



**É hora de brincar!
Mas em qual língua,
se somos todos estrangeiros?**

**Negociando lugares na pesquisa
com crianças refugiadas na Inglaterra**

Liana Lewis

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

Resumo: O presente artigo discute a complexidade das negociações dos lugares ocupados pela antropóloga e os participantes da pesquisa ao longo do trabalho de campo, bem como as relações subjetivas estabelecidas entre os diversos sujeitos em um contexto intercultural. Partindo de uma crítica do conceito de cultura como estático e essencialista, proponho que em um contexto intercultural as relações devam ser pensadas a partir de negociações, conflitos, rupturas e relações de poder. Proponho também ser a antropóloga parte intrínseca dessa dinâmica, devendo seu lugar ser pensado a partir do conceito de posicionalidade.

Palavras-chave: Cultura, Posicionalidade, Identidade, Crianças refugiadas, Infância, Pós-colonialismo.

Abstract: The article discusses the complexity of the negotiations of the places occupied by the anthropologist and the participants of the research throughout the fieldwork. It also discusses the subjective relationships established among the several subjects in a cross-cultural context. Departing from a critique of the concept of culture as static and essentialist, I propose that in a cross-cultural context the relationships must be thought through negotiations, conflicts, ruptures and power relations. I also propose that since the anthropologist is an intrinsic part of such dynamic, her place must be thought through the concept of positionality.

Key-words: Culture, Positionality, Identity, Refugee children, Childhood, Postcolonialism.

Introdução

O conceito de cultura, tão caro aos antropólogos, tem sofrido uma crítica em relação ao que é visto como seu caráter essencialista e a-histórico retratando comunidades como sistemas coerentes e homogêneos¹ (Abu – Lughod 1992). Uma das contribuições para o desafio do caráter homogeneizante da cultura e, por conseguinte, dos lugares ocupados por seus membros, foi a crítica das feministas negras norte-americanas quanto à homogeneização do movimento através de preocupações que refletiam os lugares de determinadas mulheres brancas, desconsiderando as realidades e preocupações de mulheres que ocupavam lugares entrecruzados por outras formas de desigualdades (raça, sexualidade e classe) (Stolke 2004). Concomitantemente, o aumento do fluxo de sujeitos pertencentes a ex-colônias européias para os países ocidentais tem desafiado o modelo de absolutismo/pureza étnico-racial revelando que o conceito de cultura não pode mais ocupar o âmbito da fixidez (Hall 1992, 1993, 1997, 2003).

Nesse sentido, a antropóloga feminista Lila Abu-Lughod (1992) propõe, de forma inusitada, que se “escreva contra a cultura”. Por “escrever contra a cultura” Abu-Lughod entende o repensar a separação tão contundente entre o eu e o outro, entre o antropólogo ocidental e o pesquisando não-ocidental, que durante várias décadas caracterizou o campo da pesquisa antropológica. Como uma das estratégias para escrever contra a cultura, a autora propõe o conceito feminista de

posicionalidade, um conceito que vai de encontro a uma estratégia metodológica que faz parte intrínseca do cotidiano de pesquisa e escrita de diversos antropólogos: o relativismo.

Segundo Donna Haraway (1991), a postura relativista deve ser criticada à luz de um conceito bastante privilegiado pela perspectiva feminista, o poder. E é tomando a questão do poder em consideração que essa perspectiva aponta ser a característica dúbia do relativismo. De acordo com Haraway, a postura relativista “performa” o que ela denomina de “o truque de Deus, a possibilidade de estar em lugar nenhum ao mesmo tempo em que clama estar, igualmente, em todo canto” (1991: 191). Ela critica o ponto de vista científico, o qual elabora afirmações de verdades sem localizar as ferramentas que determinam esse olhar e as várias posicionalidades do cientista. Seu argumento constitui uma crítica da objetividade que reivindica a neutralidade, desconsiderando o fato de estarem os cientistas implicados na produção do conhecimento. Ela então afirma que os cientistas precisam se responsabilizar em relação a suas perspectivas e alianças – sendo estas alianças relativas às posições sociais das pessoas no campo:

Nós não queremos uma teoria de poderes inocentes para representar o mundo, em que ambos, linguagem e corpo, caem na felicidade de uma simbiose orgânica. Nós também não queremos teorizar o mundo, menos ainda atuar dentro dele, em termos de Sistemas Globais, mas nós precisamos de uma ampla rede terrestre de conexões, incluindo a habilidade parcial de traduzir saberes entre muito diferentes – e diferenciadas em termos de poder – comunidades. Nós precisamos o poder de teorias críticas modernas de como significados e corpos são elaborados não com a intenção de negar significados e corpos, mas com a intenção de viver em significados e corpos que têm a chance para um futuro² (Haraway 1991: 187).

De acordo com a autora, “a única forma de se encontrar uma posição mais ampla é estando-se em algum lugar particular” (1991: 196)³. Porém, como será demonstrado, tal lugar ou lugares não se apresentam como algo dado, pois também são determinados pelos diversos participantes do campo. Devemos, assim, estar cientes de que não apenas a nossa produção de conhecimento posicionará socialmente os sujeitos da pesquisa (Foucault 1980), já que estes estão, da mesma formas, constantemente nos dizendo quem somos.

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

Se nossos lugares devem ser pensados sempre em relação ao diálogo com o outro (Johnson, Chambers, Raghuram & Tincknell, 2004), a noção mesma do outro tem de ser utilizada de forma crítica para que não caiamos na armadilha de reificarmos os sujeitos com quem nos propomos a trabalhar. Fine (1994) argumenta que a pesquisa qualitativa tem produzido um discurso colonizador do outro e que a única forma de interrompermos esse processo seria através do que ela denomina de trabalho dos hífens, o espaço entre a pesquisadora e os sujeitos.

O desejo de Haraway por teorias críticas de produção de significados e corpos que apontam para a possibilidade de conexões pode ser encontrado, em relação à categoria infância, no campo em que antropologia e sociologia da infância, estudos culturais e educação se encontram compartilhando de algumas características em comum. A base primordial desses estudos diz respeito à compreensão de ser a infância uma categoria social que deve sempre ser entendida em conjunção com outros determinantes como “raça”, etnia, classe social e gênero. Tal conjunção foi proposta pela emergência, na década de 1970, de um novo paradigma nos estudos sociais sobre a infância: o construcionismo social, que estabeleceu uma ruptura radical em relação à perspectiva desenvolvimentista, tomada emprestada da psicologia, a qual carregava um forte ranço universalista e biologizante.

