito em torno dos territórios indígenas em que habitam? Como significam, a partir dos seus recursos subjetivos, essas situações de tensão? O presente capítulo debruça-se sobre essas questões a partir do estudo do caso concreto das crianças do povo indígena Kalankó, habitantes do Sertão alagoano, no Nordeste do Brasil.

O capítulo está estruturado, além da introdução e das considerações finais, em outras seções temáticas. A seguir, buscamos apresentar ao leitor pouco familiarizado com o assunto um panorama do debate em torno das TIs no Brasil, dentro de um contexto teórico sobre o conceito de território, central para a discussão aqui empreendida. Na sequência, retomamos alguns estudos com crianças indígenas no Brasil e apresentamos a abordagem geracional adotada para o presente trabalho. Depois, explicamos os procedimentos metodológicos realizados em nossa pesquisa de campo e trazemos cenas do campo para refletir a visão das crianças sobre seu território em disputa. Por fim, apresentamos algumas conclusivas, arrematando os argumentos apresentados no texto.

Terras Indígenas no Brasil: de categoria administrativa à realidade vivencial dos povos indígenas

Segundo o último Censo do IBGE, o Brasil conta com 897.663 indivíduos que se autodeclararam indígenas, distribuídos em 305 grupos étnicos que se espraiam sobre todo o território nacional (IBGE, 2010). O fato de esses grupos possuírem culturas, línguas, rituais, espiritualidade e organização política distintos uns dos outros faz de nosso País um dos mais demo diversos do mundo, composto por uma complexa tessitura sociocultural.

Os povos indígenas brasileiros são reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, como grupos etnicamente distintos da sociedade circundante que têm

direito a ter respeitadas suas tradições, seus costumes e formas de viver. Ademais, estabelece a Carta Magna a imperiosidade do reconhecimento dos territórios de ocupação tradicional por parte dos povos indígenas como reservadas para seu usufruto exclusivo, constituindo-se como patrimônios da União inalienáveis e imprescritíveis.

De saída, é importante afirmar que entendemos que, em que pese falarmos de “terras” indígenas, expressão que destaca o espaço geográfico em que um determinado povo indígena habita, estas são mais adequadamente entendidas como “territórios”, ou seja, um determinado meio físico perpassado por processos políticos, econômicos, culturais, simbólicos, afetivos e espirituais que o configuram como espaço vivido, “usado”, lastro fundamental da existência e da identidade dos seres humanos que nele se encontram.

A discussão sobre o conceito de território no âmbito do campo disciplinar da Geografia é ampla e não cabe, no exíguo espaço deste capítulo, retomá-la em toda a sua abrangência. Conceito complexo, pode ser entendido como conteúdo, meio e processo de relações sociais conflituosas ou cooperativas. Fruto da organização, compartimentalização e diversificação do espaço físico, não existe território dado *a priori*. Antes, trata-se de um lugar de entrecruzamento de fluxos econômicos, culturais, geográficos, políticos e espirituais “amarrados” pelas relações de poder que neles se desenrolam. Em outras palavras,

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; discontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. (SAQUET, 2015, p.24).

Para os fins da argumentação aqui desenvolvida, destacamos, tão somente, que optamos por uma concepção de território que nem se configura estritamente como espaço geográfico “sem atores”, meramente um “conjunto de ecossistemas regidos por leis naturais”, tampouco como um simples espaço de interação desses atores sem qualquer relação com a materialidade do ambiente artificial e natural que os circunda. Entendemos, com Saquet, que um território é, antes de tudo, “um processo histórico de coadaptação recíproca e contínua entre sociedade humana e ambiente material, através do que se realiza a grande diversificação cultural da humanidade e das paisagens” (SAQUET, 2015, p.8). Considerando, especificamente, também o território para a realidade dos povos indígenas, em suma: “território, para o índio, é ao mesmo tempo um espaço de reprodução física, de subsistência material, e um espaço carregado de referências simbólicas, veículo de manutenção de sua identidade cultural” (HAESBAERT, 2011, p.66). Portanto, ao falarmos, nesse texto, de Terras Indígenas – categoria administrativa concebida, reconhecida e demarcada pelo Estado brasileiro – deve-se ter em mente que estamos falando também de uma categoria vivencial, que pode ser experimentada de formas distintas por indivíduos singulares.

O reconhecimento de determinados tratos do território nacional como habitados por povos originários que detinham, sobre eles, algum tipo de “direito”, remonta, ainda, ao período colonial. A partir do fim do século XVI e início do século XVII, a administração portuguesa passou a operar com a ideia de que os grupos indígenas forçados a viver aldeados em terras reservadas pela Coroa deveriam ser “senhores das terras das aldeias, como o são na serra” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p.119). Estas deveriam estar localizadas a uma distância razoável do centro urbano mais próximo, para evitar a mútua agressão, e deveriam dispor de uma área suficiente para o cultivo de suas plantações e para atividades de caça e pesca. Esses aldeamentos localizados em terras reservadas funcionavam, simultaneamente, como fonte de suprimento de mão de obra para a empresa colonial e serviam de proteção contra alguns povos indígenas vistos como “bravos”, *hostis*.

O período imperial, por sua vez, foi marcado por uma legislação “muito pobre e *ad hoc*”, ou seja, que não seguiu um direcionamento político sólido ou de longo prazo, no que se refere aos povos indígenas e seus territórios tradicionais. Foi durante o século XIX que se deu o deslocamento do interesse dos colonizadores da escravização da mão de obra indígena para a efetiva expropriação e tomada fraudulenta de suas terras (CUNHA, 2009). Em que pese a primeira Constituição brasileira – a de 1824 – simplesmente não mencionar a existência de povos indígenas no território do recém-criado Império brasileiro, o Regulamento das Missões, de 1845, retorna ao tema dos “direitos” que os povos autóctones, supostamente, deteriam sobre parte do território nacional. Não obstante, a ausência de uma política nacional coerente para lidar com os povos originários deu margem para a atuação das Câmaras Legislativas provinciais no sentido de cancelar o esbulho de terras por eles ocupadas.

Em 1850, é promulgada a Lei de Terras, que visava ordenar a estrutura fundiária do Império e regular as transações de terras públicas e privadas. No que se refere aos povos indígenas, a legislação afirma claramente que a “fixação” territorial de “hordas *hostis*” seria necessária para sua civilização. Além disso, estabelecia que as terras ocupadas por indígenas “dispersos e misturados com os civilizados” deveriam ser incorporadas ao patrimônio fundiário do Império, abrindo as portas para a legalização de toda sorte de ocupação ilegal de terras tornadas vacantes pela expulsão ou simples extermínio dos povos indígenas que lá habitavam (CUNHA, 1992).

O principal legado do período que abrange dos primeiros anos da colônia até fins do século XIX, no entanto, pode ser considerado a consolidação progressiva, no âmbito jurídico do País, do instituto do “indigenato”, ou seja, da ideia de que as terras habitadas por povos indígenas são deles por direito “originário”, que independe de reconhecimento estatal prévio. Conforme a formulação desse princípio, em uma decisão exarada pelo Conselho Municipal da Vila de Barcelona, na província de Minas Gerais, em 1827, “parece injusto dizer ao dono da casa onde ele deve ficar” (CUNHA, 1992).

