

Janaina Nogueira Maia Carvalho

NO SEU CHÃO, NO SEU LUGAR, NA SUA CULTURA:

**CRIANÇAS PANTANEIRAS
PROTAGONISTAS DE SUAS
VIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR**



**editora
UFMS**



Janaina Nogueira Maia Carvalho

NO SEU CHÃO, NO SEU LUGAR, NA SUA CULTURA:

**CRIANÇAS PANTANEIRAS
PROTAGONISTAS DE SUAS
VIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR**



 editora
UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 259-COED/AGECOM/UFMS.

DE 22 DE NOVEMBRO DE 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

No seu chão, no seu lugar, na sua cultura [recurso eletrônico] : crianças pantaneiras
protagonistas de suas vidas no contexto escolar / organizadora, Janaina Nogueira
Maia Carvalho. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.
286 p. ; il. color.

Inclui bibliografia.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-85-7613-688-0

1. Sociologia educacional. 2. Crianças – Aspectos sociais. 3. Pantaneiros - Crianças.
4. Crianças – Pantanal Mato-grossense (MT e MS). 5. Brincadeiras – Crianças. I.
Carvalho, Janaina Nogueira Maia. II. Título.

CDD (23) 306.43

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Janaina Nogueira Maia Carvalho

**NO SEU CHÃO,
NO SEU LUGAR,
NA SUA CULTURA:
CRIANÇAS PANTANEIRAS
PROTAGONISTAS DE SUAS
VIDAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Campo Grande - MS
2024



© da autora:

Janaina Nogueira Maia Carvalho

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-688-0

Versão digital: novembro de 2024.

Edital AGECOM nº 7/2023 - Seleção de Propostas para Apoio a Publicação de Livros Científicos em Formato Digital pela Editora UFMS - PUBLICA UFMS - 2023

DEDICO esta obra à minha Mãe,
por ser a minha grande incentivadora e
ser minha eterna companheira!

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO

“... Professora, eu gostei muito de ter participado da sua pesquisa, minha mãe disse que a senhora veio aqui para contar a nossa história, eu fiquei bem feliz e eu gostei muito de ter a senhora aqui com a gente...” (Liu, 08 anos – Fazenda Carandá-24/05/2018).

“... Eu quero participar sempre que a senhora ‘voltá’ aqui, eu também fiquei bem feliz de ter contado as ‘coisa’ pra senhora, de sair na sua pesquisa, queria muito que viesse todo dia...” (Pedro Jorge, 09 anos – Fazenda Taboco-24/05/2018).

No último dia (24/05/2018) em que estive na Fazenda/Escola do Taboco, depois de já ter me despedido de todas as crianças e feito o meu agradecimento, a Liu e o Pedro Jorge me chamaram, para expressarem mais carinho e atenção a mim e à pesquisa. Emocionei-me muito, pois fizeram-me lembrar do primeiro dia (21/05/2017) em que lá estive e, lembrar desse momento, traz-me, hoje, calma, pois quando iniciei a pesquisa, disse a elas que eu estava ali para contar a história delas e, no início, tudo era escuro ou invisível, referindo-me ao meu sentimento de desconhecimento sobre suas ações, manifestações, participações, e, agora, empresto essas ‘vozes’, em nome de todas as crianças pantaneiras, para expressar minha eterna gratidão pela possibilidade de ter estado com elas e por tudo que me permitiram conhecer!

E toda vez que me lembrar do ‘OLHAR’ delas, do Vento, do Sol, da Chuva, da Brisa, das Árvores e de tudo que remete àquele lugar, tempo e espaço, lembrarei das crianças pantaneiras e, além delas, de tantas outras pessoas, que foram responsáveis por este momento que agora é eterno: vocês foram como o vento, que revira, que tira tudo do lugar,

mas que também traz calma, acalanto e, sobretudo, vida nova. Vocês estarão comigo em todos os momentos..., assim, minha eterna gratidão.

A Deus, Divino Criador e à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por representarem a base de tudo em que acredito, pois me proporcionam respostas por meio de sinais, atendendo às minhas orações e, principalmente, por abastecerem minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional.

À minha mãe, por sempre estar ao meu lado e pela confiança depositada em mim, por nunca ter deixado que eu desistisse de perseguir meus sonhos.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo carinho e atenção que sempre me ofertou e, também, por me acolher e me ensinar a ter um coração bom.

À minha filha amada, Luar, meu presente e amor maior, por compreender minha ausência, minha determinação e por sempre apoiar as minhas decisões, e ao meu lindo neto Antônio, por ser meu eterno companheirinho.

Ao meu amor, Mauro, meu esposo querido, pelo apoio, ajuda incondicional, companheirismo e por deixar seu sonho um pouco adormecido para que, juntos, realizássemos o meu.

À Fernanda Adegas (Florzinha), pela amizade eterna, amor incondicional, ensinamento tecnológico e, acima de tudo, nosso encontro com o 'cativar'.

À Marta Regina Brostolin, ser humano admirável, que inspira, acolhe, provoca, incentiva, acredita. Grata pela paciência, pelos abraços, pelos livros, pelas risadas, pelos olhares indecifráveis, pelos conselhos, ensinamentos, pelos esquecimentos, pelas lembranças, pelas Culturas Infantis das Crianças, as quais estudamos, e por estar comigo e acreditar que a sensibilidade também pode estar no rigor da academia!

(Honrosamente, abram-se aspas)

ACHADOUROS DE INFÂNCIA...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande...

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas...

Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade...

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos...

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias...

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira;

Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa;

... Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio de mentado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos...

Manoel de Barros, 2010

PREFÁCIO

As crianças pantaneiras pedem passagem

Um dos aspetos de maior debate no interior do campo alargado dos Estudos Sociais da Infância e, mais especificamente, na Sociologia da Infância, ocorre acerca da unidade conceptual da infância como categoria social geracional e a diversidade das crianças, da sua condição social, da sua inserção cultural e das suas experiências de vida. Este debate exprime-se em torno da questão: há infância ou há infâncias? O leitor facilmente responderá de acordo com o segundo termo, considerando – para além da infinita singularidade das características individuais, psicológicas, sociais, culturais de cada criança – os vários fatores que diferenciam distintos grupos de crianças: meninos ricos ou meninos pobres, meninos brancos ou meninos negros, meninos ou meninas, meninos urbanos, meninos rurais, meninos escolarizados, meninos de rua, etc.

O livro **NO SEU CHÃO, NO SEU LUGAR, NA SUA CULTURA: crianças pantaneiras protagonistas de suas vidas no contexto escolar** vai ao coração desta questão. Apoiado no doutoramento de Janaína Nogueira Maia Carvalho ele apresenta um amplo, muito bem documentado e rigoroso estudo sobre as práticas brincantes e as narrativas das crianças do Pantanal, obtidas em contexto escolar. Nesse sentido, insere-se no âmbito dos estudos sócio-antropológicos sobre grupos de crianças que se diferenciam pela sua origem cultural, inserção geográfica e condição social popular. Cooperar com outros estudos sobre crianças indígenas, crianças quilombolas, crianças ribeirinhas, crianças migrantes. O espólio de todos estes estudos é fundamental para compreendermos a diversidade infantil e, a partir de uma perspectiva transcultural e ou pós-colonial, atribuir direito de cidadania no mapa cognitivo a crianças usualmente esquecidas pelos estudos dominantes, usualmente

centrados em crianças do Norte Global, da classe média e de cultura de matriz europeia.

Esta obra apresenta uma vasta e diversificada informação sobre as práticas culturais das crianças pantaneiras. Arquitetada como uma narrativa em prosa poética, em que se articula um vasto trabalho empírico de base etnográfica com a revisão de temas e autores que se debruçam sobre as culturas infantis, apresenta, numa linguagem fluente e sugestiva, os mundos sociais e culturais das crianças pantaneiras, frequentemente reportados de modo encantatório, entrecruzando-os com as memórias pessoais da autora, a evocação de familiares referenciais dentro do processo de socialização na sua cultura de origem (nomeadamente o avô e a mãe) e o registo fotográfico do contexto e dos sujeitos (nomeadamente crianças) da sua pesquisa.

Um livro assim, simultaneamente com componentes autobiográficas, poéticas, visuais e etnográficas é relativamente estranho no mundo académico, sobretudo se neste predominar (como infelizmente predomina), uma visão predominantemente positivista que tende a confundir rigor teórico e metodológico com secura de linguagem, ausência de sensibilidade e emoção narrativa e alheamento da voz autoral da sua própria produção. O livro de Janaína Maia está no contraponto dessa tendência, evocando, amiúde, uma razão sensível na construção e na transmissão da informação científica que veicula. Não por acaso, o pantaneiro Manoel de Barros é uma visita frequente deste livro.

A base teórica é a Sociologia da Infância, nomeadamente no que respeita à teorização das culturas infantis. Procura estabelecer as conexões adequadas entre as culturas societais (e em particular a cultura pantaneira) e as formas relativamente autónoma que essas culturas assumem quando protagonizadas – isto é, incorporadas, reinterpretadas e expressas autonomamente – pelas crianças.

Ainda que não seja explicitamente formulada, a tese da existência de uma cultura infantil pantaneira, é pertinente interrogar-nos acerca da possibilidade desta conceitualização, considerando no lexema que a exprime a ideia de uma vertente geracional na produção cultural, ao mesmo tempo que ela se declina no interior de valores, representações e formas simbólicas transgeracionais. Assim sendo, podemos interrogar-nos não apenas sobre as práticas culturais das crianças, os seus modos de expressão e os processos de socialização, mas também sobre os traços de diversidade que as constituem, os efeitos das relações de classe, género e subgrupo etário e o modo como, interseccionalmente, se estabelece a condição infantil das crianças pantaneiras.

O trabalho etnográfico, assente na observação participante e em metodologias visuais, é realizado com sensibilidade e capacidade evocativa, construindo narrativas suscetíveis de um trabalho analítico e interpretativo desenvolto. A fotografia da autora feita com crianças acrescenta uma grande beleza ao livro e potência um diálogo, quase sempre subentendido, entre as palavras que se desfiam e as imagens que se observam com encanto.

Retomamos, então, a nossa questão inicial: infância ou infâncias? Este livro mostra que a resposta é impossível: as crianças pantaneiras são diferentes e iguais a todas as crianças do mundo. Brincam, interagem, pensam, agem e inventam imaginariamente o mundo. Nas relações de umas com as outras e com os adultos. À sua maneira. Corrijo: a resposta possível é aquela que procura na unidade da condição da infância a diferença das crianças em função dos diferentes círculos de inserção social em que estão. Esta é uma visão dialética e integrativa. Afinal, o pensamento dicotómico não é uma boa indicação para o conhecimento complexo. Mesmo se esse conhecimento incide sobre as crianças, na sua singeleza e aparente simplicidade.

Janaína Maia fez um estágio científico avançado de doutoramento, junto do grupo por mim coordenado de Sociologia da Infância, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. A sua gentileza e simpatia, o seu espírito curioso e atento, a sua generosidade e dedicação à causa das crianças, especialmente das crianças pantaneiras, refletem-se de forma muito nítida neste livro fluente e delicado.

O livro de Janaína Maia constitui uma obra de leitura sempre muito agradável, enriquece o reportório de conhecimento sobre as culturas infantis, constitui um contributo inestimável sobre as práticas sociais e culturais das crianças pantaneiras, tem potencialidade para promover novos desenvolvimentos no trabalho empírico, elenca elementos relevantes para a ação pedagógica e educativa com crianças e por isso é de grande interesse para leitores que amam o Pantanal, que amam as crianças, que amam o conhecimento ou que simplesmente atuam profissionalmente nas Escolas e outras instituições educativas e sociais com crianças.

Manuel Jacinto Sarmiento

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Espaço de recreação da Fazenda/Escola Taboco

FIGURA 2: Crianças Pantaneiras brincando de navio pirata

FIGURA 3: Crianças Pantaneiras, professores/as em horário livre

FIGURA 4: Crianças Pantaneiras brincando de pular corda

FIGURA 5: Pátio da Fazenda Taboco e da Escola

FIGURA 6: Fachada da Escola Taboco

FIGURA 7: O pátio da Escola Taboco

FIGURA 8: Espaço em frente da Escola Taboco

FIGURA 9: Estrada da Fazenda Taboco – Momento de Registro

FIGURA 10: Espaço percorrido pelas crianças

FIGURA 11: Entrada da Fazenda Taboco

FIGURA 12: Sede da Fazenda Taboco

FIGURA 13: Reunião com as mães das Crianças Pantaneiras

FIGURA 14: Primeiro Encontro com as Crianças Pantaneiras

FIGURA 15: Primeiro Encontro com as Crianças Pantaneiras

FIGURA 16: Foto produzida por Cristiano – 12 anos/4º ano

FIGURA 17: Momento da roda de conversa

FIGURA 18: Crianças brincando de pular corda

FIGURA 19: Crianças brincando de pular corda em Estrelinha

FIGURA 20: Espaço percorrido pelas crianças e pelos porcos (pátio da Escola)

FIGURA 21: Café da manhã servido pela Dona Shirlei

FIGURA 22: Conversa com a Dona Shirlei (Merendeira da Fazenda/ Escola)

FIGURA 23: Aula de Educação Física (Alongamento)

FIGURA 24: Crianças chegando na escola

FIGURA 25: Criança Pantaneira

FIGURA 26: Ônibus que leva os/as professores/as estragado na estrada boiadeira

FIGURA 27: Estrada Boiadeira (Ipê amarelo)

FIGURA 28: Estrada Boiadeira (Ipê Roxo)

FIGURA 29: Comitiva

FIGURA 30: Comitiva e peões

FIGURA 31: Descanso do gado

FIGURA 32: Descanso do Cavalo Pantaneiro e sua Comitiva

FIGURA 33: Almoço dos peões em sua comitiva

FIGURA 34: Registro da 'Tralha' em Comitiva

FIGURA 35: No córrego da Fazenda Taboco

FIGURA 36: Pátio da Fazenda Taboco

FIGURA 37: Aula de Educação Física e o encontro com as formigas

FIGURA 38: Aula de Ciências: Projeto Rio Taboco

FIGURA 39: Crianças Pantaneiras indo ao Rio Taboco realizar a limpeza do rio

FIGURA 40: Crianças Pantaneiras na Ponte do Rio Taboco em realização do Projeto

FIGURA 41: Apresentação no Projeto Cultural sobre a Flora Pantaneira

FIGURA 42: Apresentação no Projeto Cultural sobre a Comida Típica Pantaneira

FIGURA 43: Dia das crianças – gincana da corda

FIGURA 44: Comemoração com Bolo Confeitado – Dia das Crianças

FIGURA 45: Roda de conversa

FIGURA 46: Pátio da Fazenda Taboco: árvore centenária (Figueira)

FIGURA 47: Igreja ao lado da sede da Fazenda Taboco

FIGURA 48: Imagem da brincadeira ‘Machetão’

FIGURA 49: Dramatização - Cena do Filme ‘Planeta dos Macacos’

FIGURA 50: Imagem da brincadeira ‘Estátua’

FIGURA 51: Crianças Pantaneiras brincando com um barco em rio imaginário

FIGURA 52: Criança e Pesquisadora – A hora da escolha da Imagem

FIGURA 53: Criança e Pesquisadora – Imagem e relato da escolha

FIGURA 54: Criança e Pesquisadora – Escolha da Imagem

FIGURA 55: Árvore em frente à Escola – Criança Pantaneira

FIGURA 56: Mangueiro da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 57: Sede da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 58: Sede da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 59: Igreja ao lado da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 60: Açude da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 61: Estrada e entrada lateral da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira

FIGURA 62: Espaço da Fazenda/Escola Taboco próximo ao açude – Criança Pantaneira

FIGURA 63: Espaço da Fazenda/Escola Taboco utilizado para as aulas de Educação Física e outras atividades escolares – Criança Pantaneira

FIGURA 64: Espaço da Fazenda/Escola Taboco (campo de Futebol) – Criança Pantaneira

FIGURA 65: Espaço da Fazenda/Escola Taboco entre a Escola e a Vila de casas – Criança Pantaneira

FIGURA 66: Corda das Crianças Pantaneiras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
O INÍCIO DA HISTÓRIA: uma experiência acadêmica, para contar a vida das crianças pantaneiras	25
PARA EXPLICAR O CHÃO DA PESQUISA: O Pantanal, suas histórias, seu povo e sua cultura	32
O Protagonismo da Criança Pantaneira em contexto escolar	52
O Pantanal, a Escola e a Fazenda Taboco: cenários de um contexto de vidas e de muitas histórias	57
A PESQUISA EM CONTEXTO ACADÊMICO: quando tudo começa e o registro científico se faz	68
A Sociologia da Infância – justificativa e escolha teórico-metodológica	71
O percurso no olhar da pesquisa: objetivos e a etnografia	76
Objetivos Específicos: A Sociologia da Infância: autores/as, pesquisas, crianças, infâncias e uma história a contar	104
A VOZ E O OLHAR DA CRIANÇA PANTANEIRA: A Escola Pantaneira como parte de sua vida e de sua cultura	115

A observação etnográfica: a pesquisa e seu olhar para as Crianças do Pantanal/MS	128
As cores, as estradas, um lugar, uma escola e suas crianças: Pantanal por meio da escrita e anotações de um Caderno de Campo	151
A Roda de Conversa: muita “prosa” e muitas histórias	182
As re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas suas brincadeiras em contexto escolar	203
O olhar da criança pantaneira: o que uma foto diz de seu lugar/espço e sua cultura	223
MANIFESTAÇÕES, OLHARES E IMAGENS: A voz da pesquisadora no contexto da pesquisa	251
Recortes de momentos etnográficos da pesquisa	255
O fim de um caminho e o início de tantas histórias e outros caminhos a percorrer – as categorias e suas reflexões	262
Pesquisa acadêmica e seus atravessamentos: inspiraões e momentos que marcaram a pesquisa	269

APRESENTAÇÃO

Esta obra, apresenta em sua essência a possibilidade de estudarmos e conhecermos as culturas infantis e escutar, bem como apresentar o que as crianças pantaneiras pensam e o que elas têm a dizer, surge, então, o ponto de partida.