De acordo com essa perspectiva, a infância não deve ser entendida como um fenômeno natural, mas como um estágio do ciclo de vida estruturalmente presente em todas as sociedades e que é compreendido de diversas formas de acordo com o contexto cultural, social e histórico (James & Prout 2000). Aqui, concepções seguras e universais de infância devem ser recusadas. Ocorre uma mudança da busca por causas sócio-estruturais que essencializam fenômenos sociais, como a infância, para uma busca da compreensão de como esse fenômeno é construído na consciência (James, Jenks & Prout 2001).

Tal tradição desafia a concepção socializante da infância, que percebe as crianças como meras depositárias das regras sociais. Ao invés, as crianças são tomadas como agentes interagindo ativamente com os significantes e práticas sociais que compõem suas vidas cotidi-

anas. Dessa forma, uma complexa dinâmica de determinismo e agência é considerada com as crianças sendo vistas como sendo constituídas ao mesmo tempo em que constituem seus mundos. Aqui, as relações sociais das crianças não são percebidas apenas como entidades sociais construídas pelos adultos.

Nesse sentido, pesquisadores têm explorado como, no contexto escolar, crianças brancas e negras têm experimentado, reproduzido e desafiado concepções e práticas racistas através das relações entre seus pares (Troyna e Hatcher 1992); como, através do ato de brincar, garotas de uma escola primária utilizam repertórios de gênero e sexualidade para promover e reproduzir uma contra-cultura em relação ao escolar oficial (Grugeon 1993) e, novamente, como, através do ato de brincar, crianças da classe popular exploram preocupações em relação às suas futuras identidades (Steedman 1983).

A narrativa que se segue tem o objetivo de pensar o conceito de cultura ou, mais especificamente, de diferença cultural, através das posicionalidades dos diversos agentes em uma pesquisa de campo com crianças refugiadas na Inglaterra.

Introduzindo o campo

Hoje é uma segunda-feira de abril de 2003. Apesar de o relógio apontar dezoito e trinta, o anoitecer se aproxima a passos preguiçosos. É uma dessas longas tardes da primavera inglesa que nos convida a ficar fora de casa mais tempo, apesar da constante ameaça de chuva. Eu me aproximo do Moulton Refugee Association tomada por ansiedade e perguntas básicas: Como vou interagir com as crianças? E se a distinção de nossos códigos culturais impedir o surgimento de empatia? A sensação é de estar sendo lançada no total desconhecido com o temor que, caso a comunicação não ocorra, a proposta da minha tese se encontre seriamente comprometida.

Este é o primeiro dia de etnografia do meu trabalho de tese de doutorado com crianças refugiadas na Inglaterra. A proposta de minha pesquisa é a apreensão de como tais crianças dão sentido às suas vidas no novo país, bem como são socialmente posicionadas pela cultura hegemônica no que diz respeito aos diversos aspectos de suas

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

identidades, como gênero, “raça”, etnicidade, classe social, país de origem, língua e religião. Moulton, o local onde a pesquisa foi efetuada, é uma cidade de médio porte localizada no leste central do país e englobando aproximadamente trezentos mil habitantes. As pessoas que lá moram a denominam de aconchegante, maçante, pequena, compacta, dependendo da região da Inglaterra ou do mundo da qual procedem. Mas as pessoas que não são originárias de cidades globais como Londres são unânimes em denominá-la consideravelmente ou bastante multicultural. Se não politizarmos tal termo – multicultural –, considerando-o apenas como relativo a diversos grupos de pessoas vivendo na mesma área, nós poderíamos denominar Moulton como uma cidade multicultural.

O local é caracterizado por uma miscelânea de comidas, roupas e línguas. Europeus, asiáticos, sul-americanos, norte-americanos, afro-caribenhos, africanos, curdos, intersecção de diversas etnicidades etc., dão o tom da diversidade cultural. Um dos fatores determinantes da composição étnica de Moulton é a política de dispersão de asilados implantada pelo governo federal, que impõe a difusão de tais pessoas com o pretexto de reduzir a quantidade de serviços oferecidos em Londres e sudoeste do país. No ano 2000, Moulton ocupava a nona posição no *ranking* das cidades provincianas a receber a maior quantidade de asilados sob o esquema que começou a vigorar em abril do mesmo ano (Moulton Refugee Association 2001)⁴.

Na atual configuração mundial, mais de dezessete milhões de pessoas são refugiadas ou asiladas (United Nations High Commission for Refugees 2002). A definição de refugiado foi concebida pela Convenção das Nações Unidas de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados, que estabelece tal indivíduo como uma pessoa que tema

ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não queira valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual, em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não queira voltar a ele⁵.

No Reino Unido, a condição de asilado é definida como alguém que está à espera de uma decisão do governo federal em relação à possibilidade de receber ou não o status de refugiado (Rutter 2001)⁶.

Moulton Refugee Association (MRA) foi a primeira instituição com a qual entrei em contato para estabelecer uma ligação com as crianças refugiadas. Tal organização tem como objetivo o oferecimento voluntário de ajuda a refugiados quanto a questões práticas da vida cotidiana – uma conta de energia que eles não entendem, problemas com a casa etc. – bem como aulas de inglês e espaço para socialização de crianças, jovens e adultos.