O início do período republicano no Brasil, por sua vez, trouxe consigo a instituição do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, em 1910, mais

tarde denominado apenas SPI. Essa foi a agência brasileira responsável pela administração das populações indígenas do País até 1967, quando, após escândalos de corrupção e desvio de função, foi substituída pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que perdura até nossos dias.

Em termos formais, o chamado Estatuto do Índio (Lei 6001/73) reconhece as seguintes modalidades de Terras Indígenas: 1) Terras habitadas por indígenas; 2) Terras reservadas – nas modalidades reserva indígena, parque indígena e colônia agrícola indígena e 3) Terras dominiais, que são aquelas terras em posse de um determinado grupo indígena mediante aquisição de domínio nos termos da legislação civil.

Em conformidade com o Estatuto, a política de demarcação de territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas, levada a cabo pela Funai, é regulada pelo Decreto 1775, de 1996, e compraz sete fases: 1ª) estabelecimento de um Grupo de Trabalho para a identificação da tradicionalidade da ocupação da área reivindicada, que apresenta um relatório circunstanciado ao presidente da Funai; 2ª) aprovação ou rejeição do relatório por parte da presidência do órgão indigenista; 3ª) delimitação da área a ser demarcada; 4ª) emissão da portaria declaratória por parte do Ministério da Justiça, autorizando a demarcação física do território em questão; 5ª) demarcação física da terra indígena; 6ª) envio para homologação presidencial via decreto e 7ª) inscrição da TI em cartório imobiliário e na Secretaria de Patrimônio da União.

Hoje, segundo dados do Instituto Socioambiental, 721 TIs encontram-se em diferentes estágios do processo, sendo 118 em identificação, 43 identificadas, 74 declaradas e 486 homologadas e reservadas, abrangendo o total de 13% do território nacional¹⁰⁵. Em um país fundado sobre a iniquidade de acesso à terra, não deixa de surpreender a constatação de que, em conjunto com o México, o Brasil destaca-se, na América Latina, como uma das nações em que o reconhecimento oficial de terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas mais avançou nas últimas décadas (RRI, 2015).

Do exposto, podemos concluir que as TIs brasileiras podem ser consideradas, simultaneamente, uma categoria administrativa do Estado nacional, que assim as denomina para enquadrá-las no ordenamento jurídico vigente e torná-las destinatárias de políticas públicas e, também, uma categoria vivencial, experimentada pelos povos indígenas em suas dimensões simbólica, cultural, espiritual, política e ambiental. É precisamente o aspecto vivencial da experiência de existir como criança em um território indígena, palco de conflitos em torno de sua demarcação, que nos interessa aqui.

Retomando alguns estudos com crianças indígenas no Brasil

O presente trabalho vincula-se ao campo interdisciplinar dos Estudos da Infância (NASCIMENTO, 2018), que aborda a infância enquanto geração e esses sujeitos fora da discriminação por idade (ROSEMBERG, 1996). A geração da infância é tomada como um grupo

¹⁰⁵ Dados disponíveis em: <<https://terrasindigenas.org.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

social que representa uma população definida a partir de critérios etários e também sociais (SARMENTO, 2005) – como classe, raça, etnia, gênero etc. Tais marcadores sobrepõem-se nas vidas das crianças, caracterizando suas experiências e produzindo diferentes infâncias. Considerando que “são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.16), variadas infâncias existem no contexto rural, dada a variabilidade material e simbólica disponível às crianças na produção da sua infância. Nessa oportunidade, interessa-nos, então, abordar a(s) infância(s) indígena(s) mais como um grupo, e não as crianças isoladamente como indivíduos. Suas falas e seus posicionamentos são produzidos e escutados grupalmente na pesquisa, com intenção de coletivizar o discurso e localizá-lo dentro do contexto do povo a que pertencem.

Considerando a grande quantidade de etnias indígenas brasileiras, suas crianças vivem em contextos naturais, geopolíticos, materiais, socioculturais e simbólicos distintos, o que nos permite pensar em *infâncias indígenas*, no plural. Porém, simultaneamente à tal variabilidade, é sabido, na literatura acadêmica, que tais infâncias apresentam algumas características comuns entre si, especialmente se comparadas às infâncias não indígenas de contextos urbanos. Silva (2013) sistematizou algumas características gerais das infâncias indígenas brasileiras, reveladas por pesquisas acadêmicas, dentre as quais citamos: reconhecimento comunitário das habilidades, capacidades e produção das crianças; aprendizagem predominante por via da observação, do fazer, mais do que do falar; partilha dos cuidados infantis por várias famílias, proporcionando a construção de laços de parentesco ampliados. Esses e outros traços característicos das infâncias indígenas brasileiras estão presentes também no povo Kalankó.

Dentre as iniciativas contemporâneas em estudos da infância, nosso trabalho dialoga com outras pesquisas que registram experiências e perspectivas de crianças indígenas sobre os mais diversos objetos de estudo: aprendizagem (COHN, 2000; MARQUI, 2019), escolarização (BROSTOLIN; CRUZ, 2011), relações sócio-históricas (PROFICE, 2017), identidade (GRUBITS, 2003), suas infâncias (PINHEIRO; FROTA, 2009), entre outros. A partir desses estudos, sabemos que “A criança [indígena] aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p.169). Por conseguinte, o olhar das crianças é estudado aqui não como se revelasse uma perspectiva suposta e completamente original, livre de qualquer interferência. O seu olhar é abordado tentando conhecer como as gerações mais novas, que são interdependentes dos adultos e aprendem com os mais velhos no dia a dia, narram o território e vivem a problemática da disputa por terra.

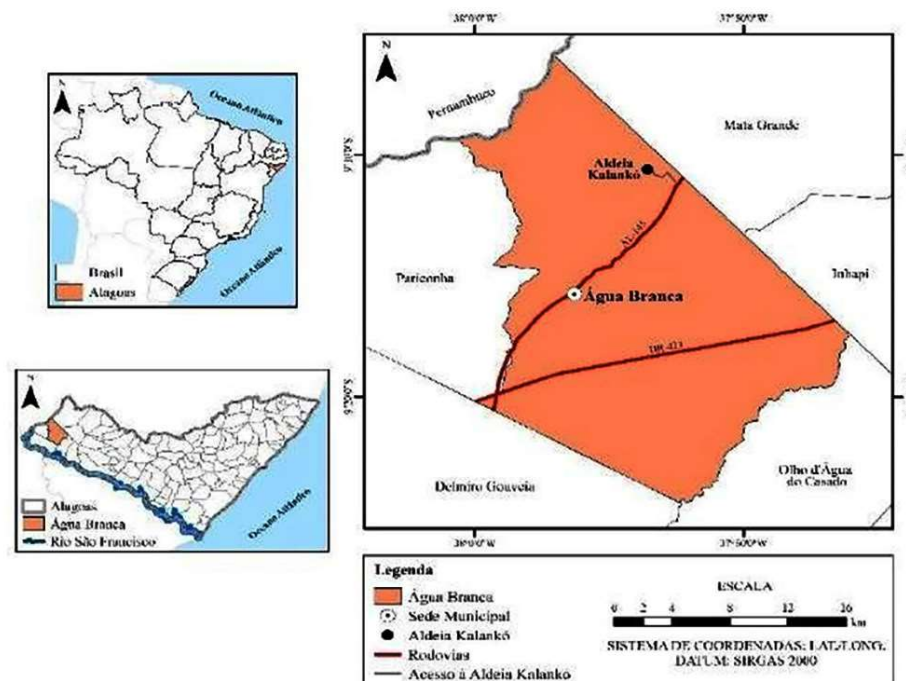
Ressalta-se que o trabalho acadêmico com crianças indígenas ou crianças de outras comunidades tradicionais está inserido na problemática antropológica de tradução de aspectos da cultura e do campo simbólico do “outro” para a Academia, incrementada ainda mais quando esse “outro” são crianças (PEREIRA; NASCIMENTO, 2011), visto que o encontro promovido pela pesquisa coloca pesquisadores, como nós, enquanto duplamente