Este ponto de partida, sublinha também a minha infância e na criança pantaneira que um dia fui e, buscar as crianças imersas no Pantanal de Aquidauana/MS, foi o um momento ímpar de transpor, por meio desta, um “olhar” investigativo sobre o espaço/tempo/práticas sociais das crianças/infâncias pantaneiras e, dessa forma, conhecê-las a partir de uma perspectiva das culturas infantis¹, compreendendo a criança,

[...] como sujeito histórico de direitos que desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6).

As culturas infantis permeiam as relações entre as crianças, de como elas de alguma forma se relacionam entre si nas diferentes idades, bem como dos critérios para a formação dos grupos infantis, ou seja, suas brincadeiras, o sentimento de pertencimento na infância, a origem das brincadeiras tradicionais, as relações de vizinhança na in-

¹ Culturas Infantis são compreendidas no plural, pois há muitas infâncias; e são diversas as formas que a infância pode ser vivida dentro de um mesmo tempo histórico e espaço geográfico, que juntas à pluralidade cultural de nosso país e de outros países, tornam múltiplas as culturas infantis (Florestan Fernandes, 2004).

fância, suas relações com os adultos e com a cultura de forma em geral (Florestan Fernandes, 2004).

A implantação de escolas nas fazendas da região do Pantanal em Aquidauana/MS abre um campo vasto para investigações; surge então à importância em investigar as culturas das crianças pantaneiras para compreender como elas, em contexto escolar, compartilham suas ações e, nas suas interações, produzem cultura. O foco da pesquisa está na infância das crianças pantaneiras, tendo como abordagem uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras.

A perspectiva aqui pensada é a infância reconhecida como uma categoria estrutural e as crianças, como agentes sociais que contribuem para a reprodução da cultura e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. Conforme Corsaro (2011), essa visão da infância como fenômeno social substitui a noção tradicional de socialização pelo conceito de reprodução interpretativa. Para o autor, cultura de pares passa a ser um conjunto de atividades desenvolvidas (produzindo e compartilhando) em interação com outras crianças, ou seja, suas rotinas, valores, artefatos e preocupações e a cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas das crianças, seus valores compartilhados e os lugares de participação infantil na produção cultural.

Compreendida a infância neste contexto como um fenômeno social, e, como relatado anteriormente à escolha por crianças pantaneiras tem no bojo questões pessoais, científicas e também pedagógicas. A escolha se dá por uma Escola situada em uma Fazenda na região do Pantanal, sendo ele a maior planície alagável do mundo, e, sua localização permeia por três países, sendo, 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste (Dantas, 2000). O ciclo das águas influencia a vida de seres humanos, animais e plantas e em

época da seca, de maio a outubro, a paisagem se apresenta coberta de verde, rios, vazantes e baías. Aves migratórias, onças pintadas, jacarés e capivaras podem ser vistos pelas estradas pantaneiras. Já na estação da cheia, que se estende de novembro a abril, os rios da região alagam grande parte dos campos e transformam a planície em um imenso mar de água doce (Nogueira, 2002).

E nestes 70% de Pantanal no Brasil está Aquidauana/MS, conhecida como, portal do Pantanal Sul, ou “lugar das araras grandes”, em Tupi-guarani. Este município é a porta de entrada para o Pantanal sul-mato-grossense, fundado pelo Major Teodoro Rondon em 15 de agosto de 1892, foi elevado a município em 1906. Localizada à margem direita do Rio Aquidauana/MS a cidade fica a 139 km da capital, Campo Grande. A área territorial do município é de 16.970,711 km², sendo 70% localizada na sub-região do Pantanal de Aquidauana/MS. De acordo com o Censo do IBGE (2013)², a população do município é de 47.523 habitantes, sendo apenas 9.688 (22,15%) residentes na área rural. Além da sede, com 35.926 habitantes, o município possui quatro distritos: Piraputanga (745 hab.), Camisão (902 hab.), Cipolândia (913 hab.) e Taunay (5011 hab.). Neste último distrito se localizam várias aldeias indígenas da etnia Terena.

Integrar-se à realidade pantaneira, saber conviver com suas adversidades e viver a sua cultura, é outra justificativa desta pesquisa, de cunho pessoal. Sou neta de um peão de boiadeiro, que levava as boiadas em comitiva pelas estradas de chão entrelaçadas no Pantanal. Desde criança, vi meu avô e suas “tralhas” permearem a minha infância e, hoje, penso ser de fundamental importância conhecer como está sendo vivenciada a cultura das atuais crianças pantaneiras e, neste caso, com a voz da criança a partir de um contexto escolar.

² http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm

Entre as conversas com as crianças pantaneiras na escola de Aquidauana/MS, percebi o quanto estou entrelaçada a essas histórias e o quanto os estudos das culturas infantis são importantes para entendermos a possibilidade de poder escutá-las em seu contexto escolar e saber sobre suas histórias de vidas e suas culturas.

Sendo assim, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, a Escola Pantaneira iniciou suas atividades em abril de 1998 com três núcleos instalados: Fazenda Campo Novo, Fazenda Querência e Fazenda Taboco. A implantação de outros sete núcleos foi gradativa, nas fazendas São José, Porto Novo, São Roque e Baía das Pedras em 1999; o Núcleo da Fazenda Tupa-ceretã em 2000 e, finalmente, as Fazendas Iguazu e Santana, em 2001. A Lei Municipal nº 1730 criou oficialmente a Escola Pantaneira na cidade de Aquidauana/MS em 2000. A aprovação da Lei pela Câmara Municipal refletiu o apoio político ao Programa, além de constituir uma garantia institucional à sua continuidade independentemente das alterações na gestão municipal. Em 2002, a Escola já funcionava em dez núcleos, incluindo o núcleo-sede na Fazenda Taboco (Programa Escola Pantaneira, 2002).

Importante então, após 20 anos da implantação das Escolas Pantaneiras em Aquidauana/Mato Grosso do Sul/Brasil, conhecer como se dá as culturas infantis das crianças que lá estudam e, por meio dessa investigação, trazer seu protagonismo³ em meio ao Pantanal onde vivem sua/s infância/s. As culturas infantis por meio da cultura de pares e a reprodução interpretativa capturam os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade e apontam para o fato de que

³ Compreende-se o protagonismo neste contexto, destacando os espaços coletivos onde ocorrem as negociações e trocas eminentemente simbólicas e culturais. A cultura organiza a operação simbólica humana, emprestando significado às ações e aos estados emocionais, relacionando-os a sistemas interpretativos mais gerais que são compartilhados por grupos de pessoas. Ferretti, Zibas e Tartuci (2004), sob o ponto de vista sociológico, registram que os termos protagonismo e participação são polissêmicos e significam o envolvimento ativo das pessoas nos processos decisórios coletivos.

as crianças criam e participam de sua própria cultura pela apropriação criativa do mundo adulto para resolver suas próprias preocupações.

Reitero que garantir um espaço de escuta às crianças, e a sua participação neste estudo, como protagonistas, é “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens”, buscando “como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer” e, assim, “conhecer o ponto de vista delas” (Cruz, 2008, p.13).

A reprodução interpretativa busca a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011).

Do ponto de vista científico esta pesquisa se justifica por contribuir com os novos estudos realizados com crianças, possibilitando sua participação nas investigações e desenvolvimento cultural e intelectual das crianças pantaneiras de Aquidauana/MS. Essa temática é relevante ainda nas discussões do ponto de vista sociológico, pois, as representações a respeito de criança e infância são marcadas por transformações decorrentes do processo histórico vivenciado ao longo dos séculos. Deste modo, a criança que outrora era compreendida como um vir a ser, incompleto e infante, tem a partir da Sociologia da Infância a redefinição do seu lugar social.

A criança é considerada como um ser plural, ou seja, crianças enquanto sujeitos de direitos, atores sociais⁴ e protagonistas que vivenciam suas infâncias heterogêneas em contextos e momentos histó-

⁴Na perspectiva de Marchi (2009), considerar a criança como ator social, é simplesmente considerar que ela faz parte de uma cultura, assim como membros de qualquer outro grupo de idade (adultos e idosos), ou seja, de modo mais amplo, simplesmente reconhecer a criança como um ser humano e, portanto, como um ser social.

ricos distintos. Dessa forma, enquanto penso em cada palavra, em cada linha, em cada parágrafo e enquanto escrevo a história das crianças pantaneiras de diversas maneiras, penso ser este momento, um momento muito precioso, pois é urgente trazermos a expressão e a escuta do cotidiano infantil e reconhecer a importância de registrar e divulgar a cultura infantil, na voz da criança pantaneira.

Esta obra tem, então, a relevância de poder estar registrando o que de alguma forma se torna a vida, e a história de vida de muitas e tantas crianças, e, nesta história, a vida de crianças pantaneiras, pois como toda criança, elas também brincam, dançam, cantam, falam, sonham e se expressam. E o que será que elas têm a nos dizer? Qual será o sentido de viver, sentir e sonhar para elas? Como será que elas compartilham suas culturas? Quais são as suas relações e interações umas com as outras? Do que as crianças pantaneiras brincam e quando brincam realizam suas histórias? Elas, como as outras crianças são autoras de suas próprias vidas, seus pés são enraizados no 'chão' e, também tem uma história a contar com uma dimensão universal e artística no brincar que propicia suas expressões mais completas, pois criança é ativa na vida em sociedade, produtora, nas interações com os/as colegas, com os adultos que convivem, com seu/s grupo/s de culturas de pares por meio das quais vai apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as.

As relações entre as crianças pantaneiras são únicas e podem ser estudadas para entender como elas se relacionam com outras pessoas em sua comunidade. O estudo da cultura infantil das crianças pantaneiras possibilita a entender como elas se relacionam com o mundo ao seu redor e como compartilham suas culturas.

Esta obra intenciona fornecer aos leitores informações que venham a contribuir para suas análises, entendimentos e pesquisas à cerca deste tema. Acreditamos que, um livro que registra a história de vida das crianças pantaneiras pode ajudar a preservar as tradições culturais dessa região do Brasil.

O INÍCIO DA HISTÓRIA: uma experiência acadêmica, para contar a vida das crianças pantaneiras

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem pré -coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.. (Barros, 2010, p. 383).

Manoel de Barros é um poeta com metáforas e usa o imaginário para dizer e desdizer algumas coisas e palavras. Em seu poema DESPALAVRA, ele escreve que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros e transvê pedras em ter qualidades de sapos, só o poeta e nossa imaginação conseguem isso!

Escolhi, assim como no poema de Barros (2010), estar imersa no imaginário infantil. Quando se fala sobre crianças, independentemente da situação cultural, é muito análogo em qualquer espaço ou momento e, ao pesquisar essa temática, não posso excluir a minha experiência pessoal. Ou seja, a minha história de vida vai ao encontro com o tema desta obra, principalmente por se tratar do Protagonismo das crianças

pantaneiras, pois “não é possível a ninguém, por nenhum meio, falar historicamente a vida de um ser humano com a profundidade e o pormenor com que ele o poderá fazer de *per si*” (Silva, 2011, p. 294).

Considero esta obra, um documento científico, pois penso ser esta, uma oportunidade de ‘colocar em prática’ os sonhos infantis realizados por uma ‘pessoa adulta’ e, busco um aporte junto a pesquisadores/as sobre o tema e, de alguma forma, proporcionar um estudo que venha complementar a intenção de mobilizar a sociedade (como um todo), para que direcione ‘um olhar’ mais sensível para a criança e sua/s infância/s, e possibilitar a estas, vozes para dizerem o que pensam, pois são seres sociais em construção de suas vidas e de suas culturas.

Como registrado anteriormente, busquei ‘um olhar’ na/s infância/s das crianças pantaneiras por dois motivos; primeiro, observar que muitas pesquisas são mais sobre as crianças do que com as crianças enquanto sujeitos; e segundo, por me considerar uma ‘criança pantaneira’, que nasceu e cresceu inserida nas crenças e tradições de um povo da terra, do chão alagado, dos camalotes; criança esta que depois constatou que o mundo adulto tem suas verdades e mentiras e, que de alguma forma afetei e fui afetada, sendo “capaz de mediar e tornar inteligível a ligação de uma história individual à história social” (Ferrarotti, 1988, p. 21).

Com esta obra, tem-se a possibilidade de registrar as histórias das crianças do Pantanal, para que não passem despercebidas e que, possa contribuir para a construção do nosso lugar de maneira prazerosa. Trata-se de um despertar para a compreensão de que todos os lugares e espaços são, na verdade, um reflexo da existência cultural que as pessoas se proporcionam ao longo de suas vidas e de suas histórias. Dezin (1984, p. 32), nos ensina que “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, à época histórica em que vivem”.

Cresci pantaneira, entre histórias, lendas, medos, lamparinas

e um fogão a lenha. Foi entre rodas de conversa com “milho assado” e “bolo frito” que ouvi e aprendi a vida, aprendi a dar valor às pessoas e a ouvi-las, herança de meu avô e minha vó. No Pantanal, aprendi história, geografia e matemática; língua portuguesa e inglesa nunca fizeram parte da minha realidade quando criança, pois eram facilmente compreendidos os termos “garpão”, “tramela”, “corgo”, entre outros, que até hoje soam como música em meus ouvidos, principalmente pela saudade da época em que meus avós eram vivos e da infância que eles me proporcionaram.

Mas, a partir do momento em que me tornei adulta, o mundo mudou para mim, mas eu resisti e, surgiu a necessidade de re/criar o meu universo, o meu então, mundo imaginário, buscar compreender mais sobre a vida pantaneira, pelo ‘olhar’ das crianças. Para Ferrarotti (1988), a interpretação da memória vai depender das concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas do sujeito e as experiências vivenciadas na infância, leva e desencadeia muitas coisas (ou não) na vida adulta,

[...] cada autor social constrói o seu próprio mundo, arquitetando a sua vida cotidiana, e, o senso comum é o recurso cognitivo que estabelece a relação e as ações do cotidiano, compartilhando as suas experiências cheias de significatividade (Ferrarotti, 1988, p. 22).

Dezin (1984), narra que o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias e, que antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figuras com as quais representa sua existência.

Recorro aqui, em Momberger (2008), pois o espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, “construções segundo as quais aprendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” (Momberger, 2008, p. 36).

Escrever sobre infância, a partir da realidade das crianças e, também por meio dos estudos em que, hoje me debruço, ilustra que, nossa memória é a nossa história. O percebido de nossa vida, nesse espaço-tempo interior, que representamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjuntos que atribuímos, é uma representação mental e, “essa escrita, pela qual tornamo-nos os recitantes de nossa vida, nos inscreve na história e na cultura”, pois a imersão aos fatos biográficos remete à historicidade, ou seja “as histórias que contamos de nossa vida se escrevem sob as condições sócio históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos” (Mombenger, 2008, p. 36 e 37).

Nesta obra, apresento parte, da pesquisa do meu Doutorado em, que, busco ouvir as crianças pantaneiras como protagonistas, pois quando se ouve as crianças e dá a elas a possibilidade de explorarem suas múltiplas linguagens com pressupostos em suas crenças, valores, desejos, conhecemos a sua cultura, ou seja, as suas culturas infantis.

Quando me refiro ao termo “imaginário”, remeto ao conceito do imaginário infantil decorrente de sonhos, desejos, imaginação de uma vida. O aporte teórico do imaginário infantil tem sua base em Sarmento (2002, p. 02), que relata que “o imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo”. O autor sublinha que as narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constitui uma capacidade humana de pensar e estar no mundo, para ele,

[...] o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de

uma geração desprovidas de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum na infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (Sarmiento, 2002, p. 03).