Negociando a Entrada

O processo de negociação da minha entrada na instituição foi consideravelmente complexo, envolvendo compromissos com diversos “gatekeepers” que ocupam diferentes posições na organização e o estabelecimento de diversos papéis. A primeira pessoa com quem entrei em contato foi Ben, o coordenador da instituição, um iraniano que morava em Moulton há aproximadamente vinte anos. A impressão imediata que tive em relação a ele, e confirmada quando o conheci de forma mais próxima, foi a de ser uma pessoa extremamente calorosa, alguém política e pessoalmente bastante envolvido com a causa dos refugiados. Meu contato com ele se deu durante umas das tardes em que ele trabalhava na instituição. Depois de explicar-lhe os objetivos e ética da pesquisa⁷, ele respondeu achar muito importante ter algum trabalho efetuado especificamente em relação às crianças refugiadas. Para ele, a produção acadêmica em si justificaria a inclusão da instituição na pesquisa. Eu considerei importante oferecer uma contribuição como voluntária, desde que eu me identifiquei com os princípios da instituição – oferecer ajuda aos refugiados de uma forma não burocrática –, ao mesmo tempo em que gostaria de contribuir de forma mais imediata. Assim, além de assumir o papel de responsável pelas crianças durante as atividades recreativas, ofereci o serviço de intérprete, já que na cidade encontram-se alguns refugiados angolanos que, muitas vezes, não falam a língua inglesa.

O contato com Ben assegurou minha entrada na instituição, mas não a inclusão da organização na tese. O comitê da instituição, mediado pelo presidente, William, deveria aprovar minha proposta. Entrei em contato com o mesmo quando já estava trabalhando como

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

voluntária na instituição há alguns meses, havendo construído uma relação de confiança com seus membros. Diferentemente de Ben, William apresentou uma percepção bastante cética e crítica em relação à noção de um valor em si da pesquisa acadêmica. Ele queria estar seguro da minha intenção em circular os resultados do meu trabalho entre pessoas que ocupam cargos políticos, em continuar o trabalho como voluntária, mesmo quando da finalização do meu trabalho de campo, e da minha disposição em trabalhar como espécie de consultora acadêmica da instituição.

Concordei com as condições, na medida em que as interpretei como uma forma de utilização da minha pesquisa de uma forma política e prática, indo além da finalidade de aquisição de um título acadêmico e busca de conhecimento. Mas a negociação com os principais participantes da pesquisa, as crianças, ainda estava por acontecer.

Entrando na Sala de Brinquedos

Segundas-feiras noturnas é um espaço institucional que funciona semanalmente das 18h30 às 20h30 destinado à socialização, recreação e ensino da língua inglesa a refugiados (principalmente os recém-chegados). Os cômodos da instituição são divididos em relação às atividades e gerações. A cozinha funciona como sala de estar para a socialização de adultos, uma ampla sala é destinada ao ensino de inglês a crianças, jovens e adultos, atividades são organizadas fora do espaço institucional para jovens e uma sala de brinquedos é reservada às crianças. As atividades das segundas-feiras noturnas são conduzidas de modo bastante informal, sem o requerimento de afiliação institucional dos participantes. Cada espaço se encontra sob a responsabilidade de voluntários regulares, incluindo dois coordenadores.

Ninguém, no entanto, ocupava o papel de responsabilidade formal em relação ao espaço designado às crianças. Tal fato é decorrente da representação que os adultos em contato com as crianças faziam de tal espaço, tomando-o basicamente como um local de socialização entre os adultos e não de inserção das crianças em um novo contexto cultural. Os adultos que freqüentemente constituíam o cenário da sala de brinquedos eram Korlu – uma asilada do oeste

africano, no início de seus trinta anos – e Rajesh – um estudante de Maurícius em torno dos seus vinte anos. A sala de brinquedos constitui-se enquanto um espaço vívido, ocupado por toda sorte de jogos, bonecos, livros infantis, lápis de cor, canetas hidrográficas, um quadro branco, uma almofada enorme em forma de banana, uma mesinha para crianças acompanhada por quatro pequenas cadeiras e uma pequena mesa de totó, constantemente requisitada pelos adultos.

Conforme exposto no início deste artigo, logo no primeiro dia como voluntária do MRA, encontrava-me consideravelmente preocupada em relação à minha interação com as crianças. O fato de elas provirem de culturas com as quais nunca entrei em contato fez com que especulasse se um “rapport” seria estabelecido. Tal preocupação é um indicativo de como nessa fase inicial da pesquisa eu estava fazendo sentido de “outras” culturas em termos de estranhamento. Ao invés de conceber tal experiência como possibilidade de novos encontros, eu estava tomando-a em termos de impossibilidade. A impossibilidade imaginária não estava relacionada apenas à diversidade de códigos lingüísticos, mas culturais, a uma atitude etnocêntrica. É nesse contexto que entendo a proposta de Abu-Lughod de que escrevamos contra a cultura como uma escrita contra a reificação do outro como incontestavelmente separado de nós. Também contestando essa separação como uma dinâmica absoluta, Bhabha (2002) observa que na constituição da diferença social é estabelecido um complexo jogo de projeção, introjeção, deslocamento etc. Partindo de uma perspectiva psicanalítica, ele conclui que o eu e o outro não estão localizados fora um do outro, nem que operam de forma separada. Eles funcionam internamente, em que não existe uma demarcação clara entre o eu e o outro: o outro já está internalizado e o eu é projetado no outro.

Said (2003) nos revela como desde o final do século dezoito a Europa tem produzido, de forma sistemática, discursos e imagens sobre o chamado oriente, transformando tal espaço geográfico, bem como sua população, no outro. Ele observa que a divisão de conceitos entre oriente e ocidente não se constitui enquanto uma classificação natural

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

de localizações geográficas distintas. Tal divisão é uma construção ocidental formada através do estabelecimento de noções opostas com o objetivo de justificação de uma situação colonial.

Orientalismo se refere menos ao que o oriente é em realidade do que ao ocidente em si. Said nos lembra ainda que, estudando orientalismo, ele não está preocupado em procurar correspondências entre orientalismo e oriente, mas com o que é dito sobre o oriente e as configurações de poder. De acordo com o autor, orientalismo reflete o desejo ocidental pelo saber como forma de dominação, de subjugação sem dar voz aos que são falados. Orientalismo também reflete a intenção do ocidente em fortalecer sua identidade através do outro oposicional.

Tal conhecimento e forma de poder circulam pelo imaginário popular através dos meios de comunicação de massa, bem como retroalimentam o caráter etnocêntrico da produção científica. O campo torna-se assim a possibilidade do exercício da interrupção da produção subjetiva e científica da exotização do outro, em que a antropologia ocidental ou ocidentalizada, inconscientemente, se toma também como padrão de normalidade.