estrangeiros na aldeia (idem, ibidem): não indígenas adultos fazendo pesquisa com crianças indígenas. Esse encontro alteritário não deve ser visto como impedimento para as investigações, mas sua consciência por parte dos pesquisadores é imprescindível, porque isso atravessa completamente seu olhar e o processo de pesquisa. Além disso, tal consciência deve gerar cuidados éticos necessários pertinentes a cada contexto, visando ao respeito à cultura do “outro” e implicando, necessariamente, o adulto pesquisador em sua postura e escolhas metodológicas que minimizem a hierarquia geracional, marcante da relação de sua geração com a das crianças.

Conhecendo o território a partir do olhar das crianças Kalankó

No Sertão do Estado de Alagoas, existem cinco povos indígenas (MOTA, 2009; SILVA 2009; SILVA, 2018; VIEIRA, 2009), dentre eles os Kalankó, um povo que têm o reconhecimento como indígena pela Funai, mas habita um território ainda não demarcado. Os Kalankó estão localizados na zona rural do município de Água Branca, na fronteira com o município de Mata Grande, extremo oeste do Estado (sinalizado com o ponto na **Figura 1**). O bioma da região é a caatinga; há baixo índice pluviométrico, o solo é salino e pedregoso, favorecedor da produção de macaxeira, batata-doce, inhame, milho, feijão, umbu, siriguela, ouricuri, entre outros produtos.

Figura 1 - Localização dos Kalankó no estado de Alagoas



Fonte: Obelutte/Gepar, 2020.

A partir de nossa inserção entre o povo Kalankó e também a partir de relatos do cacique, atualmente os Kalankó totalizam 111 famílias. Isso representa aproximadamente 321

pessoas aldeadas, segundo informações oficiais do Polo de Saúde Indígena. Dentre os Kalankó aldeados, aproximadamente 99 são crianças – de 2 a 12 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, o que significa que praticamente um terço dos aldeados é de crianças. A maioria das famílias são de baixa renda, sendo a renda dos moradores desta aldeia advinda da agricultura familiar, de programas sociais do Governo Federal (aposentadoria e Bolsa Família) e alguns trabalham sazonalmente na colheita de cana-de-açúcar na Zona da Mata e/ou na construção civil fora do Estado¹⁰⁶.

Os Kalankó estão agrupados em 5 aldeias. Nossas visitas concentraram-se na aldeia Januária, onde há algumas casas pequenas de alvenaria – residências das famílias –, com seus respectivos quintais, cisternas acopladas a algumas casas, para captação de água da chuva, áreas para o cultivo de roças familiares de subsistência, um pequeno campo usado para atividades esportivas, eventos e rituais, dois barracos tipo “oca”, usados para eventos, um “poró”¹⁰⁷ e um Polo de Saúde Indígena, inaugurado em maio de 2014 como um equipamento da política pública de saúde para os povos indígenas, executada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), do Ministério da Saúde¹⁰⁸. A maioria das edificações na aldeia não são cercadas por muros, sendo o poró e o Polo de Saúde as únicas construções muradas, como mostra a **Figura 2**, onde vemos crianças sentadas em uma entrada do Polo, seu muro, um carro oficial da UFAL e, atrás dele, o muro do poró.

Figura 2 - Crianças Kalankó sentadas na entrada para carros do Polo de Saúde Indígena



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

¹⁰⁶ Informação obtida com pesquisa domiciliar, ainda não publicada, realizada sob coordenação da primeira autora do presente trabalho.

¹⁰⁷ Casa de alvenaria feita pela própria comunidade para a prática de rituais mais privados, sendo um espaço estritamente masculino (VIEIRA, 2009). Por ser o local onde são guardadas as roupas ritualísticas (SILVA, 2018), deixa de ser apenas um cômodo cercado por um muro para ser um espaço sagrado onde os homens entram e saem, os “praiás”.

¹⁰⁸ Para uma apreciação ampla de surgimento, institucionalização e mudanças recentes na política de saúde voltada para os povos indígenas brasileiros, ver Santos (2020).

A área onde habitam os Kalankó não é demarcada, embora haja processo formal junto à Funai. No entanto, segundo a liderança citada, o mesmo encontra-se sem qualquer avanço nos últimos anos. O território reivindicado pelos Kalankó compreende as aldeias onde tal população organiza-se atualmente e também algumas áreas ocupadas por não indígenas. Nossa entrada no campo ocorreu, primeiramente, em julho de 2018, por ocasião dos Jogos Indígenas em celebração aos 20 anos de resistência Kalankó, que marcaram a data de retomada do território – expressão usada por eles – onde se localizam atualmente. O termo “retomada” designa o processo de luta dos povos indígenas brasileiros pela reapropriação de territórios tradicionais de onde foram expulsos ao longo do processo de colonização do território brasileiro e mesmo em períodos históricos mais recentes, como entre 1964 e 1985, em que vigeu o regime ditatorial cívico-militar no País. Essas ações de retomada têm sido particularmente realizadas na região Nordeste do Brasil, acompanhando um importante processo de emergência étnica de povos indígenas que tinham, ao longo do tempo, desidentificado-se como tais.

Apenas no início de 2019, começamos, formalmente, as atividades de pesquisa a partir da concordância e do apoio das lideranças Kalankó. A equipe do Polo acolheu a realização da pesquisa fornecendo sua sala de espera como espaço para nossas oficinas com as crianças. As sextas-feiras foram os dias escolhidos, visto que não havia atendimento médico no Polo e era pouquíssima a quantidade de usuários adultos visitando o serviço nesse dia da semana. As oficinas foram realizadas em 11 encontros presenciais de frequência quinzenal que envolveram um grupo de 21 crianças, com idades entre 2 e 12 anos. As oficinas constituíram-se em espaço de fala e escuta sobre a vida na aldeia e o olhar das crianças sobre seu território. Para isso, planejamos¹⁰⁹ atividades que envolvessem as crianças participantes de várias idades, utilizando recursos metodológicos diversos para contemplar o objetivo proposto.