O conceito de ‘culturas da infância’, para Sarmiento (2002), tem se estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional, pois “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos e de significação e acção” (p. 04).

Sarmiento (2002) propõe a ideia de que as culturas da infância são tão antigas quanto a infância, e, ele se recusa a ter uma concepção ontogênica das culturas infantis e se afasta de uma perspectiva que ‘naturaliza’ as formas de ver, representar e significar o mundo pelas crianças. Ele apresenta as culturas da infância como,

[...] sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (Sarmiento, 2002, p.04).

E, o conceito de cultura “leva incorporado o sentido humano. Toda a produção da cultura pelo ser humano é, ao mesmo tempo, uma produção do ser humano pela cultura” (Abrahão, 2004, p. 185). Então,

[...] a cultura não é somente o mundo material e espiritual criado pelo ser humano. É também, o processo criador desse universo cultural. Não é unicamente o que já está feito. É o estar fazendo, a criação cotidiana

na do ser e do mundo a partir da cultura produzida por todas as gerações. Em nenhum caso, o passado como uma objetividade morta, mas a influência viva da criação de ontem na atividade criativa de hoje [...] (Abrahão, 2004, p. 185).

Para Abrahão (2004), “memória é a relação de vivências sociais e culturais – informada/significada/ressignificada, desde que o sujeito, ao rememorar fatos e situações, lhes imprime significação singular” (p. 202), além das narrativas que as pessoas lembram o que aconteceu, colocando suas experiências em uma sequência, desvelando trajetórias de vida e, esse “processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a auto compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra a sua trajetória” (p. 203).

Portanto, a criança pantaneira está permeada pelo imaginário e pela cultura, preservando as histórias e lendas contadas pelos pais, avós e bisavós (que para ela, na maioria das vezes, não é lenda, é verdade). Comigo foi assim..., por inúmeras vezes, me vi pensando e lembrando das histórias de assombrações, do lobisomem, do saci, do pé de garrafa e da mulher de branco no banheiro da escola (detalhe... com algodão no nariz!).

Friedmann (2013), reforça a ideia de que é na infância que se inicia o processo humano de ser, não somente o que é da natureza pessoal e que determina o temperamento e a personalidade de cada indivíduo, como também todas as relações e vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno. Para ela,

[...] os espaços de convivência, os atores que integram com cada um de nós, cada olhar, cada gesto, cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença, cada estímulo, excessos ou faltas; aconchego, frieza, rejeição, afetos ou violências, objetos, mobiliário, climas, ritmos ou a falta deles; alimentação, cuidados com a higiene, banho; as culturas à nossa volta, as músicas, os

costumes, vestimentas, rituais, brincadeiras, valores (Friedmann, 2013, p. 13).

Estes e outros fatores de alguma forma interferem na dinâmica da vida infantil e adulta, pois ao iniciar a história de suas vidas, as crianças expressam seus sentimentos, mostram seus potenciais, suas emoções, suas dificuldades, seus medos, suas conquistas, suas tendências e suas vontades. Friedmann (2013), salienta que não é fácil decifrar ou traduzir estas características, essas vozes; mas podemos estar atentos às vozes infantis e nos aprofundarmos na sua elucidação, em suas expressões, em suas linguagens não verbais, não literais que surgem pelo sorriso, pelos gestos das mãos, pelos movimentos do corpo, pelos olhares, pelo choro, pelas dores, gritos, desenhos, brincadeiras, pelas preferências e reações, pelas escolhas, aceitações ou rejeições.

PARA EXPLICAR O CHÃO DA PESQUISA: O Pantanal, suas histórias, seu povo e sua cultura

Quem conhece Carandá / Quem conhece camalote
Quem conhece Tarumã / É do Pantanal...
... Ser pantaneiro é sentir o cheiro da fruta
Nadar em águas barrentas, remar em águas correntes
Ser pantaneiro é a fuga da morte! / É a busca da vida...
Tem cheiro de camalote / Tem gosto de Tarumã...

(Chico Lacerda, Moacir Lacerda, Vandir Barreto
e Alaor Pereira - Grupo Acaba, 1979).

O Grupo Acaba, em 50 anos de história, canta “as cores e as dores” do Pantanal, da raça pantaneira, da vegetação, dos animais, sempre defendendo a preservação deste Bioma – o Pantanal/MS/MT. O Acaba, como neste excerto de canção, ergueu uma bandeira, reconhecida internacionalmente, da cultura de um povo, a cultura do povo pantaneiro de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Registraram certa vez que, “um povo só se torna grande e independente quando tem sua cultura preservada e quando assume a sua primitividade” (Chico Lacerda, Moacir Lacerda, Vandir Barreto e Alaor Pereira - Grupo Acaba, 1979). Por meio de suas canções e poesias, procuram deixar registrado o Pantanal e, assim, perpetuar suas nascentes, seus rios e suas vertentes.

Nogueira (2002) discorre que o Pantanal e o seu povo (o pantaneiro e a pantaneira) são duas entidades diferentes, mas que se fundem numa realidade antropogeográfica única. Quando minha pesquisa registra esse

Bioma, seu povo, sua/s história/s e também suas crianças em contexto escolar, surge a possibilidade de revisitar esse espaço que ainda não foi satisfatoriamente demarcado, pois “o Pantanal, de que tanto se fala, teria, por estimativa, uma superfície de quase duzentos mil quilômetros quadrados ou até mais do que isso, para alguns” (Nogueira, 2002, p. 25).

Ao pensar em uma determinada cultura, ou a cultura de um povo, recorro a Geertz (1989) para estabelecer a forma como ‘olhar’ para dentro de um estudo que envolve pessoas e toda uma comunidade, pois para ele,

[...] o conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente ‘uma explicação’ que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa clausura, requer por si mesmo uma explicação [...] (Geertz, 1989, p.15).

Ou seja, o autor, está nos dizendo que, para compreendermos a ciência, se deve olhar em primeiro lugar não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que dizem sobre ela, deve-se ver o que os participantes da ciência fazem. Para ele, o conceito de cultura não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, ao contrário, ele denota um padrão de significados transmitidos historicamente incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais, os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Margareth Mead (1969) marca que a cultura depende da presença real de três gerações e, que ela é especialmente hereditária⁵. Para a autora, “depende, para que possa ter continuidade, das esperanças dos velhos e na marca de tais esperanças nos jovens. Depende de os adultos conseguirem ver os pais que o criaram, como eles criam os seus filhos da mesma maneira que eles próprios foram criados” (p.43). Neste sentido, o processo circular em que se desenvolve e é transmitida a cultura, passa pela característica mais humana do ser humano que é a capacidade de ensinar e acumular o que os outros desenvolveram e ensinaram.

Em seus estudos, Nogueira (2002) se aproxima do povo pantaneiro e registra que os povos que habitam os pantanais - o pantaneiro típico (uma espécie em extinção⁶), é aquele que se inquieta com o canto do macauã (ave que canta no escuro), que perscruta o céu para ler as intenções dos astros, que conta mentiras em tom de perfeita verdade, que coloca apelido nos amigos e nos visitantes, que possui excelente memória para guardar os inúmeros ‘causos’ de assombração e de entidades estranhas que povoam os capões e as matas, os galpões e as porteiras, confundindo realidade e mito, verdade e pura imaginação, que preserva a natureza pantaneira como uma extensão de sua própria vida.

O povo pantaneiro herdou a agilidade física e o respeito à natureza dos primitivos habitantes, os Guaranis, Paiaguás e Guatós. Cos-

⁵ Para a antropóloga Margaret Mead (1969), o passado dos adultos é o futuro de cada nova geração; as suas vidas fornecem o plano-base. O futuro das crianças é moldado de tal forma que o que se seguiu depois da infância para seus antepassados é que elas também experimentarão quando forem crescidas (p.38).

⁶ A importância sociológica dessa cultura é pequena pela rala densidade populacional da região, mas é rica por sua especificidade e preocupante por seu rápido desaparecimento. Por isso, temos dito que o homem pantaneiro é a única espécie em extinção nesse paraíso ecológico. Essa extinção ocorrerá por se tratar de uma cultura muito nova, ainda em formação e que não suportará a invasão dos meios de comunicação, rompendo exatamente o isolamento que o determinou (Barros, 1998, p. 92).

tumes, origens, hábitos, anseios e a lida da gente pantaneira formaram uma cultura particular capaz de ser percebida em suas particularidades ainda em nossos dias. Essas particularidades são decorrentes do choque histórico da cultura cuiabana com a cultura pastoril platina, aliado a fatores determinantes: o isolamento e a lida campeira [...] sendo o Pantanal uma área inicialmente ocupada por apenas mato-grossenses, ou seja, “a cultura cuiabana e a história do Pantanal, se junta aos descendentes dos antigos mineradores bandeirantes, além dos vizinhos bolivianos e paraguaios, permeadas pelos índios, principalmente os guatós (Barros, 1998, p. 95).”

Ler as histórias e, estudar as experiências ricas e prazerosas, cheias de ensinamentos, que possibilitaram compreender como o povo pantaneiro se habituou à solidão e ao isolamento, resultantes da distância da vida urbana e do difícil acesso às fazendas e aos vários “retiros”, tendo como “companheiro” e meio de transporte o cavalo pantaneiro, por ser um animal resistente ao trabalho dentro d’água. Toda essa história foi percebida também em minha imersão ao campo para a investigação das histórias das crianças pantaneiras. Investigação essa estabelecida nos diversos encontros com as pessoas adultas da escola, mães, pais e funcionários da prefeitura e da própria fazenda Taboco contando o dia a dia pantaneiro, sendo este povo “a princípio desconfiado, mas seguramente hospitaleiro e de boa prosa, que não dispensa o tereré, a bebida típica da região”. E, também, em dias de reunião na escola, conversando com as crianças e com suas mães, escutando sempre os seus afazeres “quando na lida, no campeiro, na apartação, na bagualeação, sua maior preocupação é com os apetrechos de tereré, se possível, tomado numa bela sombra, à beira de uma aguada, entre uma prosa e outra” (Nogueira, 2002, p. 28).

O pantaneiro é vaqueiro, caçador, pescador e canoieiro, e de acordo com os registros de Nogueira (2002), o zelo por sua indepen-

dência por vezes leva ao atrito com o padrão e à rotatividade por várias fazendas; contudo, ele mantém o respeito e o apego à sua terra. Dentro de suas perspectivas, tem, por princípio, a melhoria da qualidade de vida, de proteção ao seu lugar e, adquirem conhecimento e valorização de seu povo e de sua cultura popular por meio do ‘tempo’, em diversas facetas do ‘tempo’, da sua própria identidade que é constituída de diferentes identidades regional e local. Embora possam ser encontradas no “[...] povo pantaneiro diversas características comuns ao tipo humano: ‘vivente de um território indefinido’, com formas ‘próprias de fala e visão de mundo’, transcende aos moldes pré-concebidos pela cultura urbana” (Barros, 1998, p.43).

Em minhas andanças de ‘prosa’, estudos e busca pelo conhecimento da cultura do Pantanal e de suas histórias, foi possível observar que o povo pantaneiro, no seu habitat natural, circula como qualquer cidadão, num mundo repleto de simbologia, que para Nogueira (2002), tem suas peculiaridades do ecossistema pantaneiro, que favorecem as propriedades culturais de cada grupo ou cada comunidade social como fonte ou evento natural, como: círculo na Lua, canto dos pássaros, movimentação dos animais, comportamento da flora, rastro no solo. O povo pantaneiro prevê a intensidade da natureza, dos astros, dos animais, das plantas, encontrando neles, indícios de mudanças, suas causas, seus efeitos, “tornando-os um astrônomo, um botânico, um meteorologista amador, sempre em busca de avisos e prenúncios alvissareiros ou não, no sentido de encontrar respostas que possam afetar suas atividades” (Nogueira, 2002, p. 25).

Essas previsões, ou a capacidade de fazer previsões são utilizadas por muitas pessoas, em diferentes culturas, não só do povo pantaneiro. Mas, no caso dos pantanais, a experiência, ou melhor, como eles mesmos dizem o ‘conhecimento de mundo’, do peão/vaqueiro se organiza em torno da realidade ecológica em que se integra e onde formula suas previsões

e faz suas deduções a respeito do que poderá acontecer, baseando-se na leitura sobre/na natureza oferecendo a eles a oportunidade de interação com o sistema ecológico e com as leis naturais que integram seu cotidiano.

Recorro a Geertz (1989) para compreender tais fenômenos, pois o pensar humano é essencialmente uma atividade social e, para esse entendimento, do ‘olhar’ do povo pantaneiro à natureza, é preciso compreender tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de ideias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas. “É justamente nesse sentido que se dirige a tentativa de esclarecer os conceitos de estrutura social e de cultura” (p. 227).

Os instrumentos e os utensílios que integram a vida pantaneira, embora não sejam, em sua maioria, típicos do Pantanal, põe em evidência o modo de vida da região, transformando-se, ainda hoje, em autênticos testemunhos da trajetória pantaneira, mostrando de certa forma, uma função na configuração do habitat local. Para tanto,

[...] não se pode deixar, pois de reconhecer, no pantaneiro, um incansável construtor de sua própria cultura, um conhecedor dos mais diversos ofícios rurais, que se vê obrigado a exercer, por força das circunstâncias do ecossistema. Dentro dessa perspectiva, é lícito dizer que um peão pantaneiro que conhece toda lida campestre e desempenhe com certa perfeição as atividades de aparte, doma, bagualeio, condução de boiada, é tão *expert* no seu *metier* quanto um especialista em informática, no exercício de suas funções (Nogueira, 2002, p. 21).

Acompanhando as ideias propostas por Nogueira (2002), o início dessa pesquisa simboliza a integração com uma cultura que se identifica com a realidade de um povo e suas histórias. Quando percorro as estradas e vejo as porteiras, as crianças, os rios e os animais, percebo na fala das pessoas que habitam este lugar, todas essas características

naturais se combinarem com o misticismo supersticioso da região. “O Pantanal não seria o que é sem o homem que o habita, é o homem que faz a história do Pantanal e a sua própria história” (Nogueira, 2002, p. 59). A exemplo disso nos pantanais, o *bufo do jacaré*, na mata, indica, por dedução, *chuva* ou *mudança de tempo*, isso, tornou-se uma ‘regra’ socializada, uma relação interpretada pelos pantaneiros.

Registro aqui que, para conhecer o povo pantaneiro, para procurar entender suas práticas simbólicas, suas crenças, senso de humor, imaginação fértil e ainda suas riquezas, espírito contemporizador, seria necessário eu ‘descer’ o Pantanal, como eles dizem por aqui, o que significa “adentrar o improvável universo de terra e água” (Nogueira, 2002, p. 60) e, assim procurei fazer e, percebi que o Pantanal, chega a ser um jeito de existir que acaba igualando ao seu povo, pois...

[...] o autêntico vaqueiro do Pantanal, seja, mestiço, bugre, paraguaio ou seu descendente, analfabeto ou semianalfabeto, é competente na profissão de vaqueiro: hábil condutor de boiadas; valente bagualeador; apto a desenvolver as atividades de rodeio, de aparte, de doma; ágil no manejo do laço e caprichoso artesão, quando prepara o couro e fabrica as *traias* de arreio. É, principalmente, um exímio improvisador, que sabe emendar uma cerca, remendar o couro, consertar mangueiros, etc. Por isso mesmo, não são raros os vaqueiros que se considerem ‘artista da melhor classifi- qui tem nu mundu’ [...] (Nogueira, 2002, p. 61).

O povo pantaneiro, nas palavras de Nogueira (2002), traduz o modo peculiar de seus afazeres, marcando um jeito específico de desenvolverem algumas das muitas atividades, que é um modo de ser, sendo ele, peão, vaqueiro, boiadeiro, pantaneiro ou, funcionário da fazenda, pois é ele que reside grande parte do tempo no Pantanal, alguns migram dentro dos pantanais (várias fazendas) e, a marca coexiste de dois tipos de identificação cultural, ou seja, a riqueza do padrão, de tradição

burguesa e a cultura rústica do peão, simples e espontânea de saberes e afazeres empíricos, transmitidos, oralmente, através de gerações.