Nesse sentido, Pierucci (1995) chama a atenção para a reificação efetuada pelas ciências sociais do conceito de diferença, uma diferença que, ao obnubilar a possibilidade da concepção do humanamente universal, finda por estigmatizar as minorias. Eu iria rapidamente superar essa atitude etnocêntrica seguindo o conselho de Pierucci de privilegiar uma concepção universal do ser humano ao invés da de estrangeiros/estranhos. No caso das crianças, especificidades culturais e mesmo diferenças lingüísticas puderam ser contrabalançadas quando nos empenhamos em estar juntas e em levar o ato de brincar a sério, ou seja, quando nos empenhamos em estabelecer alguma forma de inteligibilidade às nossas ações.

As crianças que ocupavam a sala de brinquedos não eram visitantes regulares. Algumas costumavam ir toda semana por um período de alguns meses e paravam as visitas completamente, enquanto outras iam de forma esporádica. Diversas vezes, eu, Korlu e Rajed passávamos noites inteiras conversando, já que nenhuma criança iria

aparecer. Tal dinâmica é resultante do fato de que, desde que as atividades do MRA não eram compulsórias, como no caso da escola, o comparecimento das crianças dependia da disponibilidade de seus familiares, conferindo um caráter bastante adultocêntrico à instituição⁸. Durante um período de aproximadamente dois meses, duas crianças recém-chegadas da área do Curdistão colonizada pela Turquia visitaram tal espaço de forma regular. Durante meu contato inicial com elas, indaguei-me como seria possível interagir com crianças recém-chegadas que não haviam sido introduzidas à nova língua e como me comunicaria com elas, já que não possuíamos nenhuma palavra em comum.

Brincar como definidor de infância

Recordo que, durante uma das minhas supervisões, Richard Johnson, meu orientador, perguntou-me como eu era capaz de me engajar com Cari, uma das crianças que havia acabado de chegar do Curdistão e que não falava a língua inglesa. Minha resposta foi: “Eu não sei, eu só sei que a gente brinca bastante”. O fato de eu haver respondido sua pergunta através da evocação de uma ação, de um conceito que representava diretamente a experiência vivida na sala de brinquedos, sem oferecer um modelo de interação que lançasse mão de expressões acadêmicas, deixou-me com a sensação de não estar oferecendo uma resposta válida. Mas a experiência vivida é a base da análise da comunicação, ela constitui-se enquanto fundação a ser trabalhada com nossas ferramentas conceituais. E, de fato, aquela foi a única resposta possível, porque aquela foi a vivenciada, nós brincamos bastante.

A experiência de brincar como meio de comunicação constituiu-se o primeiro momento compartilhado entre mim e Cari. Ela é uma garota de oito anos de idade que veio da área curda dominada pela Turquia com seu irmão Abi, de onze anos, e sua mãe para se juntarem a seu pai, que já se encontrava morando em Moulton. Cari, com frequência, se utiliza de significantes de uma específica feminilidade, usando constantemente roupas cor de rosa com desenhos de bonecas. Ela é bastante tímida, sempre se aproximando das pessoas de uma

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

forma relutante. Sua voz é comumente muito baixa, atravessada por um tom de sussurro. Diferentemente de Cari, Abi é bastante extrovertido, sempre fazendo piadas e dançando de forma engraçada. Ambos são extremamente educados, sempre dizendo 'obrigada (o)' às pessoas ao redor. De fato, parece que as primeiras expressões que eles aprenderam foram as de socialização. Durante meu primeiro contato com eles, as únicas expressões em inglês que os ouvi pronunciar foram "hello" e "thank you".

A inserção de Cari e Abi no novo país parece ter sido consideravelmente desprovida de maiores problemas. Uma das razões talvez fosse a presença de uma teia familiar já estabelecida na cidade que os fornecia suporte. Seu tio Roghat é um dos voluntários do MRA e trabalha no Clube dos Sábados⁹, em que estabeleci o primeiro contato com Cari e Abi. Roghat é um homem bastante educado, consideravelmente formal, com um bom senso de humor, em torno de seus vinte anos. Ele fugiu da perseguição sofrida pelos curdos na Turquia, onde ele era politicamente engajado, desde a juventude, em atividades políticas pela libertação do seu povo. As atividades políticas de sua família pelos direitos dos curdos resultaram em seu aprisionamento, tortura e posterior exílio, bem como em assassinato de um dos seus irmãos e exílio de três irmãos e duas irmãs.

Roghat é bastante protetor em relação a Cari e Abi, oferecendo-lhes bastante suporte. Quando as crianças estão na sala de brinquedos, ele vai ao local se certificar de como elas estão e media a comunicação entre os sobrinhos e os adultos que não falam turco¹⁰. Frequentemente ele traduz palavras do turco para o inglês, introduzindo as crianças à nova língua. Roghat constantemente ajuda a família de Cari e Abi (bem como outras famílias curdas) em relação a questões práticas, como consertar a casa para a qual as crianças acabaram de se mudar, matricular as crianças na escola, ajudá-las nas tarefas escolares etc. Quando pergunto a Cari o que ela faz quando em casa após a escola, ela responde, fazendo referência a Roghat¹¹:

C: Eu tenho alguns livros em casa que eu trouxe do Moulton Refugee Association. Mas às vezes eu tenho tarefas escolares que não consigo fazer sozinha. Eu preciso da ajuda do meu tio.

Roghat parece representar um modelo bem-sucedido a ser seguido pelas crianças. Ele aparenta ser uma pessoa autoconfiante, tendo construído uma vida bem-sucedida em Moulton, onde vive há cinco anos. Roghat fala inglês extremamente bem, faz graduação em direito em uma prestigiosa universidade e é um voluntário bastante respeitado no MRA. Ele aparenta, assim, oferecer um modelo favorável de identificação às crianças através de suas conquistas pessoais e, como consequência, ser um bom facilitador em relação à vida no novo país. O processo de identificação que as crianças desenvolvem em relação a ele pode ser exemplificado por suas aspirações profissionais. Conforme apontado anteriormente, Roghat, no momento, faz graduação em direito e, quando morava no Curdistão, era um jogador profissional de futebol.

L: O que você gostaria de ser quando crescer?

Roghat: Cari disse que ela gostaria de ser como eu, por exemplo, eu, eu quero ser um advogado e ela gostaria de ser uma advogada também.