Realizamos, nas oficinas, atividades previamente planejadas, com o objetivo de abordar um tema específico, por exemplo: “minha família”, “os locais preferidos da aldeia”, “as brincadeiras no território”, dentre outras. Cada oficina contou com uma atividade grupal realizada em cada encontro. Elaboração de desenhos direcionados, criação do mapa afetivo, caminhadas (**Figura 3**) e livre brincar com as crianças são exemplos de atividades.

¹⁰⁹ As atividades foram realizadas pela primeira e terceira autoras do presente capítulo, em parceria com outras estudantes de graduação que compunham, à época, a equipe completa realizadora do trabalho de campo. São elas: Tainara Alves Teixeira Lima, Tainá Correia da Silva e Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza.

Figura 3 - Caminhada ao lado do milharal



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

Os desenhos foram usados como forma de as crianças registrarem facilmente o que lhes era pedido. Utilizamos o pedido de elaboração de desenhos em vários momentos, na tentativa de construir um diálogo sobre a produção, quando mesmo as crianças que se sentiam envergonhadas em falar conseguiram expressar-se de alguma forma. O uso de desenhos por pesquisas com crianças tem ocorrido de variadas formas (GRUBITS, 2003; PINHEIRO; FROTA, 2009; BROSTOLIN; CRUZ, 2011; PASUCH; MORAES, 2013). Na presente pesquisa, não consideramos os mesmos isoladamente, como um dado em si, mas preferimos usá-los contextualizadamente dentro das interações ocorridas nas oficinas, ou seja, atentando para o processo de confecção do desenho e a narrativa sobre ele, ora feita verbalmente pela própria criança, ora feita pelo grupo (pois, a partir dos desenhos, conversas eram travadas entre as facilitadoras da oficina e o grupo). Já a elaboração do mapa afetivo da comunidade permite conhecermos os lugares das crianças onde vivem, o que também vem sendo desenvolvido por outras pesquisas com crianças (CECIP, 2013). As caminhadas, por sua vez, foram realizadas nos locais escolhidos pelas crianças e sob sua liderança. Usamos essas ocasiões para que elas nos guiassem pelo território, explorassem o espaço conosco. Durante o caminho, íamos conversando com elas sobre tudo o que víamos juntos. Ora nós perguntávamos a elas sobre plantas, por exemplo; ora elas nos falavam da paisagem e sobre o que se via no horizonte. As situações de livre brincar ocorreram espontaneamente durante nossa convivência com as crianças na aldeia (antes de começar as atividades da oficina, ao final, quando terminávamos as atividades da oficina, ou também durante as caminhadas).

Após a realização de cada oficina, escrevemos relatórios de campo que registraram todo o ocorrido e, principalmente, os diálogos das crianças entre si e das crianças com as facilitadoras das oficinas. Os relatórios foram, posteriormente, analisados, para sistematizar as informações relativas, especificamente, ao tema território e luta por terra.

Disputa por território na perspectiva das crianças Kalankó

A partir do trabalho de campo realizado, obtivemos algumas informações sobre como crianças Kalankó percebem o território onde vivem e, a partir daí, identificamos alguns elementos que denotam, no seu cotidiano, o conflito pela terra. O olhar das crianças sobre o problema do conflito pela terra será apresentado por meio de algumas cenas e diálogos ocorridos entre nós e as crianças durante as atividades de campo explicitadas acima, na aldeia Januária e arredores.

Em uma das primeiras oficinas realizadas com as crianças, objetivamos conhecer a composição de suas famílias, ou seja, como as crianças apresentavam sua família, nuclear ou estendida, para, assim, identificarmos as pessoas mais próximas delas. Em nossa instrução, afirmamos que família pode ser algo mais amplo que os laços sanguíneos e usamos a composição da família de uma das facilitadoras como exemplo, para facilitar o entendimento. Pedimos, então, que as crianças desenhassem suas famílias. Disponibilizamos materiais para desenhar e colorir e orientamos as crianças que tinham dúvidas sobre como desenhar sua família. Para não contemplar apenas os laços sanguíneos, propusemos várias formas de desenhar as famílias, por exemplo: árvore genealógica e/ou desenho livre das pessoas da família. As crianças foram formando subgrupos espontaneamente. Elas conversavam e compartilhavam entre si as informações sobre seus desenhos e dúvidas na confecção dos mesmos. As dúvidas, por parte das crianças mais novas, foram colocadas às meninas mais velhas, que ajudaram espontaneamente, por exemplo, no registro mais adequado dos laços sanguíneos entre os parentes. V.¹¹⁰, um dos meninos participantes, foi acompanhado mais de perto por nós. Perguntamos sobre seu desenho da família e ele informou que estava fazendo um “praiá”¹¹¹. O praiá foi decorado com asas e outros elementos, mas depois foi apagado e, em seu lugar, ele desenhou uma paisagem natural (**Figura 4**).

¹¹⁰ Adotamos siglas criadas por nós, pesquisadoras, para preservar a identidade das crianças participantes.

¹¹¹ Representação dos encantados da religião desse povo indígena. São entidades espirituais que, segundo Silva (2018), são o símbolo visível da união entre o humano (homem), o espiritual (encantado/ancestral) e a natureza (representada, nos rituais, pela coroa vegetal utilizada).

Figura 4 - Desenho feito por uma das crianças participantes



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

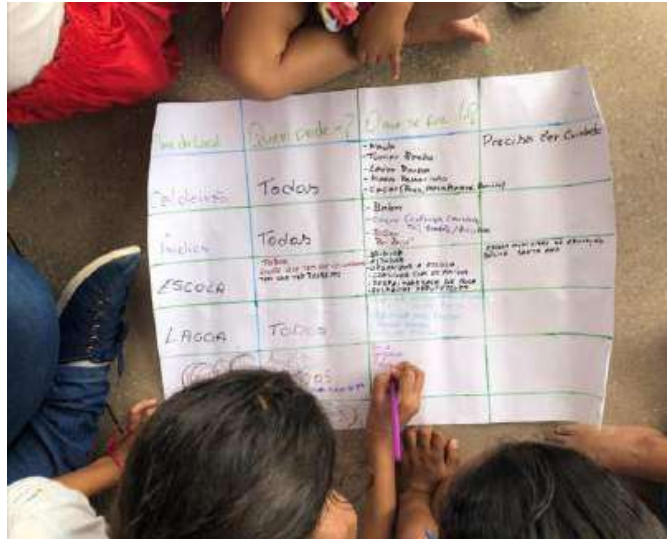
O caso citado chamou nossa atenção. A família começou a ser desenhada com a figura de um praiá e depois com uma paisagem¹¹². Através do desenho, e através, principalmente, do acompanhamento da elaboração do desenho, tanto o praiá como a natureza, elementos da cosmologias índios do Sertão alagoano (VIEIRA, 2017), foram apresentados como família. A partir disso, pensamos que o desenho da paisagem, em possível alusão ao território, representa o mesmo entrelaçado à religiosidade, também na ótica das crianças, que compartilham da cosmovisão característica da cultura deste povo (VIEIRA, 2017). Além disso, a associação natureza-praiá à noção de família pode dizer também do quanto esses elementos são vistos como íntimos ou muito próximos de uma dimensão mais privada da vida das crianças. Os elementos da natureza e sua relação intrínseca com a vida religiosa desse povo foram dados como respostas ao nosso pedido de conhecer a família dessa criança participante. Com isso, ela nos indicou que, para além das outras pessoas, indicadas pelas outras crianças como família, a natureza vista cosmologicamente também pode ocupar papel central em sua vida, tal como a família – até porque os membros da família também vivem na realidade dentro dessa mesma paisagem, onde reproduzem sua vida e cultura. O território, nessa perspectiva, é também familiar.