O que me chama à atenção nas leituras e estudos dessa cultura é não encontrar maiores referências da mulher pantaneira, seja na lida com o gado no campo ou nas estradas boiadeiras. Visivelmente, elas estão na escola com as crianças, na casa, indo à cidade para as compras, desenvolvendo um importante papel em seus cotidianos, mas muito mais em afazeres domésticos do que no campo, ou ainda, afazeres domésticos na casa dos patrões (sede). Nogueira (2002, p. 41) aponta que em outros tempos, mesmo a mulher do patrão ia para o campo, recolhia o gado e 'leiteava' (t tirar leite da vaca). Atualmente, as mulheres, tanto do proprietário, como do peão, encarregam-se das tarefas domésticas. As mulheres dos peões, geralmente, empregam-se de cozinheiras, lavadeiras, arrumadeiras e, "observa-se que tanto o peão como a 'dona dele' (sua mulher) estampa nas feições, precocemente envelhecidas, o desgaste devido à vida sacrificada que levam, em muitos casos, migrando de fazenda em fazenda" (Nogueira, 2002, p. 41).

Por meio de minhas observações sobre a aprendizagem empírica do povo pantaneiro, os fenômenos naturais possibilitam experiências fundamentais em fatos reais, sendo um conjunto de crenças simbólicas, das quais resultaram as superstições, as simpatias, as 'benzeções' e ainda, escutar a flora, a fauna, observar o céu para ver a possibilidade de chuvas, enchentes, secas. Sobre as crenças, remetendo às lembranças deixadas por minha avó e agora constatando na minha investigação, apareceram as superstições, benzeções⁷, os agouros do canto da coru-

⁷ As benzeções são resguardadas a quem vir a exercê-la, passada de geração a geração, pois no tempo impossível longe de farmácias, a sabedoria empírica funcionava, também a favor da medicina caseira, praticada com a utilização de ervas e plantas da região, consumidas sob forma de chás, infusões, banhos e tantos outros usos místicos, como a reza a benzeção (Nogueira, 2002, p.35).

ja, do anu-preto, nos azares de encontrar pela estrada um tamanduá bandeira, borboleta preta voando dentro de casa, cruzar um gato preto pela estrada, espelho quebrado (sete anos de azar), quero-quero cantando no alto de uma árvore, simpatias como curar o umbigo fazendo três vezes o sinal da cruz em um pé de jenipapo (repetir durante três sextas-feiras), fazer um pintinho piar dentro da boca da criança três vezes para falar direito. Ou seja, a sobrevivência significa tanto superar a si mesmo, quanto buscar condições no ambiente onde vivem, é a contemplação da própria existência.

Outros elementos que encontrei nos estudos de Nogueira (1990), nos meus dias de campo e nas narrativas de meus avós foram as peculiaridades humorísticas do povo pantaneiro, há uma facilidade em colocar apelidos nas pessoas, usam a ironia e a malícia como defesa e também as utilizam principalmente em brincadeiras, o que eles chamam de “tirar o pelo nos outros”, “tirar sarro”; destaque também para a facilidade natural em criar e inventar histórias, “contar mentiras fantásticas com grande engenhosidade faz parte do cotidiano do homem pantaneiro, bem como as anedotas incríveis, como os causos que povoam a sua imaginação” (p. 68).

Em relação às datas festivas, sobressaem as festas religiosas, principalmente em homenagem a santos católicos, tais como Santo Antônio, São João, São Pedro e São Sebastião, sendo esta última a mais comemorada, por ser este o padroeiro dos criadores, o que protege da fome, da doença e da guerra. No embalo das festas, vem a trilha sonora. No Pantanal, as músicas e danças, na maioria, são de influência paraguaio-guarani, gaúcha e argentina, sendo as mais populares a polca-paraguaia, a guarânia, o vanerão, o rasqueado e o chamamé.

A criança pantaneira também recorre à criatividade e à imaginação para fazer acontecer a ludicidade. De acordo com Nogueira (1990), as crianças se divertem com brincadeiras simples e brinquedos

improvisados que elas mesmas criam e elaboram com recursos próprios, como “a construção de curral, casinha, funda para pelotear passarinhos, brincam de queimada, cola pau, pique-latinha, laçar boizinho e pulam muita corda” (p. 71).

Não posso deixar de registrar sobre o sotaque do povo pantaneiro, “um sutaqui diferente”, pois o pantaneiro “se mostra sensível às diferenças linguísticas, tanto em relação ao seu próprio desempenho fonético e lexical, quanto de seus interlocutores” (Nogueira, 1990, p.72). Eles vivem grande parte de seu tempo na solidão e no isolamento, que para o poeta Manoel de Barros (2010), o pantaneiro recorre às imagens e as brincadeiras como maneira de vencer o “seu isolado e o seu pequeno mundo de conhecimentos” (p. 34). Notadamente, há um interessante regionalismo em sua fala, seja no Pantanal do sul ou do norte e dependendo do lugar ‘os ruídos’ são diferentes, como ao conversar com um pantaneiro a respeito de determinado objeto é fácil ouvir que onde ele está se diz tal nome, mas em outro Pantanal, é diferente: “aqui nós fala assim, corchete, lá na zona do riu Negru elis fala cimbra (vaqueiro do Pantanal de Miranda)”, além de palavras e concordância verbal que por eles serem analfabetos ou semianalfabetos não pronunciam corretamente (Nogueira, 1990).

O que consegui perceber, ao longo dos dias experienciados no campo de minha investigação, foi a observação/interpretação de que a cultura popular pantaneira está atravessada pelas transformações que vem ocorrendo em todo o ecossistema do Pantanal, seja ele, social, econômico, ecológico e até mesmo político. Tudo influencia; as queimadas, enchentes, secas, ações de agrotóxicos, desmatamentos, construção de asfaltos nas estradas boiadeiras, falta de escolas, pois se a natureza se transforma, reflete na comunidade, este é o ciclo da vida do povo pantaneiro.

A cada ano, muitos desses pantaneiros mudam para a cidade em busca de melhores estudos para os filhos, ou apenas enviam seus filhos para estudarem; mas ainda há uma parcela significativa de crianças que

permanecem nas fazendas, sem estudos, para continuarem o ofício dos pais, o trabalho no campo e, “o que resta, hoje, daquilo que se poderia conceber como cultura tipicamente pantaneira, são os vestígios que devem ser pesquisados e resgatados, para que não percam os elos da trajetória humana, nos pantanaís” (Nogueira, 2002, p. 44).

Falar do Pantanal e não se referir ao povo pantaneiro seria como falar de um rio e esquecer suas águas, seus peixes, seu nome. Conhecer o Pantanal é “adentrar o improvável universo de terra e água [...], reouvir vaqueiros, boiadeiros, campeiros, rememorando o episódio épico de cada trajetória pantaneira” (p. 60), é conhecer sua constituição tanto física quanto geográfica, bem como seus contrastes e artefatos místicos para então, estabelecer correlações mais amplas entre o universo pantaneiro e o universo diverso de seu ecossistema.

Como resgate dessa cultura, que é minha e de tanta gente, escolhi investigar e registrar as culturas infantis das crianças pantaneiras, buscando ‘olhar’ para seu contexto escolar, suas brincadeiras, suas histórias e, marcar como elas estão inseridas dentro de um mundo que perpetua por gerações, que perpetua muito mais oralmente do que em registros de livros e leis propriamente ditas. São crianças como o poeta Manoel de Barros certa vez registrou:

O meu Pantanal, o Pantanal que eu conheço, é uma criança. Seu corpo está em formação... Ele não completou ainda idade geológica nem para andar, está na fase em que os girinos querem se formar para sapos... Seus corixos são rios infantis. Aqui, quem destranca o portão do amanhecer é o aranquã... o nosso amanhecer lateja de pássaros. Eu quisera dar em palavras o tom que em mim o Pantanal ressoa.... [...] Meu Pantanal lateja infantil [...] (Barros, 2013, p. 74).

Nestas escritas do poeta, o Pantanal é uma criança, que continua a latejar para o infantil, em seus versos ainda ressoa, “...O Pantanal vai

ver o amor e a neblina no olhar das garças, ele vai ver o lagarto da tarde beber um copo de Sol, ele vai transmitir a livre ternura dos homens deste lugar, porque eles são de água, de terra, de Sol...” e, em mais um desdobramento de estudar o povo pantaneiro e suas crianças, me enleio nessas palavras e me permito amanhecer na Fazenda Taboco que, durante o percurso da investigação significou participar da realidade pantaneira. Foi possível ver, como se dá a interação entre homem e natureza, e acima de tudo, permear uma descrição densa, e realizar uma etnografia permanecendo dias, semanas, meses (um ano) neste lugar, foi ler, no sentido de construir uma leitura de ideias, de valores, de atos, até mesmo de emoções, como esta imagem que ficará para sempre na minha memória:

Figura 1: Espaço de recreação da Fazenda/Escola Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Parafrazeando os versos e dizeres do Grupo Acaba, registrados no início desse texto, ousou afirmar que o pantaneiro e a pantaneira têm o cheiro do Pantanal, e são nas “raízes” que essa pesquisa registra a vida e as vozes das crianças pantaneiras em contexto escolar, oferecendo à sociedade a oportunidade da compreensão de que essas crianças são “as cores e as dores” deste Bioma, real e complexo em sua subjetividade, ilustrando com a fotografia de uma Flamboaiã (árvore), repleta de crianças, de aprendizado e, principalmente de vivências marcadas para toda uma vida.

CRIANÇAS PANTANEIRAS E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Figura 2 -

Figura 2: Crianças Pantaneiras brincando de navio pirata



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Quantas penas brancas que se movimentam,
Nesse lago de lama, nessa lama sem pena,
Essa pena tão branca enfeitou o meu chão,
Decorou o meu céu, pintou minha planta.
Ainda criança aprendi o caminho dos pântanos.
Embora sem pena...
Aprendi a voar,
Aprendi a voar...
(Chico Lacerda, Moacir Lacerda, Vandir
Barreto e Alaor Pereira - Grupo Acaba, 1979).

Nesse excerto da música do Grupo Acaba (1979), a criança aprende o caminho dos pântanos, a criança em suas brincadeiras aprende a voar, mesmo sem pena, aprende a voar. Na foto acima as crianças pantaneiras estão brincando no campo tanto da fazenda Taboco como da Escola, elas, aprendem brincando o segredo da vida. Elas imaginam, pensam e desafiam os cotidianos para dizerem quem são e para que estão ali.

A foto acima registra uma brincadeira criada pelas crianças (utilizaram os materiais da Educação Física: grades, cones, cordas...) e fizeram deles: um navio pirata, âncoras, a grama virou rio (e não mar), e, mudavam as funções que cada um/a teria na brincadeira (navegação). O que este momento lúdico representa, são as referências simbólicas das próprias crianças em compreender como se dão as manifestações e as múltiplas interpretações decorrentes das brincadeiras. Corsaro (2011), afirma que as crianças produzem suas próprias culturas a partir das interações e das múltiplas interpretações das culturas geradas pelos adultos, num processo denominado de reprodução interpretativa. Neste evento de interações entre as crianças destaca-se as relações de amizade como estratégias para a formação de grupos de pares e para a inserção das crianças nesses grupos, como meio para participarem das brincadeiras. E em relação às brincadeiras das crianças, como protagonistas, elenco que,

[...] as crianças se sentem irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer, entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior... (Benjamin, 1987, p. 45).

Walter Benjamin (1987) registrou neste excerto que as crianças são atraídas por destroços em suas brincadeiras, gostam dos restos, dos materiais que sobram para re/criarem outras brincadeiras, assim como em grupos re/fazem regras e imaginam e formam seu/s próprio/s mundos/s. Suas culturas infantis permeiam as relações entre elas, e como de alguma forma se relacionam entre si nas diferentes idades, bem como dos critérios para a formação dos grupos infantis, ou seja, suas brincadeiras, o sentimento de pertencimento na infância, a origem das brincadeiras tradicionais e as suas relações uma com as outras.

Diante deste contexto das culturas infantis, esta pesquisa parte de uma perspectiva da cultura de pares e da Reprodução Interpretativa das crianças em compreender se elas criam/recriam suas próprias histórias como nos propõe a Sociologia da Infância. Uma vez que, a esse respeito, Corsaro (2011) pontua que o termo interpretativo,

[...] captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto criança, já o termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Corsaro, 2011, p. 31).

Nos estudos das culturas infantis a criança desenvolve-se como indivíduo, elas se apropriam coletivamente e criativamente introduzindo aos seus brinquedos e objetos significados, tanto da sua família quanto em suas culturas de pares, e,

[...] essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças

e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como para a reprodução e alteração da sociedade adulta (Corsaro, 2011, p. 145).

A visão de Corsaro (2011) em relação às culturas infantis vem de encontro com o que esta pesquisa registra das crianças pantaneiras, do local onde elas vivem suas infâncias e até mesmo em alguns casos viverem suas vidas adultas. Percebo que a cultura pantaneira como também a cultura midiática está presente no cotidiano das crianças, “... eu sei fazer trança de laço, que é o chicote de bater no cavalo, eu também ajudo meu pai, vou no mangueiro, no ‘garpão’ e no campo, que eu gosto muito de brincar lá, e eu faço isso nas férias” (Jerry⁸, 8 Anos – Fazenda Tarumã, 15 km da Escola – 8/6/2017) e, “professora, eu não vou na casa do meu amigo, porque a ponte quebrou, e lá eu vou de barco quando minha mãe me leva, ai eu fico com minhas irmãs no *tablet* com 49 jogos” (Fernando, 6 Anos – Fazenda Iguacu, 10 km da Escola – 13/06/2017).

Borba (2006), tem como conceito de culturas infantis as “[...] construções coletivas que se fazem por meio da ação social das crianças nos grupos de pares frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas” (Borba, 2006, p. 5). As crianças pantaneiras nesses dois relatos, compartilham de situações adultas, como a ponte que quebrou e a confecção de uma trança de laço, ou seja, situações vividas pelos adultos, bem como a utilização do jogo em um *tablet* para poder brincar. A autora, afirma ainda, que essas culturas “constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam

8 De acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa (crianças), em hipótese alguma, haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Sendo assim, optei por homenagear neste momento meus/minhas amigos/as de infância, bem como os meus/minhas primos/as por serem, eles/as pessoas importantes para mim, com os/as quais vivi momentos maravilhosos em minha infância.

coletivamente de uma experiência social” (Borba, 2006, p. 6). As práticas sociais das crianças acontecem ao mesmo tempo na família, nas instituições, tanto produzindo como partilhando informações.

No bojo das questões relativas às crianças pantaneiras, recorro à socialização do estudo do protagonismo das crianças, tendo como aporte teórico Corsaro (2011), Sarmiento (2004), entre outros e a Sociologia da Infância que compreende a criança/infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, a presença de crianças no estudo sociológico, bem como o lugar da infância nesta área de pesquisa que é marcada por diferentes pensamentos e abordagens no que se refere ao entendimento do processo de socialização e nos modos de considerar as crianças e a/s sua/s infância/s. A imagem abaixo ilustra as crianças pantaneiras em convívio no pátio utilizado para as aulas de Educação Física, recreações, aulas extras e ainda ponto de descida e partida das crianças no ônibus.

Figura 3: Crianças Pantaneiras, professores/as em horário livre



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

A Sociologia da Infância surge como uma nova pos-

sibilidade de pensar a infância e as crianças, rompendo com os paradigmas tradicionais de socialização e com a compreensão da criança como um ser à parte da sociedade, como algo a ser moldado e guiado por forças externas, com a finalidade de ser um membro funcional na sua totalidade (Corsaro, 2011).

A criança ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Para Sarmiento, a questão central na definição de uma cultura infantil é a interpretação da produção autônoma da criança e, sustenta que,

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (Sarmiento, 2004, p. 21).

A partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele ressalta ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 21). Para o autor, as crianças são atores sociais, em seus mundos e nos seus modos de vida, e a infância, como categoria social e socialmente construída. E, as Crianças Pantaneiras têm muitas histórias a contar, a registrar e a viver, pois são atores de um processo social em seus mundos, em suas culturas e, sobretudo tem muito a dizer e a compartilhar.

A Sociologia da Infância vem sublinhar um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando assim, a infância como estrutura social. Nesse viés, a Sociologia da Infância cada vez mais se apresenta de forma expressiva, nos últimos anos novos conceitos e abordagens próprios foram surgindo, compondo uma nova sociedade nos possibilitando reflexões culturais e sociais da infância na atualidade.

Souza (2007, p. 07) afirma que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Segundo a autora, os estudos com/ sobre as crianças/infâncias marcam hoje uma relação do dia a dia das crianças com outras crianças, com seus familiares, e, aparecem também nos discursos e reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem pequenos.

Para chegar ao universo infantil, há um longo percurso essencial em nossa trajetória e perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para crianças não é fácil e, quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, às vezes não pedimos licença. Registro que, é um lugar, um universo muito delicado, íntimo, pelo qual precisamos ter respeito, reverência, delicadeza e humildade de postura, tomar distância, observar, silenciar e compreender que nem sempre iremos ter o que desejamos, iremos receber o que procuramos, pois a complexidade do ser humano está posto em todo lugar e, com a criança não é diferente. O que me inquieta e me mobiliza hoje com relação às crianças tem conexão com minha infância, por isso trouxe parte da minha história, por isso até, me tornei pesquisadora do universo infantil, com toda delicadeza e respeito acredito que a criança merece ter o seu protagonismo registrado.