L: Por que você gostaria de ser uma advogada?

C: Eu quero ser uma advogada (tom de obviedade).

L: E Abi?

A: Eu não posso dizer nada agora, eu vou decidir quando crescer. Bom, eu gostaria de ser jogador de futebol, mas eu não quero jogar futebol como um profissional, como um trabalho. Mas eu gostaria de jogar futebol o tempo todo pelo resto da minha vida. Mas eu gostaria de fazer um trabalho que envolvesse cuidar de animais.

A mediação que Roghat estabeleceu entre Cari e as relações no novo país englobaram a conexão comigo. O fato de eu estar efetuando uma pesquisa sobre um assunto intrinsecamente relacionado à história de vida de Roghat foi um dos fatores a assegurar o desenvolvimento de uma relação de amizade entre nós. Desde a primeira vez que nos encontramos, ele compartilhou comigo narrativas da situação da população curda na área colonizada pela Turquia. Como resultado da nossa empatia e do meu interesse em entrar em contato com as crianças refugiadas, Roghat freqüentemente encorajava Cari a entrar em contato, a brincar comigo.

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

Ao chegar à sala de brinquedos com Cari e Abi, Roghat me cumprimenta sorrindo e imediatamente se dirige a Cari, encorajando-a a me dar um beijo. Com frequência ele lhe diz em inglês, e depois em turco, dirigindo o olhar para mim: *Olha quem está aqui*. Cari sorri para mim e vem em minha direção. Roghat então deixa a sala, e Cari e eu começamos a brincar. Roghat exerceu o papel de tradutor em um primeiro momento, mas quando ele deixava a sala, o espaço em si assumia o papel de mediador, assegurando a comunicação entre mim e Cari. A sala de brinquedos funciona como um significativo institucional de infância, demarcando-a como uma fase distinta, caracterizada por uma cultura de brincar.

A disposição especial dos cômodos na instituição é uma clara mensagem da localização geracional: a cozinha e a sala de aula de inglês são predominantemente espaços adultos ocupados por grandes cadeiras cinza, e os únicos utensílios de prazer são café, açúcar, chá e biscoitos. A sala de brinquedos, em contraste, é extremamente colorida, repleta de objetos cuja função primeira é o oferecimento de prazer. Cada criança recém-chegada à instituição é imediatamente direcionada a tal espaço. Em outro momento, observo como o espaço ritualiza o comportamento de grupos sociais, estabelecendo identidades e expectativas de comportamentos (Lewis 2004). A composição da sala de brinquedos – seus objetos, suas cores – opera como um significativo de infância, do lugar a ser ocupado pelas crianças em tal espaço institucional – o de prazer, atualizado pelas brincadeiras – e da demarcação de limites geracionais, tendo a infância como um dos focos de atenção. Lá chegando, elas são introduzidas ao resto do grupo e encorajadas a brincar. Além do ato de brincar significar uma das principais atividades associadas às crianças na sociedade ocidental, no contexto dessa específica sala de brinquedos ele se constitui como uma das possibilidades de comunicação, já que não existe uma palavra em comum.

A comunicação é possibilitada através do ato de brincar, e é através desse ato que as palavras verbais são substituídas pelo corpo que se dirige ao outro. Nesse sentido, Goffman (1966) observa que

Quando indivíduos se encontram na presença imediata em circunstâncias onde nenhuma comunicação falada é sugerida eles, inevitavelmente, se engajam um ao outro em algum tipo de comunicação, desde que, em todas as situações, é conferida importância a certas questões que não são necessariamente relacionadas a comunicações verbais específicas. Isto estabelece um acordo de aparência física e ações pessoais: roupa, atitude, movimento e posição, nível do som, gestos físicos como se despedir ou cumprimentar, enfeites faciais, e ampla expressão emocional.

Em toda sociedade estas possibilidades de comunicação são institucionalizadas. Enquanto muitos destes acontecimentos utilizáveis podem ser negligenciados, ao menos alguns são propensos a serem regularizados e a haver um acordo sobre um significado em comum¹². (Goffman 1966: 33)

Marcel Mauss, em seu artigo “As técnicas corporais” (1974), nos chama a atenção para o fato de que cada sociedade utiliza uma linguagem corporal específica de acordo com seus códigos culturais. No entanto, proponho que essa linguagem corporal, através de gestos, possa ser negociada e, como sugeriu Goffman, ser estabelecido um significado em comum. Em relação a Cari, o primeiro e mais importante gesto no estabelecimento de minha relação com ela foi o direcionamento constante do meu olhar, da minha face de encontro a ela como forma de reconhecimento da sua existência, do seu lugar enquanto sujeito. A partir de um reconhecimento mútuo através da reafirmação da comunicação por meio do olhar, sorrisos eram trocados e uma comunicação através de mímicas, mediadas pelos brinquedos, foi estabelecida.

Os brinquedos são significantes da nossa vida cotidiana; eles reproduzem os objetos do nosso dia-a-dia, abrindo espaços para as pessoas contarem histórias. Uma brincadeira que Cari costumeiramente gosta de brincar é a de “caixa de supermercado”. Ela exerce a função de vendedora e eu de compradora. Eu me aproximo do caixa com pequenos objetos, ela registra o preço e eu faço uma expressão de reclamação em relação ao alto custo dos produtos. Ambas rimos bastante. Quando ela se cansa de tal brincadeira, ela freqüentemente escolhe alguns livros para ler. Olha para as figuras e aponta para as mesmas, emitindo expressões de surpresa, rindo, achando estranho etc. Eu imito suas expressões, confirmando suas

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros? impressões e tentando, dessa forma, construir um senso de compartilhamento.

Mímica é uma comunicação que as crianças e professoras também utilizam no contexto escolar. Quando pergunto a Cari e Abi quem lhes ajudou no início da vida escolar na Inglaterra, Abi evoca a mímica, enquanto que para Cari tal comunicação não é suficiente no contexto escolar:

C: A razão pela qual ninguém na escola pôde me ajudar foi porque ninguém podia falar turco. Quem poderia me ajudar? Porque ninguém podia falar turco. O que você quer dizer quem podia me ajudar?