O território dos Kalankó é acessado e ocupado pelas crianças de diferentes formas, ou seja, nem todas acessam os mesmos espaços (principalmente, em decorrência do grau de dificuldade das caminhadas e subidas, por exemplo) e também nem todas realizam as mesmas práticas neste território. Pudemos constatar isso quando elaboramos com as crianças uma tabela contemplando os locais da comunidade, as atividades executadas pelos Kalankó e quem pratica tais atividades (**Figura 5**). Além das tarefas domésticas em suas casas, na área total que compreende as aldeias, as crianças recebem assistência à saúde provida pelo Polo de

¹¹² O praiá está ao centro do desenho, localizado dentro da copa da árvore verde. Nos rituais, os praiás são representados por homens não identificados cobertos com vestes feitas da palha do ouricuri, que cobre por completo o homem que a veste (cobrindo sua personalidade), e têm uma coroa na cabeça.

Saúde Indígena; participam, em espaços específicos, de algumas festividades, celebrações e rituais indígenas próprios; colaboram com a organização e participam de eventos articulados pela liderança local. Ademais, brincam entre si, passam o tempo com jovens ou com os mais velhos nos terreiros das casas, brincam na mata, circulam pelas roças, pela estrada que liga as aldeias e pelos terrenos não indígenas, frequentam a escola e a Igreja Católica – que se localizam próximo, mas fora de Januária –, dentre outras atividades.

Figura 5 - Tabela dos locais da comunidade em processo de construção



Local	Atividade	Observações	Previsão de Construção
Aldeias	Todas	- Brincadeira - Trabalho - Lazer - Festa - Escola - Igreja Católica	
Escola	Todas	- Brincadeira - Trabalho - Lazer - Festa - Escola - Igreja Católica	
L. ROÇA	Todas	- Brincadeira - Trabalho - Lazer - Festa - Escola - Igreja Católica	

Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

As brincadeiras das crianças, como atividades que realizam nos espaços comunitários rurais, sinalizam como elas os vivenciam (COHN, 2000; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006; SILVA, 2013), constituindo-se, também, como uma forma de perceber o processo pelo qual elas transformam esse espaço em território vivo. Retomamos, aqui, nossa discussão inicial sobre as Terras Indígenas como categorias administrativas que, antes de tudo, são o espaço em que se desenrola a vida concreta de uma dada coletividade em todas as suas dimensões. Assim, o brincar das crianças no território em questão parece ser um dos mecanismos pelos quais esse grupo se apropria, cria e recria aspectos de sua subjetividade e do mundo em que vive. Seguem exemplos.

Em uma das caminhadas realizadas, observamos uma brincadeira, feita por alguns meninos, de cavar buracos à beira da estrada que liga as aldeias entre si – a “rodagem”, como eles chamaram. Os buracos cavados por eles à beira da rodagem, após uma chuva forte, eram chamados pelas crianças de “lajedos”. “Depois que chove, é só cavar que junta água, ó”, explicou um dos meninos, apontando para um buraco que acabara de cavar. A brincadeira consistia em cavar buraco para rapidamente encontrar água, uma experiência que só ocorre imediatamente após intensa chuva, já que, comumente sem chuva, a região conta com o solo geralmente seco e bem compactado, difícil de cavar. O interesse das crianças nessa brincadeira advém, parcialmente, por perceber tal mudança na paisagem natural e vivenciar isso sensorialmente.

A nomeação por lajedo, ou lajeiro, como fala-se no Sertão alagoano, identifica área coberta por afloramento de rocha. Tais áreas frequentemente acumulam água de chuvas intensas, um volume d'água que é usado pela população rural para diversos fins. A brincadeira de cavar miniaturas de lajedos dá-nos também elementos da cultura local, uma cultura sertaneja que, na região, entrelaça-se à indígena (SILVA, 2018), desde a infância, e que está diretamente ligada ao contato íntimo e diário com os elementos naturais e as transformações da paisagem sertaneja durante a época chuvosa.

Outro exemplo de brincadeira surgida em situação similar foi a das botas de lama. As fortes chuvas já haviam passado e a água se acumulara em alguns pontos de um terreno ocupado atualmente por não indígenas, e antes território livre para acesso dos Kalankó. Em uma das caminhadas realizadas, adentramos o terreno, passando por entre as cercas, sob guia das crianças, para conhecer uma antiga lagoa, chamada lagoa das Pedras, que é formada sazonalmente a partir da precipitação (**Figura 6**).

Figura 6 - Lagoa das Pedras, imediatamente após a chuva



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

Chegando lá, percebemos que a lagoa já estava praticamente seca, mas em seu fundo, coberto por vegetação, o solo ainda estava muito molhado, com aspecto de lama cinza (**Figura 7**). Algumas crianças comentaram que a lagoa agora estava com lama, e riram de outros participantes que se melaram. Naquela tarde, a atividade que mais envolveu as crianças foi melar as próprias pernas de lama, até os joelhos, de modo a fazer nas pernas a imitação de uma bota. Quando um percebia a bota no outro, as crianças riam e voltavam para a lama, para adensar a própria bota. Ao final, elas foram sendo fotografadas e demonstraram querer mostrar suas botas.

Figura 7 - Lagoa das Pedras, com lama e plantas



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

O território Kalankó contém vários locais que as crianças identificaram como lugares de maior apreço para elas. Para conhecer os lugares mais relevantes do território na perspectiva das crianças Kalankó, construímos coletivamente seu mapa afetivo da localidade. Previamente, a equipe de pesquisa preparou um grande cartaz, sem título, onde constava apenas a imagem de um mapa impresso. Tratou-se de uma imagem aérea ampliada da aldeia Januária e dos arredores, retirada de plataforma *on-line* aberta e gratuita. Na escolha da área a ser contemplada na imagem, priorizamos posicionar centralmente as edificações e os espaços da aldeia (Polo de Saúde, casas, campinho, áreas de roça e o poró), de modo que, nos arredores, também constaram outros elementos do território já mencionados pelas crianças em oficinas anteriores, como exemplo: a escola, um terreno não indígena, a rodagem para outras aldeias, dentre outros. Para iniciar a elaboração do mapa afetivo, exibimos o cartaz impresso para o grupo de crianças apreciar e perguntamos que lugar era aquele. “De onde é esse mapa?”, perguntamos. Muitos foram os palpites das crianças, como, por exemplo: mapa do Brasil, de Alagoas, de Delmiro Gouveia (cidade vizinha), de Água Branca. Quando a primeira criança participante identificou o mapa como o seu local de moradia, nomeou-o como “É Kalankó!”, disse um dos meninos. Em seguida, outros disseram que o mapa é de “onde nós moramos”, “da Januária”.