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA PANTANEIRA EM CONTEXTO ESCOLAR

Figura 4: Crianças Pantaneiras brincando de pular corda



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Eu gosto de brincar de queimada e de fazer comidinha, mas o que eu mais gosto é de pular corda... (Leandro, 7anos – Fazenda Taboco – 13/06/2017).

... Brinco de pega-pega com meus irmãos e meu cachorrinho, que é o 'Bolinho', ele brinca com a gente, vou no mangueiro e gosto de ir no campo também e aqui na escola eu pulo corda com as musiquinhas... (Priscila, 6 anos – Fazenda Santa Fé – 13/06/2017).

Nesses relatos as crianças pantaneiras, protagonistas de suas histórias, contam suas brincadeiras e se estruturam de forma a desenvolver possibilidades de interpretar, em meio aos seus pares, a amizade, a divisão de atividades e as relações que se estabelecem ao longo do cotidiano tanto escolar quanto nos afazeres de casa. Esta investigação tem como sujeitos, as crianças que estudam em uma Escola Pantaneira (Fazenda Taboco), por meio de suas culturas infantis, registram seu protagonismo em meio ao Pantanal, onde vivem

sua/s infância/s. A cultura infantil, por meio da cultura de pares e a reprodução interpretativa, captura os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade e aponta para o fato de que as crianças criam e participam de sua própria cultura pela apropriação criativa do mundo adulto para resolver suas próprias preocupações.

Corsaro (2006, 2009) fornece importantes contribuições para a compreensão das inter-relações entre brincadeira e cultura ao apresentar o conceito de reprodução interpretativa, um dos elementos centrais de sua teoria acerca de como, definiu ‘cultura de pares’. A cultura de pares é entendida como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2009). O autor apresenta a concepção da criança como agente e co-constructora de seu desenvolvimento ao demonstrar em seus estudos empíricos que ao brincar com seus pares a criança é capaz de produzir cultura, num processo de apreensão criativa da cultura maior (Corsaro, 2006).

O conceito de reprodução interpretativa introduz aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando, por meio dos episódios de brincadeira registrados em suas pesquisas etnográficas, que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2009, p. 31). O termo reprodução diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura adulta pelas crianças por meio da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e consequentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Corsaro, 2009).

Reitero que garantir um espaço de escuta às crianças e a sua participação neste estudo, como protagonistas, é “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens”, buscando “como

pressupostos a crença de que elas têm o que dizer” e, assim, “conhecer o ponto de vista delas” (Cruz, 2008, p.13). A reprodução interpretativa busca a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011).

Corsaro (2011) aponta a importância da atividade coletiva e conjunta com destaque para a forma como as crianças fazem suas negociações, como compartilham e estabelecem cultura entre si e com os adultos, partindo sempre, de que elas, são atores que protagonizam suas histórias e suas culturas. O autor destaca ainda, que as crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio, alegria por meio de brincadeiras, socializando saberes e descobertas.

As 45 crianças pantaneiras sujeitos desta pesquisa, são crianças em diferentes idades (1º ao 5º ano) que estão me conhecendo e acolheram-me carinhosamente, chamaram-me, desde o início por ‘Professora’, conversam sempre comigo, me esperam descer do ônibus, gostam de contar histórias e sempre me perguntam o que faço ali e sempre me convidam para brincar e fazer parte das suas atividades. Elas perguntam sempre o que escrevo em meu caderno, são curiosas e mostram que minha presença não as incomoda, pelo contrário, dizem estarem contentes por eu estar com elas.

Apoiada em Barbosa (2014), acredito que na pesquisa com crianças, a ética reside em uma atitude de respeito, acolhimento, escuta e responsabilidade do adulto frente à criança, já que o/a pesquisador/a não é um/a ‘coletor/a’ de dados, mas “um adulto [...] que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram” (Barbosa,

2014, p.244) e que com elas busca estabelecer uma relação de confiança. Optei por captar as vozes dessas crianças por meio de autorização do grupo à minha presença e aos registros de suas ações na relação estabelecida com as crianças e, exemplifico aqui essa estratégia com uma cena descrita em meu caderno de campo:

O dia amanheceu e às 5h, já estava no ônibus quando uma chuva fina chega e o tempo fica nublado. Na estrada, ainda escuro encontramos uma boiada e peões a conduzi-la em uma pequena comitiva. Junto aos/as professores/as que lecionam na Escola Pantaneira – Fazenda Taboco, vimos o dia amanhecer e no Pantanal o amanhecer é simplesmente encantador, o cantar dos pássaros, as imagens de aves e de outros animais, faz com que a geografia seja contemplada com prazer... O encontro com as crianças ao descer do ônibus, foi como se eu já estivesse lá há mais tempo, foi como se elas já me conhecessem, pois vieram ao meu encontro. Neste dia, entreguei a elas, a autorização para levarem aos pais e marcar a reunião com eles para maiores informações, eis, que aviso que na segunda-feira recolheria o documento e recebo essa fala: “professora, não gosto de vir na aula segunda-feira tá, vou para o campo ‘trabaiá’ com meu pai” (Fernando, 8 anos – Fazenda Taboco). Percebo que são crianças de diferentes idades e de diferentes anos/séries, são ativas, se comunicam com entusiasmo e mostraram interesse em me ouvir. As salas se dividem em 1º e 2º anos juntas, o 3º ano tem um número maior e está em outra sala e o 4º e 5º anos estudam em regime multianual. Contam facilmente de suas vidas: “professora, eu acordo 4h para me ‘arrumá’ e chegar na hora da escola” (Beatriz, 9 anos – Fazenda Tarumã). O dia chuvoso fez com que algumas crianças não viessem para a escola e outras foram embora mais cedo. Percorri o lugar para conhecer de perto um pouco a fazenda, que mesmo com chuva pude ouvir muitos pássaros nas grandes árvores em frente à

escola, porcos que andam livremente pelo quintal e, cinco cachorros que também frequentam as salas de aulas e as atividades fora dela. Foram momentos importantes para estabelecermos vínculos e saber que sou aceita de forma prazerosa neste contexto escolar, tanto pelas crianças, professores/as e as pessoas que lá trabalham (Caderno De Campo, 19/05/2017).

Pensar em como esse protagonismo irá se estabelecer em minha pesquisa é, em primeiro lugar, respeitar o que as crianças têm a dizer, é também considerar que, além de procedimentos e instrumentos que criei para a organização da pesquisa, a acolhida das crianças na minha chegada, valorizar o encontro como possibilidade de conhecê-las e também de permitir que me conheçam, e, principalmente, receber o que elas têm a oferecer, é, sem dúvida muito mais do que procuro como pesquisadora. Portanto, essa postura se converte em uma possibilidade ética de escuta às crianças e garante sua autoria nas investigações, inserindo em meu mundo e no mundo acadêmico aquilo que para elas é importante e que evidencia o que elas têm a dizer.

O PANTANAL, A ESCOLA E A FAZENDA TABOCO: cenários de um contexto de vidas e de muitas histórias

Figura 5: Pátio da Fazenda Taboco e da Escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Professora, eu gosto de ir no campo com meu 'vô', ajudo a 'mata' porco, pego leitão no mato, varro quintal a tarde e levo comida para os 'porco' e eu gosto muito daqui, aqui é o Pantanal, tem 'bicho', um monte de arara, tatu, vaca, jacaré e até onça, eu já vi, na escola e eu gosto de 'joga' bola, queimada e corda... (Elvis, 9 anos – Fazenda Carandá – 22/06/2017).

... Eu brinco de queimada, vou 'pegá' leite das 'leiteiras' e a tarde depois da escola, eu gosto de 'pulá' corda e esperar meu pai, eu fico olhando para lá, que é de lá que ele vem... (Lucimari, 10 anos – Fazenda Taboco – 22/06/2017).

.. Oi professora, a senhora não me conhece, eu demorei 'vim', é que eu caí no ônibus, estava dormindo e bati a cabeça e doeu muito, fiquei na fazenda todos

esses dias, e... professora, na minha casa tem bastante jacaré, sapo, boi e cobra, eu tenho medo... (Alessandra, 7 anos – Fazenda Iguaçú – 13/06/2017).

As crianças pantaneiras, assim como toda e qualquer criança, têm uma história a contar. Morar no Pantanal, em uma fazenda e estudar em uma escola que está inserida na mesma ou em outra fazenda, faz parte da vida e dos afazeres dessas crianças. Os relatos acima afirmam esse contexto entrelaçando situações do dia a dia e também o ir e vir à escola.

São várias as fazendas e as crianças ficam entre 15 minutos até duas horas dentro dos ônibus até chegar a Fazenda Taboco, onde está situada a escola. Durante minhas observações/interpretações e conversas, brincadeiras e sala de aula, percebo que elas almejam estar vivendo o dia e querem essa vivacidade sendo explorada pelos adultos. Chamam a atenção em relatar que com apenas nove anos pegam um porco no mato, aos dez anos tiram leite da vaca, bem como aos sete anos cair no ônibus e bater a cabeça e ao mesmo tempo quando falam da escola, citam muito mais suas brincadeiras do que as atividades em sala de aula.

É nesta Fazenda (Taboco) que se contextualiza a Escola Municipal Polo Pantaneira José Alves Ribeiro - “Fazenda Taboco”, campo empírico desta pesquisa de Doutorado e, funciona no período matutino, atendendo aproximadamente 95 crianças do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, com professores urbanos, indo todos os dias, diferentemente das outras Escolas Pantaneiras⁹, pois o projeto

⁹ Núcleo Escolar Santana, localizada na Fazenda Santana (90 alunos/as – Regular do 1º ao 9º ano – com professores/as em alojamentos); Núcleo Escolar Ciryaco, localiza na Fazenda Tupã Ciretã (9 alunos/as – multianual, em regime de alojamento); Núcleo Escolar Escolinha da Alegria, localizada na Fazenda Primavera (16 alunos/as – 1º ao 9º ano, em regime de alojamento) e o Núcleo Escolar Vale do Rio Negro, localizada na Fazenda Campo Novo (09 alunos/as – multianual em regime de alojamento).

inicial da escola previa um calendário próprio e adequado aos ciclos do Pantanal. Atualmente, as Escolas Pantaneiras funcionam com o mesmo calendário das Escolas urbanas e rurais do município, segundo a diretora das Escolas Pantaneiras de Aquidauana/MS, “todo o processo é urbano e hoje não temos mais a parceria que tínhamos com os fazendeiros, isso mudou, a prefeitura tem todas as despesas, alimentação, funcionários, os ônibus e, houve mudança também no Regimento, não seguimos mais o primeiro programa, hoje as Escolas Pantaneiras tem o mesmo Regimento das escolas urbanas” (Diretora¹⁰, 31/03/2017).

A partir dessa mudança e escolha da Secretaria de Educação explanado pela Direção da Escola Pantaneira em não mais seguir o Projeto Inicial e se adequar a um único Regimento tanto, urbano e rural, percebe-se a inadequação de possibilidades da cultura do povo pantaneiro.

De acordo com o Regimento Escolar em seu Art. 1º - A Escola Municipal Polo Pantaneira - Zonal Rural, sediada na Fazenda TABOCO no Município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Aquidauana, através da Gerência Municipal de Educação – GEMED, inscrita no CNPJ sob nº 05.452299/0001-03 (Regimento Escolar, p. 4 – em anexo), tem em seu Regimento Escolar no Capítulo V, Do Corpo Discente - Seção I Dos Direitos o Art. 124 (p. 41) – É direito do aluno, entre tantos outros, que ele pode requerer revisão de provas quando se sentir prejudicado nas avaliações e, em nenhum momento observei isso acontecer.

O que se percebe é que na apresentação desse documento, não se tem características da criança pantaneira e, seu dia a dia passa a ser

¹⁰ A Diretora atende todas as cinco escolas com o auxílio de uma Coordenação e uma secretária que ficam na Gerência de Educação no Município de Aquidauana/MS.

pontuado como nas escolas urbanas, como também visto na Seção II - Das Atribuições no Art. 125 (p. 42 – em anexo), quando é atribuído ao aluno, comparecer pontualmente às aulas, provas e demais atividades preparadas e programadas pelo professor ou pela Unidade Escolar; comparecer e participar de todas as atividades promovidas pela Unidade Escolar, entre outras que são tão distantes da realidade pantaneira.

Não se trata aqui de pontuar a discrepância existente nesse aspecto regimentar e a realidade vivida e experienciada pelas crianças pantaneiras em sua escola, mas de criar tempo/espaço na vida delas de forma a possibilitar uma infância que corresponda às suas vidas em seu/s contexto/s.

Figura 6: Fachada da Escola Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 7: O pátio da Escola Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 8: Espaço em frente da Escola Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Essas fotos marcam o espaço em que as crianças pantaneiras passam parte de suas vidas e, como anunciado anteriormente, durante os dias de campo na Escola/Fazenda Taboco, registrei momentos importantes que não condizem com tais referências registradas no Regimento Escolar (em anexo), bem como em seu Art. 129 (p.45) que, apresenta-se com a finalidade de garantir a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional desta Unidade Escolar e, em seu Art. 130 (p.45) – Será assegurada a efetivação dos direitos da criança e do adolescente estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Então, a vivência das crianças tem o suporte das escolas regulares do município como um todo, sem diferenciar as escolas rurais das escolas urbanas. Por ser uma escola que no início (como relatado anteriormente) teve um PROGRAMA voltado inteiramente para a Cultura do Pantanal, hoje segue as normas vigentes de todas as escolas administradas pela Secretaria de Educação do Município, realidade confirmada também pela Diretora das Escolas Pantaneiras que, segundo ela, pela facilidade em conduzir o trabalho, mesmo sendo realidades diferentes, para ela, seguir o mesmo regimento padroniza a educação.

Nos estudos da Sociologia da Infância, as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade e produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos, em cujo contexto elas estão interligadas. Corsaro (2011) registra que tais processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e também na documentação e na compreensão de muitas e tantas variantes evidenciadas na nova sociologia da infância.

Para o autor, “essa visão da cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantis na

produção cultural” (2011, p.151). Portanto, as crianças estabelecem suas culturas de pares ao mesmo tempo em que interpretam, participam e ressignificam o contexto cultural no qual estão inseridas... elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011).

Figura 9: Estrada da Fazenda Taboco – Momento de Registro



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Esta foto representa um momento importante de captura de imagem na estrada em direção à escola/fazenda que me leva a

pensar e mais uma vez exaltar em verso e prosa o grupo ACABA, com suas metáforas, suas raízes, suas cores e suas dores..., um cenário vivenciado todos os dias pelas crianças pantaneiras. Eles anunciam a raça pantaneira, a flora, a fauna e defendem esse Santuário Ecológico como uma “lâmparina acesa”:

[...] Grande curral / Cerca de carandá / águas profundas
Cheiro de lodo / pedaço de chão / terra molhada
Do boi que morrera / tem couro no sol
Sanfona e viola / a cama vazia
O peão que grita / boiada que passa
É o berrante tocando / é o boi que caminha
Nesta terra molhada... (Grupo Acaba, 1984)

Sabe-se, contudo, que os domínios do Pantanal, como assinalado anteriormente, extrapolam as terras de Mato Grosso do Sul, onde é mais extenso, adentrando-se pelos ‘chacos’ paraguaios e bolivianos, estendendo-se por muitos quilômetros em Mato Grosso. De acordo com os apontamentos de Nogueira (2002), em Mato Grosso do Sul cobre grande parte de cinco importantes municípios, como Aquidauana, Corumbá, Miranda, Porto Murtinho, ocupando, ainda, significativos espaços nos municípios de Coxim, Rio Verde de MT e Pedro Gomes. Para ela, fisiologicamente, o Pantanal caracteriza-se pela complexidade do sistema hidrográfico, reforçado por baías, salinas, corixos e vazantes, que, no conjunto, dão-lhe feição e complexidade, que:

[...] favorece as tantas diversidades da região e permite o reconhecimento, pelos nativos, de vários pantaneais, assim denominados, popularmente: Pantanal do Aquidauana, do Miranda, do Rio Negro, do Taboco, de Nhecolândia, do Abobral, do Jacadigo, do Tereré, do Nabileque, do Paraguai, do Paiaguás, etc. Embora as denominações variem, não chegam a acarretar confusões. Quase todas elas levam em conta os rios que banham as terras das planícies pantaneiras (Nogueira, 2002, p. 26).

De acordo ainda com Nogueira (2002), economicamente, a região caracteriza-se pela presença das enormes fazendas, onde o gado de corte é criado à solta, nas invernadas, constituindo a grande força da economia regional e a outra relevância é dada ao homem que habita essa realidade, seus utensílios e práticas rurais, seu modo de viver, adaptado à realidade rural dos pantanais, marcando um processo de interação entre o homem e a natureza.