A: Às vezes eu usava o movimento corporal para explicar alguma coisa para minhas professoras. Eu digo o máximo de palavras que eu posso em inglês e elas tentam entender o que eu estou tentando dizer. Elas trabalham duro para entender.

Talvez a mímica tenha funcionado para Cari como forma de comunicação no contexto da sala de brinquedos, ao contrário do ocorrido na escola, devido ao fato de, no caso da primeira, ser oferecido um ambiente relaxado, mediado por um espaço não avaliador. Enquanto eu usualmente brinco com Cari, os outros voluntários, Korlu e Rajesh, quase que exclusivamente brincam com Abi, Taner e Nedim¹³. Uma brincadeira que eles costumam brincar é a de “sufar” sobre a almofada em formato de banana. Eles colocam a almofada com as extremidades direcionadas para o teto, sobem nela e se equilibram, fazendo movimento de “surf”. Korlu e Rajesh comentavam que preferiam brincar com garotos ao invés de garotas porque os primeiros são mais “durões”. Eu interpreto minha preferência em brincar com Cari como uma atitude protetora. De forma inconsciente, eu tomava sua timidez como um atributo de fragilidade. Estar com Cari requeria não apenas um brincar prazeroso, mas um investimento no sentido de estabelecer comunicação com alguém que, além de não falar a língua do novo país, possui uma personalidade bastante reservada, alguém que eu sentia como que demandando auxílio do outro.

Um primeiro olhar sobre a configuração da sala de brinquedos sugeriria composições grupais através de modelos estereotipados de gênero – garotos durões e garotas frágeis. Um olhar mais cuidadoso,

no entanto, aponta para o uso que os adultos estavam fazendo do espaço. Aquele era o momento de redefinição dos objetivos das relações e papéis a serem efetuados.

Uma instituição criança-feliz?

Na última sessão, pudemos observar como a sala de brinquedos posiciona a infância como uma fase caracterizada pelo ato de brincar. Os sociólogos da infância James, Jenks e Prout (2001) observam que um estudo de tal fase, que possui como recorte apenas a questão do brincar, tomando as crianças de forma isolada de configurações de poder impostas pelos adultos que as circundam, finda por produzir um conhecimento muito parcial. Nesse sentido, proponho agora analisar o ato de brincar através de discursos universalizantes e normativos sobre a infância.

Seguindo a sugestão desses autores, eu proporia que a concepção de infância como fase caracterizada exclusivamente pelo brincar, como qualquer narrativa sobre o mundo, pode tornar-se problemática, impedindo interações, quando não permite a possibilidade da emergência de um sujeito complexo. Por sujeito complexo eu me refiro às múltiplas e contraditórias possibilidades de estar-se no mundo, de perceber-se e de interagir com o outro. No artigo intitulado “The Question of Cultural Identity”, Stuart Hall (1992) argumenta que a concepção moderna do sujeito, baseada na noção de um indivíduo unificado, tem sido desafiada por teorias descentralizadoras. Nesse sentido, identidade torna-se um “banquete móvel”: continuamente formada e transformada em relação às formas em que somos representados ou endereçados nos sistemas culturais que nos circundam¹⁴ (Hall 1992:página).

Uma concepção universalizante e totalizadora de infância, caracterizando esta através de um único adjetivo – felicidade –, determinará quem as crianças são e como elas devem ser localizadas no mundo. Dessa forma, a infância real e, conseqüentemente, a criança real é feliz, inocente, desvinculada dos problemas e dores do mundo. Tal criança é um mito adulto. Através da busca de definição da infân-

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

cia de apenas um conceito, os adultos estão aprisionando as crianças no âmbito de seus próprios desejos, ou seja, essa é a infância que os adultos na sala de brinquedos gostariam de ter, essas são as crianças que eles querem ter ao seu redor.

A dinâmica na sala de brinquedos começou a ser configurada como espaço exclusivamente de prazer. Em meu segundo dia de trabalho de campo, tornou-se evidente que os adultos estavam se divertindo bastante:

Encontravam-se na sala de brinquedos Korlu, John¹⁵, Rajesh, Akasma¹⁶, Taner e Nedim. Eu estava jogando totó com Taner e depois com Rajesh. Logo após, nós, os adultos, éramos os únicos a jogar. Korlu começou a narrar o quão maravilhosa foi sua infância. Ela estava caracterizando tal fase enquanto um momento repleto de alegria, estando as crianças completamente alienadas das preocupações do mundo adulto. Ela descreveu o quão alegre foi sua infância na África, encontrando-se rodeada pela família extensa composta por irmãos e primos, com todos recebendo um incondicional amor da sua mãe. Ela retratou sua casa como um espaço muito vívido, cheio de crianças brincando. (Diário de campo – segunda-feira – 28/04/03)

Nesse momento, comecei a me perguntar se tal discurso sobre criança feliz se configuraria um padrão, como a única possibilidade de interação com as crianças na sala de brinquedos. Uma das respostas dos adultos em relação às crianças foi a de ignorar sua presença. Por volta de agosto, Akasma, Taner, Nedim, Cari e Abi não estavam mais indo ao MRA. As únicas crianças que estavam aparecendo, de forma esporádica, eram dois irmãos, um de mais ou menos seis anos e o outro de aproximadamente quatro anos de idade, também curdos vindo da Turquia. O fato de ambos serem recém-chegados, sob o impacto de deslocamento cultural, e de tal deslocamento ter sido efetuado de forma específica – migração forçada –, fez com que tais crianças se apresentassem bastante angustiadas. A trajetória de deslocamento geográfico dos asilados é permeada por aflição, incertezas e condições físicas deploráveis. Pelo fato de essas pessoas estarem fugindo de seus países, muitas têm que se submeter a jornadas aterrorizantes. Uma das formas comuns de deslocamento é através do confinamento, ao longo de dias, em caixas de carregamento de mercadoria em caminhões de transporte. Algumas pessoas adoecem em tais jornadas e findam por perder a vida¹⁷.