Primeiramente, chamou nossa atenção o fato de o grupo não ter olhado atentamente a imagem antes de responder nossa pergunta. A imagem é totalmente diferente dos mapas dos locais citados inicialmente por eles. Ao invés disso, eles foram imediatamente citando nomes de locais que talvez sejam mais usados por eles em mapas na escola: o País, o Estado, a cidade onde moram. Isso nos permitiu pensar que: a) provavelmente, eles tenham associado a informação “mapa” às aprendizagens que tenham tido anteriormente na vida escolar; b)

provavelmente, eles nunca tenham tido acesso especificamente à imagem da aldeia onde moram, considerando, principalmente, que grande parte dos adultos da aldeia não têm celular com acesso à internet¹³ e, por conseguinte, as crianças também não; c) sua relação cotidiana com o território da aldeia passa por outras vias que dispensam registro material e/ou ferramentas externas, como os mapas ou imagens aéreas, por exemplo.

Depois da identificação de que a imagem aérea registra o território da aldeia Januária e arredores, ou seja, apenas uma parte do território Kalankó, começamos a construção do mapa afetivo. Perguntamos às crianças quais locais elas identificavam na imagem, quais eram mais importantes para elas, quem pode frequentar cada local, quais atividades são realizadas em cada local, dentre outros aspectos. Em seguida, perguntamos se queriam colocar um título no mapa. O grupo escolheu uma participante mais velha para escrever o mapa e decidiram o título: “Mapa da aldeia Kalankó”, que foi escrito no topo do cartaz. Concluída a confecção do mapa afetivo, as crianças selecionaram um dos lugares que gostariam de nos apresentar e, desse modo, iniciamos nossas caminhadas com elas pelo território. Ao iniciarmos cada oficina, exibíamos o mapa e as crianças decidiam um novo lugar para nos levar.

O território onde residem os Kalankó, como já dito, não é habitado apenas por eles. A rodagem, estrada sem calçamento citada anteriormente, liga duas aldeias entre si e à outra área ocupada por famílias de camponeses da localidade, onde está a escola municipal. As crianças Kalankó nomeiam tais moradores não indígenas de “mirigongos” e a área onde eles residem de “ocrído”, “os ocrído” ou, ainda, “serra dos mirigongos”. Sobre eles, as crianças não referiram conflitos pela terra, mas relataram dificuldades de convivência na escola, devido a diferenças culturais – um aspecto que pretendemos abordar em outra oportunidade.

Dentro do território reivindicado, há também uma fazenda que se localiza entre duas das aldeias e é contornada pela “rodagem”. Para além da disputa formal pela terra, percebemos que as crianças estão conscientes desse conflito e algumas de suas falas denotam os impactos em suas vidas e no uso que fazem do território. Em uma das caminhadas, por exemplo, estávamos com o grupo de crianças no topo de uma serra conversando sobre elementos que víamos na paisagem. Lá de cima (**Figura 8**), foi possível avistar um reservatório de água no terreno ao lado. O reservatório, comum na região, foi feito aproveitando o declive do terreno e usando a própria terra do local para construir uma contenção para armazenar água, no caso, oriunda da chuva. As crianças chamaram o reservatório de “barragem”¹⁴. Percebemos que a referida barragem ainda continha água e algumas crianças compararam a mesma com a lagoa que, como dito antes, àquela altura do ano, continha apenas lama. Um dos meninos comparou também a barragem ao “Caldeirão” que se localiza no topo da serra, em cuja superfície vê-se um afloramento rochoso.

¹³ De acordo com dados de pesquisa domiciliar (ainda não publicada) realizada entre os Kalankó pela primeira e última autoras do presente capítulo.

¹⁴ Sendo comum também, no Sertão alagoano, ser chamada de “barreiro”.

Trata-se de um grande reservatório de água que se acumula na rocha a partir da chuva, formando uma piscina que, por seu formato, assemelha-se a um caldeirão. Para o menino, a barragem era mais profunda do que o Caldeirão, e ele comentou que, na barragem, havia peixes grandes. “Lá tem peixe desse tamanho [mostrando o tamanho com as mãos, cerca de 20cm]”, disse Y. Na continuação da conversa, quando perguntado se pescava lá, ele disse: “Tá vendo ali? [apontando para o que parece ser uma casa da fazenda]. Ali é a casa do dono. Não pode pescar lá”, sinalizando-nos, a partir da limitação citada, uma consciência das regras impostas no território em decorrência da noção de propriedade – uma noção que, em sua cultura, opera de forma menos rígida, onde todos podem usar adequadamente os recursos naturais disponíveis.

Figura 8 - Vista de cima do “Caldeirão”



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

Outro exemplo pode ser percebido em uma cena ocorrida em uma das oficinas. Continuávamos a elaboração do mapa afetivo e as crianças conversavam sobre o local “espia da fulô”. Segundo eles, tal local não está dentro do território Kalankó, mas sim dentro do terreno/fazenda mencionado. Algumas das crianças demonstraram interesse de caminharmos até lá para nos apresentar esse local, porém alguns dos meninos se negaram a ir e, na linguagem deles, alegaram que, ao entrar em terreno alheio, estariam suscetíveis a riscos. Percebemos, então, que, além da sensação de limitação, o sentimento de medo também perpassa a relação das crianças com a referida propriedade. Isso foi perceptível igualmente em uma das caminhadas quando estávamos andando pela rodagem:

Fomos em direção à rodagem. Quando chegamos no ponto de cruzar o terreno passando por uma cerca, algumas crianças falaram que lá dentro do terreno tinha boi e que não era seguro passar por lá. Alguns meninos que caminhavam

à frente do grupo já haviam passado, mas I.C., falando alto algum ditado popular relativo à vaca, advertiu que vaca recém-parida é braba; insinuando, então, que não deveríamos entrar no terreno devido ao risco de encontrarmos a vaca. Eles alertaram que a vaca, por ter parido recentemente um bezerro, fica arisca e corre atrás de quem se aproximar. (Trecho de relatório de campo nº. 9, de 2019).

No trecho do relatório de campo acima, é possível perceber a sensação de medo de parte das crianças em relação ao terreno, ou melhor, em relação a usufruir, como de costume, da tal área. A vaca recém-parida foi, nesse caso, o animal colocado pelas crianças como agente intimidador, porque poderia fazer-lhes algum mal. Por mais que, nesse caso, haja a justificativa da proteção do bezerro para o comportamento agressivo do animal, sua presença ali é vista aos olhos das crianças como agente limitador e intimidador. O animal (boi ou vaca) pode ser percebido também como o “defensor” daquela terra, na medida em que o comportamento do bicho reflete que ele é o “dono” da terra e, por isso, afasta os outros de lá. Esse animal e outros que estão no terreno inacessível às crianças Kalankó estão, nessa cena, posicionados metaforicamente como agentes que, cotidianamente, impõem a esta infância indígena o sentido de propriedade e disputam a terra com eles, a nova geração de povos tradicionais. A **Figura 9** registra um dos animais do terreno.