Figura 10: Espaço percorrido pelas crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Essa imagem retrata a Fazenda Taboco e um dos ônibus que as crianças utilizam para chegarem à escola, em meio ao gado que sinaliza essa realidade que Nogueira (2002) evidencia. Percebo, no decorrer dos dias na Fazenda/Escola, que a convivência das crianças com esses e outros animais é corriqueira e até brincam com eles (como exemplo, as brincadeiras com os porcos), registrando ainda uns dos hábitos herdados dos mais antigos, como a expressão: “professora, garça e tuiuiu no campo da fazenda, é sinal de muita chuva” (Flavio, 16 anos – Fazenda Nova Espanha – 26/06/2017).

A Fazenda Taboco existe há aproximadamente 183 anos, assim retratado no livro: TABOCO 150 anos – Balaio de Recordações de Renato Alves Ribeiro de 1984 (o Proprietário hoje), que descreve:

Os Alves Ribeiro, cujo núcleo central da família estava em Poconé, de lá desceram com seus parentes e amigos, e se estabeleceram na margem direita do Rio Negro, acima do Anhumas, onde fundaram a Fazenda Potreiro, ficando ali Antônio Alves Ribeiro. Parece-me que, após andanças exploratórias e em caçadas, desceram até as margens do Taboco, gostaram muito dos campos e dos bons terrenos firmes para fundar uma fazenda. Foram, assim, influenciados pelos parentes, talvez irmãos, Major João Alves Ribeiro e o Doutor Generoso Alves Ribeiro, que ali vieram fundar a Fazenda Taboco (Ribeiro, 1984, p. 41).

Ribeiro (1984) relata que seu avô encontrou uma carta sobre um pedido de gado a um capataz datada de 1930 e, que em 1864, ano de início da Guerra do Paraguai, a Fazenda Taboco já era uma florescente fazenda, pois em 1863 morreu seu dono e fundador, o Major João Alves Ribeiro. Muitas são as histórias da Fazenda Taboco (uma das mais tradicionais fazendas do Pantanal) nessa obra, inclusive sobre os índios e os registros de Visconde de Taunay que, aqui viveu e fez histórias, principalmente vários livros sobre nossa região, que é povoada por diversos grupos indígenas, sempre predominando o povo Terena, que até hoje é o mais numeroso. Ressalto aqui, que Ribeiro (1984) é um autor preocupado em contar a história da fazenda em seu ‘olhar’ de fazendeiro, sem a preocupação em apontar possibilidades de crescimento do povo pantaneiro.

A Fazenda Taboco continua sendo um importante espaço para a economia da região e do município de Aquidauana/MS, e também para as crianças que lá estudam, crianças pantaneiras que relatam gostar da escola, que vão para lá para estudar e aprender com os/as professores/as, como

apontado por Rosana (8 anos – Fazenda Pontal – 13/06/2017) “eu gosto daqui; eu gosto da minha escola, eu gosto de vir para cá no ônibus, eu gosto de ficar olhando para a casa, aquela casa bonita lá, a ‘sédia’...”.

Figura 11: Entrada da Fazenda Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 12: Sede da Fazenda Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

A PESQUISA EM CONTEXTO ACADÊMICO: quando tudo começa e o registro científico se faz

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel De Barros (2013)

Na perspectiva do Poeta Manoel de Barros, as coisas ou uma coisa, não se mede com fita métrica, é preciso ‘encantamento’ produzido em nós e com isso, uma pesquisa científica também precisa nos encantar, precisa trazer em seu ensejo o desejo de se ter momentos prazerosos nas escolhas metodológicas a seguir. Esta pesquisa visa trabalhar com uma abordagem qualitativa, pois trata da complexidade de um fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos como apontam Lüdke e André (1986), e, neste caso, das crianças pantaneiras em Aquidauana/MS e ainda ser uma atividade de interesse imediato e continuado.

Início esta escrita sobre minhas escolhas metodológicas, afirmando que essa pesquisa tem um caráter qualitativo, justificado, a partir do meu encontro com autores/as e pesquisadores/as que tratam, dialogam e aplicam pesquisas de abordagens qualitativas e pelo fato de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan; Biklen, 1994, p.48). Além disso, o meu querer em relação à investigação esteve sempre

ligado ao meu envolvimento e preocupação com as crianças em serem protagonistas em seus tempos vividos na/s sua/s infância/s e também parte de suas vidas em contexto escolar.

Ao apresentar tais escolhas metodológicas realizadas para a organização desse estudo, bem como as formas como estas foram configurando meu percurso e gerando alternativas, recordo-me do primeiro dia em que fui à escola da Fazenda Taboco, pois ao longo de um ano, pude perceber a importância dessas escolhas, uma vez que me afetaram e me re-fizeram como pessoa, como pesquisadora e como professora. Como em uma Comitiva, essa pesquisa teve momentos acelerados, de pausa, de cansaço, de esperança, de nostalgia, de desejos profundos, de desânimo e também de uma boa parada para uma boa prosa, um bom caso, uma boa roda de conversa com os/as autores/as, colegas, amigos/as, família, professores/as, as pessoas da Fazenda, as mães das crianças pantaneiras e as próprias crianças que me fizeram acreditar que os estudos da Sociologia da Infância estão ampliando cada vez mais as políticas para a infância.

Isso porque se trata de uma pesquisa na qual pretendi investigar situações das relações humanas cotidianas e, especialmente, por ser uma pesquisa realizada com crianças, o que envolve reconhecê-las como sujeitos em vez de objetos de pesquisa e acreditar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (Alderson, 2005, p.423). Tenho como propósito deixar claro que seria ambicioso demais preestabelecer, rigorosamente, o trabalho, os planos, as atividades, pois estes “evoluem à medida que nos familiarizamos com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos por meio da observação direta” (Bogdan; Biklen, 1994, p.83).

Inicialmente, tracei possibilidades de percurso, caminhos inusitados, estratégias pensantes com o ‘olhar’ em uma investigação consistente, mas os sujeitos participantes, adultos e, principalmente as

crianças, ao inserirem e narrarem as suas histórias, suas necessidades, seus sonhos, suas experiências, seus desejos construíram comigo novos e imprevisíveis trajetos. São essas construções, desconstruções e reconstruções e suas justificativas que aqui destaco, pois, o campo do qual estou inserida e pesquiso que é a Sociologia da Infância passa a ter “uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (Prout, 2010, p. 733).

Saliento que durante todo o percurso metodológico da pesquisa fui abordando as questões éticas à medida que se fizeram necessárias e evidentes, sem, portanto, descrevê-las em um subtítulo específico ou um capítulo pré-determinado, pois o contexto escolar é um interessante campo investigativo no qual as interações sociais entre as crianças podem (e puderam) fornecer uma valiosa reflexão a respeito das diferentes infâncias e as diferentes crianças nelas inseridas. Reitero que a Sociologia da Infância é um campo de estudo que tem instigado vários pesquisadores/as em âmbito nacional e internacional a desenvolver estudos com a criança como sujeito ativo, com direito a ser ouvido e não mais como objeto de pesquisa, em que o papel era passivo, estando à mercê das interpretações do/a adulto/a pesquisador/a.

A Sociologia da Infância – justificativa e escolha teórico-metodológica

... assisto TV, lavo vasilha para minha 'vó', arrumo a casa e vou brincar, brinco de casinha e ando de bicicleta pela fazenda toda, é o que eu mais gosto de fazer, andar de bicicleta... (Pérola, 08 anos – Fazenda Santa Isabel – 22/06/2017).

... assisto filme da Sessão da Tarde, solto pipa, subo na árvore, pulo corda, jogo bola que é o que eu mais gosto e fico esperando meu pai 'chega', que ele é tratadista e eu quero ser igual meu pai... (Renato, 09 anos – Retiro da Fazenda Pontal – 22/06/2017).

... ajudo a arrumar a casa da 'sédia' que a minha mãe 'trabaia', e eu gosto de lá, é bonito e tem hora que eu corro e vou brincar de casinha e minha mãe deixa... (Marilete, 09 anos – Fazenda Serra Negra – 22/06/2017).

... vou a tarde quando chego da escola para o campo com meu pai, ajudo ele 'apartá' o gado e eu vou 'de' cavalo, vou brincando e cantando, eu gosto muito de 'ajudá' meu pai no campo... (Fernando, 08 anos – Fazenda Serra Negra – 22/06/2017).

Ao ouvir esses relatos, as crianças pantaneiras, em suas ideias, em seus desejos, em suas compreensões e em suas experiências cotidianas, possibilitam uma imersão ao seu mundo pantaneiro, possibilitam ainda, a necessidade de nos abirmos para aprender com elas, apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias. Deslocar um pouco o 'olhar' para as peculiaridades das crianças e partilhar com elas de seu/s mundo/s, pode provocar uma relação mais dialógica e interessante do ponto de vista tanto pedagógico, quanto social e cultural, além de rever as práticas sobre o que as crianças têm de aprender para o que de fato elas conquistaram ao longo de suas atividades e ao que elas têm a dizer.

Observar atentamente às crianças, acessar a palavra e escutar uma descrição detalhada de suas experiências são fontes importantes para a pesquisa com as crianças; todas essas peculiaridades me foram apresentadas pelas Culturas Infantis, como já relatado anteriormente, no GEPDI (Grupo de Pesquisa do qual faço parte); e agora, quando escrevo sobre a metodologia escolhida para esta pesquisa, abordando o protagonismo de crianças pantaneiras em Aquidauana/MS, sinto-me como elas mesmas descrevem, ora ajudam sua família, ora brincam, ora estudam. Em suas falas, elas sorriem contando suas vidas, o assistir TV, o andar de bicicleta pela fazenda, assistir sessão da tarde, subir em uma árvore, arrumar a casa “sede” da fazenda com sua mãe, brincar de casinha e também quando volta da escola e vai ao campo ‘apartá’ o gado com seu pai. Temos, nessas atividades, processos de uma criança pantaneira, momentos vividos em seus ‘cotidianos’, como um brincar simples de um soltar pipa a andar a cavalo cantarolando suas peraltices.

O escutar as crianças é um procedimento que vem ao longo dos anos ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas que envolvem esses atores sociais, produtores de cultura e de suas próprias histórias. Ouvilas em seus contextos requer muito cuidado teórico-metodológico, o que também vêm merecendo muita atenção no campo dos estudos da criança de maneira bastante proeminente. As escolhas de autores/as que utilizam essa experiência também requerem alguns cuidados, por isso é fundamental pensar e buscar um diálogo que observa na contemporaneidade dos estudos da criança uma forma de legitimar a sua voz e enfatizar a importância de se considerar o seu ponto de vista e, assim, recorrer como aporte teórico a Sociologia da Infância pois,

[...] ela, vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, nela há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e

institucional das crianças e, isso é novo (Sarmiento, 2006, p. 20).

Sarmiento (2006) compreende a Sociologia da Infância como uma disciplina científica e sublinha que esse campo vem se disseminando no mundo todo. Para ele, a interdisciplinaridade está no coração da Sociologia da Infância, bem como a sua vinculação com uma proposta consciente de emancipação das crianças de meio populares, sendo

[...] a análise do que as crianças realmente fazem na escola – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender –, as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver veiculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças (Sarmiento, 2006, p. 20).

Conforme a análise de Sarmiento (2006), todas as crianças e as crianças pantaneiras tem muitos direitos: educação, saúde, lazer, entre outros e, aqui, os sujeitos da minha pesquisa, além desses direitos tem conforme as suas narrativas, algumas obrigações de adultos, “ajudar a limpar a casa da sede”, como por exemplo, além da ‘lida’ no campo, elas ajudam em outros afazeres de casa em seus cotidianos. Não anuncio aqui, uma vida sem direitos, por apresentarem em suas narrativas, ‘obrigações de adultos’. Elas ajudam seus pais, e, percebo por meio das minhas observações (e/ou interpretação), essa necessidade, para elas, isso faz parte de suas rotinas, de seus afazeres, sendo o ir e vir para a escola, também parte de sua/s rotina/s.

O campo dos estudos da infância tem como característica principal a centralidade da criança na pesquisa; a interdisciplinaridade; a geração e alteridade da infância como categorias fulcrais. Sabe-se que esse campo emerge nos anos de 1980, a partir da crítica a uma normatização da criança e da infância que vinha sendo desenvolvida e que pouco considerava as categorias sociais que estavam implicadas na sua definição. Esse movimento permitiu que pesquisadores/as de outras áreas desenvolvessem seus estudos baseados na Sociologia da Infância, tendo como pressuposto assumir a perspectiva das crianças e defender a necessidade de estudá-las no seu próprio direito, e não como indivíduos no caminho para a vida adulta (Coutinho, 2015, p. 185).

Quando se está imersa em uma pesquisa com crianças e na medida em que se assume um ponto de vista, uma escolha, uma justificativa a respeito do conhecimento produzido nos estudos da Sociologia da Infância, que tem na criança a centralidade, tem-se a possibilidade de uma reflexão explícita a respeito do conceito de infância que oriente nossas inquietações, nossas escolhas e também nossas elaborações, assim como uma revisão do posicionamento teórico do método que embasa nossas interpretações, concepções e compreensões de pesquisa e também de nossa subjetividade, assim,

[...] a infância é entendida como uma construção social. A infância é uma variável de análise social. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade (Prout; James, 1997, p.8).

E para Corsaro (1997, p. 5) [...] “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção

do mundo adulto, bem como a infância é parte da sociedade”. Para tanto, é importante conhecer, observar e analisar as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades e, assim, ter a possibilidade de fontes e instrumentos para a compreensão do entendimento da infância.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) sublinham que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Portanto, observar, analisar e interpretar as representações sociais das crianças não é apenas um acesso à infância como categoria social, mas compreender as estruturas e dinâmicas sociais que são postas no discurso das crianças.

Nessa perspectiva, justifico a escolha pela etnografia, dado a sua importância e adequação em estudos e pesquisas com criança/s, como é detalhado e explicado pela Sociologia da Infância, que para Prout (2010) é a possibilidade de um espaço para a infância no discurso da sociologia para se pensar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno atual e de reflexão contínua. Desse modo, a Sociologia da Infância se insere num contexto em que “ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância, valorizando assim, a subjetividade das crianças e edificando a infância como uma estrutura” (Prout, 2010, p. 733).

O percurso no olhar da pesquisa: objetivos e a etnografia

Nossa viagem não é ligeira, ninguém tem pressa de chegar
A nossa estrada, é boiadeira, não interessa onde vai dar
Onde a Comitiva Esperança, chega já começa a festança....
Tá de passagem, abre a porteira, conforme for pra pernoitar
Se a gente é boa, hospitaleira, a Comitiva vai tocar
Moda ligeira, que é uma doideira, assanha o povo e faz dançar
Oh moda lenta que faz sonhar
Onde a Comitiva Esperança chega já começa a festança...
(Comitiva Esperança¹¹ - Almir Sater / Paulo Simões, 1983).

Nesse excerto da música ‘Comitiva Esperança’, Sater e Simões (1983) narram uma viagem, contam uma história em uma Comitiva, percorrendo muitos lugares, sem pressa de chegar e que a estrada é boiadeira, assim como em minha pesquisa que também percorre uma estrada boiadeira e conta uma história; a história de crianças pantaneiras. As crianças simbolizam e se manifestam, interpretando, recriando e narrando o mundo adulto. Sarmiento (2003) aponta que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. O autor (2003,

¹¹ A música “Comitiva Esperança” dos compositores Almir Sater e Paulo Simões em 2013 completou 30 anos. Esta canção foi composta no Pantanal no ano de 1983, numa viagem de 3 meses. A ideia surgiu uma noite, onde os amigos Almir Sater e Paulo Simões conversavam a respeito do Pantanal como se fossem pantaneiros. Nisso o pai de um amigo deles escutou a conversa e disse que se eles quisessem conhecer o Pantanal, teriam que vê-lo com a visão dos pantaneiros, como conta Paulo Simões: “Comitiva Esperança surgiu de um desafio. Estávamos, Almir Sater e eu, na fazenda de um amigo, na região da Nhecolândia. O pai dele, seu Bandeira, nos ouviu conversando sobre o Pantanal e suas maravilhas. Sem disfarçar a ironia, disse que só conheceríamos realmente aquela região acompanhando uma comitiva boiadeira. A música se tornou um diário de bordo sobre o que viveram na viagem, rendendo um documentário pela produtora de cinema e vídeo paulistana, a Tatu Filmes.

Acesso: 30/10/2017 - <http://orquestratorrinhensedeviolacaipira.blogspot.com.br/2013/05/comitiva-esperanca-historia-e.html>

p. 8) estabelece que o fator importante neste aspecto, não é apenas o fato de as crianças produzirem significações autônomas, mas sim, saber como de alguma forma essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados.