O primeiro contato com os irmãos curdos foi permeado por angústia. Ambos aparentavam estar bastante confusos, e o mais novo apresentava-se bastante agressivo, por vezes batendo e cuspidando em mim. As duas horas que eu passava brincando com eles constituíram-se um esforço da minha parte para apresentar-me disponível. O direcionamento do olhar e sorriso – estratégia de comunicação através do reconhecimento do outro –, bem como o uso de mímicas, apenas gradualmente garantiram o estabelecimento de uma relação. Enquanto nos encontros posteriores o irmão mais novo permaneceu no carrinho de bebê em outra sala – próximo aos pais –, o mais velho brincava e aos poucos falava comigo em Curdo. Ao perceber que eu não compreendia sua língua, pois respondia a ele em inglês, passou a brincar comigo, comunicando-se através de mímica. Novamente, o brincar possibilitou uma mediação através de uma comunicação corporal.

Enquanto brincava com ele, nenhum adulto se juntou a mim. Eles permaneciam conversando entre si. Ao final lembrei aos adultos o propósito da nossa função na sala, ou seja, estarmos disponíveis para as crianças, e não tomarmos o espaço como uma área de prazer próprio. Korlu disse em tom de brincadeira que não era babá das crianças e que não tinha obrigação de cuidar delas. Eu interpreto a resposta de Korlu como uma dificuldade de entrar em contato com a própria angústia, já que ela encontrava-se no processo de apelação de uma decisão judicial de deportação.

Nas próximas segundas-feiras noturnas, a sala de brinquedos seria ocupada também por estudantes universitários que se propunham a ocupar a posição de voluntários e, fazendo amizade com Korlu e Rajesh, passaram a tomar tal espaço como local de socialização. De um lado, a língua inglesa dominava entre os adultos; de outro, palavras desconhecidas e brincadeiras atravessadas por mímicas. A sala de brinquedos configurou-se um espaço de encontro pós-colonial onde os adultos considerados Outros no contexto inglês afastavam seus olhares das crianças, também posicionadas como Outros, para compartilharem da presença de pessoas inglesas/brancas.

Nesse sentido, Fanon (1986) analisa a constituição da subjetividade do homem negro como o resultado de um encontro colonial em que

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

a branquitude tornou-se norma e modelo de identificação. Dessa forma, o Outro dirige o olhar para o homem branco, desejando ocupar seu lugar. O autor observa ainda ser a língua uma das formas de identificação em relação ao homem branco. No círculo dos adultos compartilhava-se a língua, bem como o relato de experiências de formas de lazer típicas da sociedade inglesa adulta (as chamadas “house parties”, ou festas de casa - acontecimentos em que um número grande de pessoas, algumas desconhecidas entre si, se socializam através de ingestão de uma considerável quantidade de bebida alcoólica).

Essa configuração na sala de brinquedos perdurou até que um encontro institucional definiu tal espaço como o local privilegiado de interação com as crianças, e apenas os adultos responsáveis poderiam tomar parte das atividades. Porém, a imposição da língua/presença inglesa se fazia presente também na cozinha, espaço dos adultos, onde ocasionalmente encontravam-se mais voluntários em busca de socialização do que refugiados¹⁸. Roghat comentou que os adultos curdos já não se sentiam à vontade em tomar parte das segundas-feiras noturnas por perceberem uma grande imposição da língua inglesa, uma vez que a maioria dos curdos que lá ia falava pouco ou nenhum inglês, e encontravam-se em meio a pessoas que formavam grupos de socialização similares à configuração da sala de brinquedos. Quanto mais voluntários tomavam parte do espaço, menos refugiados e, conseqüentemente, menos crianças, apareciam na instituição. No final de fevereiro de 2004, nenhum refugiado, adulto ou criança, estava comparecendo às atividades, ao que apontava para uma óbvia evanescência do espaço. Eles e as crianças deixaram claro para a instituição que não é necessária a existência de palavras em comum para uma interação. Muitas vezes, a língua falada tem que dar espaço ao reconhecimento do outro pelo olhar, aos gestos, aos brinquedos, enfim, à disponibilidade de estar-se com o outro.

Conclusão

Este trabalho buscou mostrar a complexidade das relações e dados surgidos através de um encontro intercultural no trabalho de campo. Para tanto, demonstrei que a noção de cultura não é suficiente para que

analisemos os tipos de negociações estabelecidos. Assim, lancei mão do conceito feminista de posicionalidade, que aponta para os diversos lugares ocupados pelos sujeitos da pesquisa, bem como o conceito pós-moderno de identidade, que nos chama a atenção para intersecção e mobilidade dos lugares ocupados por essas pessoas.

Nesse sentido, a ausência de uma comunicação verbal que mediasse a comunicação entre as crianças e adultos na sala de brinquedos (mais que a diferença cultural), bem como o fato de estas se encontrarem fora da concepção universalizante de infância, foi um facilitador para que o lugar e privilégio do adulto emergissem em tal espaço. O afastamento dos adultos tornou-se mais contundente diante da presença do modelo de normatividade (os jovens ingleses), redimensionando o lugar dos primeiros, apontando agora para um composto de privilégio e desigualdade através da busca de identificação com o estilo de vida inglês.

Retornando ao argumento original, eu aprendi com as crianças na sala de brinquedos, bem como com a resposta dos seus pais à instituição, que no trabalho com as posicionalidades – os diversos lugares ocupados pelo sujeito – são significantes e práticas mais impenetráveis do que palavras em comum.

Notas

- ¹ A obra de Ruth Benedict *Padrões de Cultura* (2005), um dos expoentes da escola culturalista, poderia ser visto como exemplo contundente da cultura como um sistema fechado desconsiderando, por exemplo, as implicações do colonialismo europeu nas comunidades estudadas.
- ² Tradução da autora.
- ³ Tradução da autora.
- ⁴ Com o intuito de preservar a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa, fez-se necessário alterar o nome da cidade e, por consequência, da ONG que trabalha com refugiados e asilados. Dessa forma, a referência bibliográfica teve que ser adulterada para seguir o padrão de discrição.
- ⁵ Tradução da autora.
- ⁶ Por motivo de praticidade, utilizarei os conceitos de asilado e refugiado indistintamente.
- ⁷ Aprender como as crianças refugiadas percebem a vida na Inglaterra, sendo tais informações colhidas diretamente através das crianças, familiares e profissionais que com elas trabalham. O acesso e utilização das informações se dariam de forma confidencial e respeitando o desejo de a criança participar ou não da pesquisa,

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

bem como omissão, quando da publicação do trabalho, de qualquer informação que considerem secretas e o cuidado em não colocá-las em nenhuma situação de constrangimento.