Figura 9 - O “dono” do terreno



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

Percebemos também que, na cena narrada, uma das crianças alertou sobre o comportamento do animal por meio de um ditado popular, que foi dito em voz alta para as

outras crianças do grupo. Sabemos que ditados são, geralmente, passados dos mais velhos para os mais novos e seu conteúdo, frequentemente, remete a alguma lição ou valor moral. Logo, deduzimos que I.C. estava replicando um aprendizado recebido de alguém mais velho da aldeia sobre conduta cuidadosa a ser adotada com animais naquela situação. O conteúdo do ditado operou na cena como uma advertência ensinada pelos adultos, mas que, no caso específico, teve dois interditos: o perigo do animal arreado e o respeito aos limites da propriedade, que coloca restrições ao pleno uso do território pelos Kalankó – especialmente pelas crianças indígenas, cujas práticas no Brasil incluem, necessariamente, grande liberdade de circulação pelo território (SILVA, 2013).

Além da limitação do uso da área, reivindicada pelos Kalankó, foi interessante perceber o papel central da luta pela terra na construção da identidade étnica pelas próprias crianças. Isso foi mais explicitado quando estávamos realizando uma das caminhadas no território sob guia das crianças. Elas nos levaram a um dos locais da aldeia que fizeram constar no mapa afetivo, o Caldeirão, indicado como importante para elas e localizado nas proximidades do Polo de Saúde. O acesso até lá foi feito com todas as crianças caminhando em grupo pela estrada de barro, a rodagem (**Figura 10**). Nesse dia, contamos com a ajuda de dois adultos Kalankó (um funcionário do Polo e uma das mães das crianças), que acompanharam o grupo de crianças participantes sem intervenções em suas falas.

Figura 10 - Rodagem e serra onde está o Caldeirão



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (Nudes), 2019.

Na caminhada até o Caldeirão, uma das crianças participantes, J.E., indicou-nos uma parte do território como sendo o local “dos índios”. Ele apontou para uma área, próxima à serra do Caldeirão, e nomeou-a como “os índios”. Ali, encontramos algumas poucas árvores de médio porte e uma casa pequena de alvenaria, pintada de branco, que estava aparentemente

não habitada. Inicialmente, a nomeação “os índios” chamou-nos atenção por pensarmos que todo aquele território poderia ser “dos índios”, e não apenas um local específico do território. Até aquele momento, nenhum adulto havia citado, em nossa presença, a existência de um local do território com essa nomenclatura. Ao avançar da conversação ao longo da caminhada, J.E. disse-nos que ali “foi o local onde começou os Kalankó”, e que junto à referida casa de alvenaria foram construídas casas feitas com lona preta, que depois foram substituídas por casas de barro (que ali já não estão mais de pé). Depois disso, outras crianças juntaram-se à conversa, dizendo-nos que, posteriormente, os Kalankó mudaram-se daquela área “dos índios” para as áreas em que se encontram, hoje, três aldeias. Paralelamente, algumas crianças também referiram-se ao local “os índios” como “antiga aldeia” e disseram que brincam ali com frequência. “Sabe aquela casa branca que vocês passam ali? Então, é lá. Era onde a gente morava antes de vir pra cá [aldeia Januária].A. [outra criança participante] mesmo morou lá”, disse um dos participantes.

Naquela mesma visita, após a referida caminhada, consultamos um dos adultos que nos acompanharam na ocasião e confirmamos que a narrativa das crianças sobre esse local remete-se ao momento de retomada do território pelos Kalankó e as primeiras instalações construídas por eles para abrigar suas famílias. Foi interessante perceber que, aparentemente, alguns adultos não sabiam que algumas crianças nomeavam aquela área de “os índios”. As crianças associam a ideia de ser índio com esse momento de luta pela terra. A nosso ver, a nomeação aplicada pelas crianças a esse local do território sinaliza que a definição de ser indígena para tal infância está associada à luta por terra. “Ser índio”, então, pode ser um outro nome para “luta pelo território”. Trata-se de uma identidade coletiva que se afirma na prática da luta social por terra e território, necessariamente – segundo as próprias crianças.

É interessante perceber também que, na luta pela terra, as crianças evocaram a ideia de índio, mas que, na maior parte das vezes, ao longo de nossa convivência, ou na elaboração do mapa afetivo, o território total das aldeias foi identificado como “Kalankó”. Ou seja, toda a área representa os Kalankó, mas a parte específica onde instalaram as casas de lona é a área “dos índios”. Essa informação pode permitir que pensemos numa distinção entre identidade étnica e a categoria geral índio: as crianças Kalankó remeteram-se à categoria generalizante, dos índios, para falar da luta pelo território como sendo tal conflito caracterizador do grupo como um todo; porém, para a área total que habitam e para as práticas que realizam, as crianças reivindicavam sua especificidade Kalankó. Dessa forma, tal infância reflete, simultaneamente, seu pertencimento étnico particular e sua vinculação geral aos parentes índios guerreiros pela demarcação de seus territórios tradicionais.

Considerações finais

Nosso capítulo trouxe ao proscênio analítico a experiência de crianças indígenas do povo Kalankó, habitantes do Sertão alagoano, ao investigar a centralidade do território em

suas formas de apreender o mundo em que habitam. De início, definimos território como um conceito capaz de abarcar não apenas o substrato material de um determinado espaço geográfico – seu relevo, sua paisagem e acidentes naturais –, mas também toda a tessitura simbólica que o constitui. Com essa percepção ampliada do espaço vivido, pudemos destacar uma das premissas de nosso trabalho: a de que as Terras Indígenas não são apenas categorias administrativas reconhecidas e demarcadas pelo Estado brasileiro, mas, sobretudo, o cenário em que se desenrola a vida concreta de uma dada coletividade, culturalmente distinta da sociedade circundante. Em outras palavras, investigamos a passagem do território como categoria administrativa para uma categoria existencial, substantivada pela vida cotidiana dos sujeitos.

Na sequência, apresentamos, ainda que de forma concisa, uma incursão sobre o itinerário histórico que levou o Brasil a reconhecer, contemporaneamente, cerca de 13% de seu território como de ocupação tradicional por parte dos povos indígenas. Acentuamos que, em que pese a brutal história de iniquidade diante do acesso à propriedade fundiária no País, a política de demarcação de terras indígenas é uma conquista constitucional dos povos indígenas que promove seu direito de existir segundo seus costumes e tradições.