Em tal perspectiva, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. Pode-se dizer que, tais formas culturais para Sarmento (2003, p. 9), enfatiza que os modos específicos de comunicação intra e intergeracional, possuem dimensões relacionais: “constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”, e assim, “exprimem a cultura social em que se inserem”, mas o desenvolvem e se estruturam de maneira diferente das culturas adultas e que, ao mesmo tempo veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representam simbolicamente o mundo em que vivem.

Por esse prisma, decidi ir contextualizando as ideias iniciais de investigação, e como elas se reconfiguraram após a qualificação do projeto, sinalizando, desse modo, como e quando essa escolha se deu, e, também registrando o meu encontro com a etnografia, ou seja, o método utilizado para a execução da pesquisa, pois trazer as crianças como protagonistas ou participarem como sujeitos da investigação têm muito mais a ver com um movimento espontâneo que parte delas no que se refere a dar uma opinião, ou apenas expressarem o que pensam, vivem e sentem.

A pesquisa etnográfica encontra suas raízes também na antropologia e na interculturalidade, além da Sociologia da Infância, pois amplia a compreensão sociocultural do pensamento e da prática de pessoas e grupos. Os pensadores e as pesquisas têm linguagens e culturas próprias, são atores sociais e têm voz, necessidades e interesses

diversos, que variam conforme o contexto no qual elas crescem e se desenvolvem (Mead, 1969).

A etnografia, além de ser um método particular de coleta de dados, propõe um diálogo com um amplo leque de metodologias, que ao incluir perspectivas, crenças, pontos de vistas e valores dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, o/a pesquisador/a consegue de alguma forma ampliar sua compreensão do cenário sociocultural da prática e do contexto institucional estudado.

Para Sarmiento a etnografia,

[...] visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (Sarmiento, 2013, p. 17).

Ao dar vozes às crianças no contexto escolar, o/a pesquisador/a pode coletar importantes dados empíricos sobre o objeto de estudo por meio da observação participante, pela interação direta e contínua, numa relação dialógica entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa (Cohn, 2005). Para tanto, esse 'dar voz' às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam falar, dizer, expressar-se de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

Mas, o que significa, escutar as crianças? Para Arendt (2000) escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós adultos, temos de querer entender, e ter a coragem de entrar por inteiro

no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções. Quem olha não necessariamente vê e quem observa está se colocando em atitude de mergulho e respeito. Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou grupo infantil e, terá olhares e percepções diferentes que, implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e com as emoções durante o processo de observação.

O meu encontro com a etnografia tem uma história, pois a infância precisa ser analisada como uma variável social interligada às outras variáveis sociais como gênero, classe e etnia, para que se consiga detectar os diferentes tipos de infâncias existentes. Dessa forma, o meu envolvimento nesta investigação supera tudo o que eu imaginava que iria encontrar com a minha imersão no campo, pois foi preciso e propício desenvolver um estudo como uma possibilidade de superação da concepção de infância como fenômeno social único e universal.

Tal história se deu por considerar as crianças como atores sociais em seu pleno direito, pois a observação que realizei e a escuta das vozes das crianças, participando ‘com’ elas como meu referencial empírico da pesquisa, fui criando uma atmosfera de confiança e parceria que possibilitou maior expressividade de ambas as partes (pesquisadora e crianças), bem como a partilha das experiências, o interesse e as perspectivas sobre a questão da Cultura Pantaneira.

A infância é reconhecida como forma estruturante na qual as crianças se apresentam como agentes sociais reprodutores da infância por meio das negociações compartilhadas com os adultos e na produção criativa de culturas grupais entre crianças ou de representações sociais (Sarmiento, 2004).

Isso foi percebido logo que iniciei a imersão ao campo:

Hoje, ao amanhecer (ainda escuro na madrugada de 5h e 30min.) dentro do ônibus, avisei aos professo-

res novamente da reunião com as mães para explicar ainda mais a minha pesquisa, tirar as dúvidas e dizer a elas que estaria à disposição para quaisquer esclarecimentos durante o ano com a minha presença na escola. Notadamente, todas elas tinham uma reclamação a fazer (o problema enfrentado dentro dos ônibus pelas crianças, pois não tem inspetor, a comparação entre as outras escolas pantaneiras, a disciplina no horário em que as crianças não estão em aula, o problema com a estrada, o atolamento do ônibus, a reclamação do motorista que não espera as crianças no ponto, os banheiros, as carteiras, as cobras, as onças nas estradas... enfim muitos problemas) até, entenderem que eu não estava ali para resolver esses problemas, tive que explicar toda a minha temática e de que forma eu estaria observando e registrando a cultura das crianças e ainda, a forma como seria o a possibilidade do registro do estudo, bem como a confiabilidade que elas depositariam em mim. Em tal momento, todas elas, entenderam o meu papel na escola, e solícitas me entregaram as autorizações, bem como as outras crianças que as mães não compareceram. Percebi e recebi um carinho inusitado delas, por compreenderem que seus/suas filhos/as estariam participando de uma pesquisa para o meu doutoramento. Uma delas disse: 'professora, minha filha tem só sete anos e passa parte do seu dia dentro de um ônibus e aqui na escola, que bom que a senhora vai falar dela nesse seu estudo'. Uma outra ainda com o semblante emocionado, disse: 'é a primeira vez que nossos filhos serão ouvidos, *brigado* professora, pode contar com *nóis*'. E a minha expectativa com as negociações compartilhadas com os adultos por meio das crianças foi estabelecer com a escola uma parceria de pesquisa imediata. Tal acontecimento me fez recordar da importância da etnografia como método de pesquisa (Caderno De Campo, 26/05/2017).

Figura 13: Reunião com as mães das Crianças Pantaneiras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

A etnografia como método de pesquisa é muito utilizada para estudar as crianças “porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (Corsaro, 2011, p. 63). O autor ressalta ainda, que a etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador tem acesso ao grupo e realiza sua observação de maneira intensiva durante meses ou anos. Para ele, o valor da observação de longo tempo possibilita ao pesquisador descobrir como é a vida cotidiana para seu grupo, dentre eles, configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores, bem como a linguística e outros contextos que medeiam suas atividades.

De acordo ainda com Corsaro (2009, p. 83-84), a etnografia possibilita uma base de dados empírica, adquirida por meio da imersão

do pesquisador nas formas de vida do grupo. Para ele, as principais vantagens da etnografia, são:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados e 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada e repetida (Corsaro, 2009, p. 85).

Nos estudos de Ghedin e Franco (2011) o trabalho etnográfico constitui uma forma sistêmica de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. Assim, “o registro das ações do outro, sem um processo interpretativo, configura-se mera descrição dos dados, e não uma análise significativa das informações catalogadas no caderno de campo” (Ghedin; Franco, 2011, p. 179, 178). Outro ponto importante para os autores na abordagem etnográfica é a narrativa construída num permanente movimento que vai das relações bem particulares dos sujeitos ao todo da cultura em que se inserem como protagonistas de seu modo de ver.

Do ponto de vista metodológico, a etnografia tem como pressuposto a ideia de que o pesquisador pode compreender o significado latente dos comportamentos dos sujeitos. O pesquisador exerce um papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (Lüdke; André 1986). O/a pesquisador/a faz parte essencial do processo, sendo as suas habilidades pessoais importantes para o enriquecimento da produção de conhecimento da pesquisa.

Para Ghedin e Franco (2011), o trabalho etnográfico é um modo de perceber o mundo do outro, é aguçar o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo. Assim, a “pesquisa etnográfica baseada

nessa abordagem aproxima o investigador das experiências alheias, de sorte que faça experiência do que é o outro na compreensão que este tem de si mesmo” (Ghedin; Franco, 2011, p. 180).

Pode-se dizer, portanto, que na abordagem etnográfica o/a pesquisador/a aproxima de seu objeto de estudo e de sua cultura para ter a possibilidade de descrevê-la e, assim, ao analisá-la, possa compreender seus significados, não em sua própria visão, mas acima de tudo na dinâmica da cultura experimentada por todos e por cada um/a dos sujeitos em relação ao grupo em questão.

A etnografia refere-se tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo como no produto final da pesquisa. A saber,

[...] a pesquisa, mais do que descrever o mundo do outro, precisa explicá-lo para poder compreender os significados contidos em cada gesto e ação por um sujeito particular ou por ações coletivas. É importante frisar que a descrição (e a descrição densa) constitui pré-condição da explicação e da compreensão da pesquisa, efetuadas após um processo metódico de análise das descrições. Estas, na comunicação do trabalho, são expressas por categorias que poderão evoluir para conceitos, permitindo ao pesquisador atribuir sentido ao mundo dos sujeitos (Ghedin; Franco, 2011, p. 182).

Os recursos metodológicos da pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos se deram a partir de alguns instrumentos que para Corsaro (2009), tem validade de representações abstratas, pois o comportamento tende-se a se estabelecer com a observação e a análise disciplinadas, possibilitando uma base de dados empírica com a imersão do/a pesquisador/a no campo, ou seja, no grupo que se deseja pesquisar.

Esta metodologia favorece uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez

seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (Sarmiento, 2013). Dessa forma, o método envolve muitas estratégias ou procedimentos de pesquisa, sendo:

- Entrada no campo e aceitação no grupo social;
- Coleta e escrita consistente de notas de campos, entrevistas formais e informais e a descrição de artefatos;
- Coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente;
- Coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos;
- Construção de uma descrição detalhada (ou densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa;
- Interpretação da descrição densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados, o que implica buscar padrões nos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (Glaser; Strauss, 1967).

A partir de tais referências, bem como as anteriores, optei por construir a pesquisa e ter suporte para uma análise prolongada do campo (um ano), interpretando o que as crianças pantaneiras estavam fazendo ou falando, manifestando ou interagindo em seus cotidianos¹², por meio:

1º) da Observação participante - como modo de conhecer o grupo e interagir com as crianças, para a identificação da cultura pantaneira no contexto escolar; defendida pela maioria dos etnógrafos, como sustentável e comprometida, e requer que o/a pesquisador/a não

¹² Ambiente físico e institucional no qual elas vivem, suas rotinas, as crenças que guiam as suas ações, e também, a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos estes contextos e atividades.

apenas observe, mas também participe como um membro do grupo, pois a aproximação mais efetiva ocorre quando o/a pesquisador/a “[...] toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo” (Corsaro, 2009, p. 85).

Importante registrar que eu estava muito apreensiva com minha entrada no campo na Escola Pantaneira da Fazenda Taboco, pois não conhecia quase ninguém naquele momento (apenas a Gerente de Educação e alguns professores), porém, durou apenas a viagem (que possibilitou o encontro com uma Comitiva, conforme registrado anteriormente), pois para minha surpresa, minha aceitação pelas crianças pantaneiras foi muito mais fácil e rápida do que eu imaginava:

Figura 14: Primeiro Encontro com as Crianças Pantaneiras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 15: Primeiro Encontro com as Crianças Pantaneiras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Após esse primeiro encontro passei a pensar ainda mais na relevância de tentar escutar às crianças, considerando-as como atores sociais, sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias e, assim, outras possibilidades acometeram minhas ideias e se transformaram em situações “chave” para a investigação, de que por meio da observação participativa eu teria uma análise das culturas revelando uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal. A outra inquietação foi se eu teria visivelmente a sensibilidade de compreender as relações sociais e práticas das crianças e suas culturas, como dignas de estudo em seu próprio direito, pois as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em que elas vivem.

E assim, se deu a busca por meus objetivos que foi descrito mais à frente juntamente com os outros dados coletados em minha imersão

ao campo, salientando que a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua (Sarmento, 2003). De modo a cumprir com os objetivos, a observação possibilita a compreensão de vivências e ainda mais pelo interesse em identificar as re (criações) e apropriações das crianças pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar, bem como a relevância de sua cultura e delas como protagonista de suas histórias de vida.

2º) do Caderno de Campo – como instrumento necessário para consignar dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa, na escuta e olhares da cultura no contexto escolar; que ao longo de todos os apontamentos, recorri repetidamente aos conceitos da Sociologia da Infância, sendo este o aporte teórico que sustenta o pensamento de que o grupo de crianças do qual pesquiso passam tempo juntas diariamente. Um dos meus objetivos é a cultura de pares local (uma Fazenda/Escola no Pantanal/MS), produzida, vivenciada, afetada, observada e compartilhada como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares” (Corsaro, 2009, p. 88).

Seria oportuno lembrar:

Hoje, na viagem às 5h, o tempo se apresenta quente e seco, de tantos buracos na estrada o ônibus quase tombou, foi bastante perigoso, pois além das pessoas, estávamos em meio à merenda da semana. Ao chegar na Fazenda/Escola, as crianças correram para perto do ônibus e fomos recebidos com muita alegria, sorrisos e olhares esperançosos (...é assim, que vejo essas crianças). Já, embaixo da árvore que tem a mesa de tantas atividades (pois ali, realizam algumas tarefas, almoçam e conversam, jogam e descansam...), vi muitas crianças jogando, segundo elas, ‘cartinha’ (jogo de cartas – bafo), e ao ver essa brincadeira sob a única

mesa do 'quintal' (pátio) da escola, percebo a concentração delas, estavam imersas ao realizarem as suas próprias regras (jôquei pô: pedra, papel ou tesoura – revivi nesse momento, a minha infância). Como na escola não ficam diariamente a coordenação e nem a direção, um dos professores é o responsável por conduzir a rotina de atividades e organização da manhã escolar – um toque de apito e as crianças entram para as salas. O café da manhã (...neste dia, pão caseiro, chá e leite batido com banana), é servido conforme a chegada dos ônibus das outras fazendas, que não chegam todos no mesmo horário (começam a chegar entre seis e seis meia até as sete horas da manhã), em meio a cachorros, e alguns porcos a movimentação se dá entre brincadeiras, filas e aulas. Ao lado da escola, tem a vila de casas dos funcionários da Fazenda Taboco, logo a casa de algumas das crianças que ali estudam. Hoje, muitas crianças faltaram, pois é dia de pagamento de seus pais e como elas mesmos dizem, 'dia de ir para a cidade', bem como também foi relatado que cinco delas estão impossibilitadas de virem à escola, pois o ônibus não está conseguindo chegar na fazenda onde moram, - a estrada está interditada - a ponte principal de acesso está quebrada e em manutenção. Neste momento da escrita, ouço pássaros, araras, periquitos, bem como o mugido dos bois e vacas, o cacarejar de galinhas e o grunhido dos porcos que andam ali por perto. Neste dia também, observo uma atividade de Educação Física do 3º ano; as crianças saem da sala organizadas e já sabem como o professor estabelece as atividades. Estamos embaixo de uma linda, grande e encantadora árvore. Foi muito interessante ver as crianças fazendo alongamento (...elas contavam sempre até 20). Os materiais utilizados nesta aula foram: cordas, cones, bolas (como ocorre nas escolas urbanas). As crianças se mostram felizes, alegres, brincantes e o professor está a todo momento, acompanhando as crianças, se comunicando, olhando nos olhos quando fala, se mostram

amigos, se conhecem, se chamam pelo nome e utilizam palavras do dia a dia pantaneiro, até mesmo uns 'palavrões'. O professor propõe um alongamento em dupla e para minha felicidade nesse momento que estou a observar e escrever, sou convidada a participar e, prontamente vou ao encontro delas. Hoje, muito mosquito e um calor estonteante, as crianças estão de chinelo, botina, tênis e sandália, as mesmas tiram e ficam descalça (eu continuo com minha botina...). Elas vibram, correm, cantam, gritam, participam da brincadeira proposta pelo professor (queimada ou jogo de bastão), escolheram a queimada e eu fiquei de fora, disseram que nesta atividade eu não conseguiria correr e iria só atrapalhar (todos riram e eu disse... ah sim, é verdade, a professora não vai conseguir mesmo...) em seguida, o professor antes de finalizar a aula deixou que elas escolhessem as brincadeiras, sendo a corda para as meninas e o futebol para os meninos e, assim, depois de algum tempo elas voltam para a sala e vou observar a cozinha (Dona Shirley está fazendo um macarrão tropeiro, feijão, arroz e mandioca), e chegando lá, sinto um cheiro que toma conta do lugar, e sou convidada para ajudar a servir o almoço e nessa constante, meu dia neste lugar que ficarei por um ano, começa a ser também parte do meu lugar, sinto neste instante inserida e aceita pelo grupo que eu pesquiseo (Caderno De Campo, 08/06/2017).