- ⁸ O caráter adultocêntrico da instituição não pode ser atribuído unicamente a esse fato. Conforme será observado, a dinâmica entre crianças e adultos na sala de brinquedos também contribuiu para tal configuração.
- ⁹ O Clube dos Sábados é um espaço recreativo oferecido em um centro comunitário direcionado às crianças refugiadas e promovido por uma parceria entre a prefeitura de Moulton e a MRA.
- ¹⁰ Como na Turquia é proibida a prática do idioma Curdo, os pais pertencentes a tal etnia não ensinam a língua às crianças como forma de protegê-las de uma possível retaliação.
- ¹¹ Após alguns meses de trabalho de campo conduzi uma entrevista com Cari e Abi, durante a qual Roghat exerceu o papel de tradutor.
- ¹² Tradução da autora.
- ¹³ Ambos curdos e irmãos, que compareceram à sala apenas durante minhas primeiras idas.
- ¹⁴ Tradução da autora.
- ¹⁵ John era um homem inglês que voluntariava no MRA, mas que deixou tal atividade logo no início da minha inserção.
- ¹⁶ Uma garota também curda que, assim como Taner e Nedim, compareceu à sala apenas nas minhas primeiras idas.
- ¹⁷ Kirpal, um garoto Sikh do Afeganistão, uma das crianças que participou da pesquisa em outra instituição, uma escola primária (Lewis 2003), fez tal travessia quando tinha seis anos de idade. Ele contou-me como teve que atravessar uma floresta a pé, testemunhando a aceleração da morte de uma mulher que não tinha forças para completar a jornada. Tal mulher, que sofria severamente de diabetes, viajava com o marido e duas crianças. Não sendo capaz de carregar os três durante a travessia, o marido deu um remédio para que a esposa morresse. De acordo com Kirpal e sua mãe, ao longo do caminho encontravam-se covas preparadas para alguma morte. Após atravessar a floresta, eles fizeram o restante do percurso passando dias em pranchas localizadas na parte inferior de um caminhão, próxima ao tanque de combustível. Tal jornada é comumente organizada por traficantes profissionais de pessoas, que cobram quantidade exorbitante de dinheiro em troca de tais serviços. É comum famílias terem que se desfazer de todos os bens para conseguirem a quantia necessária de dinheiro.
- ¹⁸ Wendy era a pessoa responsável pelo espaço de socialização dos adultos. Ela é uma escocesa por volta dos cinquenta anos, extremamente dócil. Ela sempre recebia as pessoas de forma calorosa e sutil, tentando fazer todos se sentirem à vontade, conferindo uma atmosfera relaxada e amigável ao espaço.

Bibliografia

- ABU-LUGHOD, Lila. 1992. "Writing against culture". In: Richard G. FOX (org.), *Recapturing Anthropology – Working in the present*. Santa Fe: School of American Research Press.
- BENEDICT, Ruth. 2005. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.

- BHABHA, Homi K. 1986. "Foreword: Remembering Fanon – Self, Psyche and the Colonial Condition". In: Frantz Fanon (org.), *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- _____. 2002. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- FANON, Frantz. 1986. *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- FINE, Michelle. 1994. "Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research". In: K. Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/ London/ New Delhi: Sage Publications.
- FOUCAULT, Michel. 1980. *Power/Knowledge*. London: Longman.
- GOFFMAN, Erving. 1963. *Behavior in Public Places – Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York/London: The Free Press/Collier-MacMillan Limited.
- GUGEON, Elizabeth. 1993. "Gender Implications of Children's Playground Culture". In: Peter Woods & Martyn Hammersley (eds.), *Gender and Ethnicity in Schools – Ethnographic Accounts*. London: Routledge/The Open University.
- HALL, Stuart. 1992. "The Question of Cultural Identity". In: Stuart Hall; David Held & Tony Mc Grew (eds.), *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press/ The Open University.
- _____. 1993. "Culture, Community, Nation". *Cultural Studies*, 7(3): 349-363.
- _____. 1997. "Who needs Identity?". In: Stuart Hall & Paul du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- _____. 2003. "New Ethnicities". In: James Donald & Ali Rattansi (eds.), *'Race', Culture & Difference*. London: Sage Publications/The Open University.
- HARAWAY, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan. 2000. "Introduction". In: Allison James & Alan Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris & PROUT, Alan. 2001. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JOHNSON, Richard; CHAMBERS, Deborah; RAGHURAM, Parvati & TINCKNELL, Estella. 2004. *The Practice of Cultural Studies*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage.
- LEWIS, Liana. 2003. "Dados etnográficos de presenças estrangeiras: intervenções de uma antropóloga no trabalho com crianças refugiadas na Inglaterra". *Sociedade e Cultura*, 6(1): 47-58.
- _____. 2004. "Como ser uma criança na calçada – Pontuações etnográficas sobre algumas crianças em situação de rua na cidade do Recife". *Revista Mediações*, 9(2): 233-248.
- MAUSS, Marcel. 1974. *Sociologia e Antropologia*. Vol II. São Paulo: E.P.U./EDUSP. Moulton Refugee Association. Endereço confidencial.
- PRATT, Mary Louise. 1986. "Fieldwork in Common Places". In: James Clifford & George E. Marcus (orgs.), *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography*. Bekerley/ Los Angeles/ London: University of California Press.
- RUTTER, Jill. 2001. *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain – A Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent/Sterling: Trentham Books.
- SAID, Edward W. 2003. *Orientalism*. London: Penguin Classics.
- STEEDMAN, Carolyn. 1983. *The Tidy House*. London: Virago. United Nations High Commission for Refugees (2002) - UNHCR (<http://www.unhcr.ch>)
- STOLKE, Verena. 2004. "La Mujer es Puro Cuento: la cultura del género". *Revista de*

É hora de brincar! - Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros?

Estudos Feministas, 12(2): 77-105.

TROYNA, Barry & HATCHER, Richard. 1992. *Racism in Children's Lives – A study of Mainly – White Primary Schools*. London: Routledge/National Children's Bureau.