A pesquisa que deu ensejo a este capítulo insere-se num debate mais amplo do campo da antropologia da criança/das infâncias, que enfatiza o caráter radicalmente histórico e localizado do conceito de infância. Assim, outra das premissas que embasam nosso trabalho e nossa análise é a ideia de que não existe “uma infância”, categoria homogênea e transcultural baseada num suposto etarismo biologizante, mas, antes, “infâncias no plural”, ou seja, diversas formas de ser criança no mundo. A investigação da percepção, por parte das crianças Kalankó, de sua forma de experimentar o território em que habitam posiciona-nos de forma privilegiada para tentarmos entender como, naquele local, desenvolve-se uma infância Kalankó, um modo de estar no mundo prenhe de singularidades.

A análise atenta das oficinas e das atividades realizadas com as crianças Kalankó revelou um conjunto de questões que valem a pena ser retomadas aqui. Na atividade em que solicitamos percepção das crianças sobre suas famílias, verificamos alguns processos interessantes. Chamou-nos a atenção, especialmente, a capacidade das crianças de representarem, graficamente, não apenas a extensividade de sua família “biológica”, mas a percepção de que fazem parte dessa rede de parentesco o território em que vivem e seus seres encantados. Ainda que de forma incipiente, fomos capazes de apreender um lampejo da subjetividade dessas crianças que trazem um conjunto de referências simbólicas que constroem seu modo de existir no mundo.

Também é forçoso reconhecer que as crianças experimentam o território de formas distintas, de acordo com sua capacidade de mobilidade independente no território e seus recursos subjetivos. Seu conhecimento detalhado da geografia do lugar é testemunha de que elas “flanam” pelo território e a ele conferem sentidos e significados que vão configurando um mapa dos afetos. Destaca-se, nesse sentido, sobretudo, a ludicidade proporcionada por

esses espaços, vivenciados por elas como o lugar do riso e do companheirismo. Aliás, cabe aqui ressaltar a importância que o elemento água tem para a vida dessas crianças, uma vez que não é apenas um componente essencial para sua sobrevivência, mas também é nela e com ela que as principais brincadeiras que observamos se dão. Para qualquer leitor pouco acostumado com a escassez de água no Nordeste brasileiro, essa observação pode soar uma mera curiosidade notada no trabalho de campo. Para nós, no entanto, remete-nos, simultaneamente, à dureza do cotidiano de milhares de brasileiros – indígenas ou não – que têm que se haver com as dificuldades de acesso a esse recurso vital e à capacidade dos seres humanos de se alegrar mesmo diante de duras condições de existência.

Por outro lado, coletamos evidências de que as crianças não apenas estão atentas aos limites de seu território, como também captam a tensão com relação à existência de territórios onde não é “lícito” aventurarem-se. Assim, fica claro que, embora não tenhamos observado, de forma direta, o envolvimento das crianças na luta pelo território de seu povo, elas estão cientes do complexo jogo de forças existente na região, que recorta o território em lugares “dos índios” e dos “mirigongos”. Brostolin e Cruz (2011), quando alertam que a identidade étnica indígena é articulada também em meio aos processos tensos de conflito em que vivem, auxiliam-nos a pensar o lugar do conflito na subjetividade das crianças Kalankó. Além disso, num contexto de criminalização e desumanização dos povos tradicionais no Brasil, por parte do Governo Federal, avaliamos que a presença das novas gerações de Kalankós e seu envolvimento na cultura do seu povo indicam a manutenção e a reprodução da vida e da cultura desse povo, o que, indiretamente, também é uma forma delas participarem da sua luta.

Em resumo, avaliamos que o trabalho de campo com as crianças Kalankó permitiu trazer a voz da geração mais nova para os estudos locais da problemática da disputa por terra no Sertão alagoano. Acreditamos que envolvê-las nesse debate é imprescindível, tanto para elas como para a Academia. Essa última, de forma especial, beneficia-se dessa inclusão, por acessar sujeitos ainda muito silenciados pela hierarquia geracional. As crianças, enquanto sujeitos ativos socialmente, teriam seus direitos de participação mais respeitados – o que é fundamental para o fortalecimento desses guerreiros da terra.

Referências

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. de F. C. Criança Terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, A. C. do *et al.* (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber livro, 2011. p. 157-179.

CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR (CECIP)(Org.). **Vamos ouvir as crianças?**: caderno de metodologias participativas Projeto Criança Pequena em Foco. Rio de Janeiro: Cecip, 2013.

- COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, v.43, n.2, p.195-222, 2000.
- CUNHA, M. C. da. **Legislação indigenista no século XIX**. São Paulo: Edusp, Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.
- CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac &Naify, 2009.
- GOSSO, Y.; MORAIS, M. de L. S. e; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de Psicologia**, v.11, n.1, p.17-24, 2006.
- GRUBITS, S. A casa cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n.esp., p. 97-105, 2003.
- HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. *et al.* (Orgs.) **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARQUI, A. R. Situações de aprendizagem das crianças Baniwa na comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico. **R@U: Revista Antropológica da Ufscar**, v.11, n.1, p.140-161, 2019.
- MOTA, C. N. da. Ser indígena no Brasil contemporâneo: novos rumos para um velho dilema. In: ALMEIDA, L. S. de (Org.); SILVA, A. H. L. da (Org.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: Edufal, 2009.
- NASCIMENTO, M. L. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n.29, p.11-25, 2018.
- PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, I.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 77-89.
- PEREIRA, B. E.; NASCIMENTO, M. L. De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da Sociologia da Infância ao desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais. **Educação: teoria e prática**, v.21, n.36, p.138-156, 2011.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PINHEIRO, S. L.; FROTA, Ana M. M. C. Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindéa partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.3, p.724-759, 2009.

PROFICE, C. C.; SANTOS, G. H. M. dos. De grumetes a Kunumys: estilos de infâncias brasileiras. **Hist. Educ.** [on-line], 2017, v.21, n.53, p.307-325.

RIGHTS AND RESOURCES INITIATIVE (RRI). **Who owns the World's Land?** A global baseline of formally recognized indigenous & community land rights, 2015. Disponível em: <http://www.rightsandresources.org/wp-content/uploads/GlobalBaseline_web.pdf>.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, v.7, n.3, p.17-23, 1996.

SANTOS, P. dos. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**: origem e mudanças. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Belo Horizonte, 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v.26, n.91, p.361-378, 2005.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SILVA, A. H. L. da. Terra, tradição e etnia: as estratégias de resistência dos Geripankó. In: ALMEIDA, L. S. de; SILVA, A. H. L. da (Orgs.). **Índios de Alagoas**: cotidiano, terra e poder. Maceió: Edufal, 2009.

SILVA, I.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, I.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 13-22.

SILVA, R. C. da. Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas sobre suas crianças mesmo quando elas desconfiam de nossa educação infantil? In: SILVA, I.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 149-166.

SILVA, J. M. de O. **Os Kalankó: memória da seca e técnicas de convivência com o Semiárido no Alto Sertão alagoano.** 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Maceió, 2018.

VIEIRA, J. L. G. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do Sertão de Alagoas.** Maceió: Editora Cesmac, 2017.

VIEIRA, J. L. G. História Kalankó na memória de uma experiência indigenista: confinamento, diáspora e resistência étnica de um povo. In: ALMEIDA, Luiz Sílvio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder.** Maceió: Edufal, 2009.