Estar imersa nesta investigação representa um novo desafio para mim, pois é a primeira vez que realizo uma etnografia (um ano, de maio de 2017 a maio de 2018, sendo a minha visita três vezes por semana, às vezes 2ª, 4ª e 6ª e/ou 2ª, 5ª e 6ª com alguns sábados letivos). Em minha Dissertação de Mestrado (2011-2012), realizei a entrevista semiestruturada, entre outras entrevistas e questionários para a elaboração de artigos, revistas e capítulo de livros, dessa forma era então, um ambiente novo. Além disso, neste caso eu estava apenas entrando no grupo depois do início de ano letivo (as aulas iniciaram em

março eu estava lá em meados de maio), todos já se conheciam a mais tempo e eu estava a conhecer tudo e todos e as crianças perguntavam a todo momento o que eu estava a fazer lá, perguntavam porque meu cabelo é da cor que ele é, porque meu rosto tinha pintinhas, porque eu conversava com elas, perguntavam se eu ia voltar ‘amanhã’, se eu gostava de estar lá. Essas proposições foram respondidas sem nenhuma resistência, muito pelo contrário, essas proposições rechearam meu Caderno de Campo, como será visto mais adiante no decorrer do método etnográfico que proporciona vivências cotidianas, seja pela qualidade dos resultados exemplificados ou pela disposição de tempo possibilitando a minha participação numa cultura de pares.

Vale ressaltar que a Sociologia da Infância, na perspectiva interpretativa, entende que as crianças emergem suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos com os quais interagem. Elas interagem em uma categoria social e constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levem a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares, ou seja, a reprodução interpretativa: capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm de herança cultural transferida pelos adultos (Sarmiento, 2003).

Em tal leitura, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. Nesse viés, as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas (Corsaro, 1997).

Foi de essencial importância o meu registro no Caderno de Campo, pois fui registrando os acontecimentos, os fatos, as minhas

descobertas, os meus anseios, bem como os acontecimentos na escola, as atividades e as 'vozes' das crianças pantaneiras. Foram anotações sobre muitas vidas e muitas histórias, de movimentos de uma cultura como forma de compreensão do grupo pesquisado. As anotações, não serviram apenas como instrumento de transcrição das situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado, foi fundamental para o encadeamento de conceitos e procedimentos éticos, foi um espaço para avaliar minha própria conduta em campo.

O Caderno de Campo, portanto, representou um importante instrumento ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permitiu também captar informações que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, crenças, histórias - obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições - não conseguiram transmitir, pois foi possível o meu envolvimento com as formas de vidas do grupo, que me trouxeram vantagens de incorporação aos dados para minha análise em um contexto mais significativo.

3º) de Fotografias - recolhendo e identificando o que pensam, sentem e visualizam as crianças pantaneiras no contexto escolar; bem como compreender a ideia de representação da realidade, pois foram as crianças que escolheram seus lugares, e, registraram suas preferências em contexto escolar. Esta investigação, ao ter a fotografia produzida pelas crianças pantaneiras como instrumento e como fontes documentais e históricas, foi possível tê-las como produção dos dados, sendo esta a interpretação social produzida pelas crianças e a produção de imagem como meio de comunicação dos resultados de investigação, produzindo assim, conhecimento.

Esse instrumento teve como objetivo compreender como as crianças percebiam os espaços que constituem o contexto que

vivenciam, e, nesta constante as fotografias do entorno da Fazenda/Escola, sublinharam a reinterpretação pelas crianças pantaneiras do contexto da vida do campo, do mundo do trabalho, dos espaços de brincadeiras e da cultura a qual pertencem.

Com essa atividade foi possível realizar um diálogo em meio a narrativas, pois as imagens trouxeram reflexões relevantes para pensarmos a fotografia como uma ferramenta potencializadora no campo de estudos das infâncias. As crianças pantaneiras como atores sociais (re) produzem cultura e reinterpretem de forma inventiva o contexto que vivenciam, então ao escolherem seus 'lugares', revelam junto as suas histórias (narrativas), escolhas, emoção, brincadeiras, situações vividas, experiências realizadas e até mesmo um desejo, um sonho, uma vontade e ainda, suas expectativas com o espaço em que vivem.

Quando pensei em trabalhar com este instrumento, também recorri ao aporte teórico que embasa a discussão dos Estudos das Crianças e da Sociologia da Infância, os quais problematizam as crianças como atores sociais do presente (re) produtores de culturas e de transformação social do contexto em que vivenciam. Foi possível pensar em uma ótica a partir do 'olhar' das crianças, pois esse campo teórico compreende as crianças capazes de construir as suas histórias de vidas, com suas escolhas e determinações.

Reitero que as narrativas das crianças junto às imagens que elas capturaram vêm ao encontro com os estudos da Sociologia da Infância, pois marca a relevância de construir ações inserindo-as como autoras/protagonistas do processo, sinalizando suas capacidades de re/construir, re/produzir e re/interpretar significados e conhecimento de suas culturas e também do contexto escolar em que estão inseridas (Fazenda). Penso ser importante registrar que, por meio da imagem selecionada como espaço social e como ato de comunicação, são

entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessada de um artifício e um artefato resultante de um processo de seleção, recorte e uma fixação de uma parcela do real que a criança pantaneira vivencia em seu cotidiano.

Sarmento defende a ideia de estarmos atentos as crianças do presente. Ele diz da possibilidade de compreender as crianças “naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser” (Sarmento, 2013, p. 19) e, essas crianças com as quais convivi por um ano, vivem em função das águas, dos animais, do rio, dos peixes, dos camalotes, das secas, das cheias, das aves, dos pássaros, das borboletas, de bichos de chão, das árvores, das estradas e de toda natureza. Esses elementos fazem parte do universo de uma criança pantaneira. Lembro-me neste exato momento do poeta Manoel de Barros, em sua poesia ‘Pré-Texto’:

[...] que as minhas palavras não caiam de louvamentos à exuberância do Pantanal. Que eu não descambe para o adjetival. Que o meu texto seja amparado de substantivos. Substantivos verbais. Quisera apenas dar sentido literário aos pássaros, ao sol, às águas e aos seres. Quisera humanizar de mim as paisagens. Mas por que aceitei o desafio de glosar esta exuberante de Deus? Aceitei para botar em prova minha linguagem. Que eu possa cumprir esta tarefa sem que meu texto seja engolido pelo cenário [...] (Barros, 2010, p.269).

Figura 16: Foto produzida por Cristiano – 12 anos/4º ano



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Barros (2010) em sua poesia, transvê uma paisagem em palavras e, Cristiano, assim como o poeta, conseguiu captar um cenário que reproduziu seu sentimento por um 'lugar'. Ele produziu esta foto no dia 13 de junho e mora aproximadamente meia hora da Fazenda/Escola na Fazenda Santa Isabel e ao escolher este cenário diz:

Eu gosto de 'olhar' para este lugar que tem os 'coqueiro', eu fico feliz de olhar para eles, eu acho bem bonito e fico pensando no que eu gosto de fazer. Aqui na escola é bem corrido e ver eles dá uma paz, porque na fazenda onde eu moro dou comida para os 'porco' e ajudo meu pai no campo, eu gosto muito de ser peão, eu ajudo ele 'apartá' o gado, e faço a 'cura' dos 'bezerro', então professora eu gosto deste lugar, é bonito (Cristiano, 12 anos – Fazenda Santa Isabel – 13/06/2017).

Ao entregar a Cristiano (Criança Pantaneira, 2017) uma máquina fotográfica e pedir a ele 'um olhar' para o lugar onde estuda e passa

parte de seu tempo e sua vida, foi possível dar visibilidade ao universo simbólico dele e também das outras crianças para além do espaço escolar, pois ele narrou tanto o que chama sua atenção na fazenda onde estuda, mas também lembrou da fazenda onde mora. Cristiano retrata a possibilidade de a escola tornar-se um espaço de relações educativas na qual a cultura da infância e cultura escolar passam a dialogar entre si, a todo momento.

A escolha desse instrumento para alcançar um dos objetivos da pesquisa, mostrou que para conhecer as crianças mais de perto e visibilizar seus interesses foi preciso um ‘olhar’ mais sensível para as ações cotidianas como a própria criança relatou, e também uma escuta (por mim), sincera diante de suas falas, com atenção e respeito pelo que ela (Cristiano) tem a nos dizer. Reitero que a partir da fotografia e da voz da criança, trago para a escrita desta obra, a minha interpretação, pois a imagem é um símbolo que mostra imediatamente um contato com a realidade, ou seja, a fotografia conta uma história através da imagem.

Para tanto, essa atividade só foi possível depois de compreender que as culturas produzidas pelas crianças passam a ser um elemento potencializador, pois a cultura de um determinado contexto, interpreta as representações da comunidade e o saber local que tangencia os modos de ser, de estar e de pensar neste caso, das crianças pantaneiras. Com este saber, posso pensar na produção das culturas das crianças e concebê-las como crianças, pois são a todo momento “afirmadas pela interação de pares e pelo processo de ‘socialização horizontal’, isto é, de pertença aos coletivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas e artefatos” (Delgado; Müller, 2006, p. 19).

O instrumento fotografia nesta investigação configurou um elemento de fundamental importância para que eu pudesse entender os espaços ocupados pelas crianças e as estratégias que elas têm em

suas narrativas para contar suas histórias em relação à escola e também do cotidiano de suas vidas. As imagens fotográficas foram constituídas por representações simbólicas interpretadas pelas crianças em relação às brincadeiras, a produção de cultura entre os pares, na constituição e na ressignificação das relações tecidas entre as crianças e os adultos que vivem com elas, pois “as fotografias registram atividades que se enraízam nas relações sociais mais amplas, na totalidade social em que se articulam” (Cohn, 2005, p. 67).

4º) da Roda de Conversa – A Roda de Conversa nesta pesquisa teve o objetivo de buscar representações e manifestações da infância a partir de memórias infantis possibilitando pensar como as crianças pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura e, dessa forma entender ‘se’ e ‘como’ percebem os espaços que constituem o contexto que vivenciam. Portanto, ouvir as crianças pantaneiras sobre suas culturas de pares e a reprodução interpretativa para identificar a produção e re-produção de tais culturas por elas mesmas. Pensar em captar as memórias de tempos presentes como fonte de pesquisa, enquanto histórias de vidas, metodologicamente possibilitou as análises junto a utilização dos outros instrumentos de coleta de dados (Observação Participante, Caderno de Campo e a Fotografia) e, tendo como base teórico metodológico os referenciais dos Estudos das Crianças e da Sociologia da Infância referenciados anteriormente. Abrahão (2004), estabelece que a memória do narrador (construtiva/reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do/a pesquisador/a são elementos que se imbricam e complementam para melhor “[...] compreensão de dimensões representacionais da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/ produtora” (p.202).

Em tal contexto, pensar, ver e sentir o universo infantil para além do espaço escolar, e para dar conta de relações educativas complexas nas quais a cultura da infância e cultura escolar possam se complementar e aprender uma com a outra, foi necessário mais que dar voz às crianças, foi preciso também o debruçar em estudos dos modos como as crianças significam seu mundo, materializando suas ações.

As rodas de conversa possibilitam discussões em torno de uma temática e, nesse processo dialógico, as crianças apresentam seus pensamentos, suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada uma instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. O interessante é que, ao mesmo tempo em que as crianças contam as suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos, dos fatos, dos sonhos ou de alguma situação. Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias com objetivo de constituição de um espaço onde seus participantes narrem seu cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com suas famílias, com outras pessoas e neste caso com os/as colegas da escola.

Figura 17: Momento da roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Esta foto representa a primeira Roda de Conversa com as crianças pantaneiras (4º ano), que possibilitou o meu entendimento da importância desse instrumento, cheio de vidas, compartilhamentos, significações e vínculos. Na investigação, este instrumento, exigiu efetiva análise em meio a desafios e estudo, sem perder a objetividade/ subjetiva e a compreensão em assimilar vidas e histórias. Recorri em muitos momentos aos/as autores/as entre um ir e vir constante, em um exercício de superação, pois os dados empíricos obtidos surgiram do meu envolvimento com a pesquisa e com as formas de vida das crianças do grupo (que são vários – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), e também um exercício de conhecimento e de auto-conhecimento, o que traz algumas vantagens sublinhadas por Corsaro (2009) como “a descrição exaustiva, a possibilidade de incorporar aos dados a forma, função e contexto do comportamento de grupos sociais específicos requer análise apurada e complementação de informações diferentes” (p. 110).

A intenção maior deste instrumento foi dialogar sobre alguns aspectos ligados ao entendimento da/s criança/s e sua/s infância/s em uma perspectiva de reprodução interpretativa e na cultura de pares, que considero relevante e bastante significativo, tanto para a pesquisa, quanto para a/s prática/s pedagógica/s. Corsaro (1997) caracteriza uma investigação etnográfica, destacando procedimentos de aproximação e entrada no campo como a obtenção de dados empíricos por meio do diálogo que, ajuda de forma mais apurada a detectar elementos que retratem modos de atuação de grupos sociais específicos.

As crianças buscam formas de participação e procuram interagir e, conhecer as outras crianças enquanto grupo que se relaciona e criam possibilidades de sentidos e significados para o mundo, como tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar autocêntrico, pois como define Corsaro (1997, p. 95) as crianças em suas culturas de pares vivem “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. As crianças pantaneiras em seus contextos narram:

... eu moro perto do ‘garpão’, e ajudo a cuidar da ‘Cici’, minha irmãzinha, ela chora, grita e, eu também brinco de motinha com outro irmão meu, eu gosto de brincar no ‘garpão’, lá é bonito e aqui na escola tem um também, ‘mais’ eu não vou lá. (Selma, 06 anos – Fazenda Serra Negra – 13/06/2017).

... eu vou no campo com meu pai, ajudo na matança dos ‘porco’, pego leitão também no mato e dou ‘lavege’ para eles também e, eu acordo muito cedo para pegar o ônibus para a escola que é longe, aí eu gosto porque eu vejo arara, capivara, veado, periquito e o rio, sabe o rio Taboco, meu pai pesca nele, e o ônibus passa por ele, e onde eu moro é o Pantanal, tem jacaré e onça também, meu pai já viu uma... (Rafael, 8 anos, Fazenda Carandá – 26/06/2017)

Escutar e conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo, aproximou-me do universo infantil e dos “interpretativos da vida e das rotinas”, ou seja, de suas culturas produzidas, a partir das influências dos adultos, pois participam de forma ativa desse processo, produzindo mudanças culturais (Corsaro, 1997).

Da mesma forma, a Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares, objetivo deste instrumento, são expressões alicerçadas por Corsaro em seus estudos. Ele aponta que o termo ‘interpretativa’ exalta a participação da criança na sociedade, marcando possibilidades das crianças criarem e participarem de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto, inovando a forma de apresentar seus interesses enquanto criança e o termo ‘reprodução’, “significa elas não apenas internalizam a cultura, mas vão contribuindo ativamente para a produção e transformação da sua cultura e da cultura ao seu redor” (Corsaro, 1997, p. 98). E as crianças pantaneiras, assim como as outras crianças de outros contextos, são circunscritas por uma reprodução cultural, ou seja, elas e sua/s infância/s são afetadas pelas sociedades e culturas das quais vivem e convivem protagonizando assim, as suas e tantas outras histórias de vidas.

A pesquisa está em consonância com os procedimentos metodológicos do Comitê de Ética, buscando a transparência em suas ações, respeitando aos desejos da sociedade civil e acatando a normativa vigente, não eximindo da responsabilidade ética em relação às pesquisas, bem como esta que se dará com crianças, analisando-as e ouvindo-as em seu contexto escolar, e como já registrado anteriormente, os nomes das crianças serão registrados com os nomes dos/as meus/minhas primos/as e amigos/as de infância, preservando assim, a identidade dos sujeitos, as Crianças Pantaneiras.

Cruz (2008, p.13) sublinha que “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. Em outras palavras, para Rocha (1999):

[...] pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos educativos específicos, exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido (Rocha,1999, p.52).

Essa pesquisa tem a infância considerando-a enquanto condição da criança produtora da sua história como protagonistas de suas representações (Kuhlmann, 1998). Sendo, portanto, a possibilidade do presente estudo, uma vez que os objetivos que norteiam essa pesquisa são: **Objetivo Geral:** Analisar as culturas infantis das Crianças Pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- 1) Compreender como as Crianças Pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura;
- 2) Verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados pelas Crianças Pantaneiras ouvindo-as em seus contextos;
- 3) Identificar as re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar.

O campo empírico da pesquisa é o município de Aquidauana, interior do Mato Grosso do Sul/MS, e a investigação é na Escola Municipal Polo Pantaneira - “Fazenda Taboco” envolvendo as crianças

que estudam no Ensino Fundamental I. Os critérios da escolha dos sujeitos para a pesquisa são:

- 1) Crianças que estudam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – 46 crianças);
- 2) Crianças que estejam matriculadas no período matutino, pois, é o horário de funcionamento da Escola (7h às 11h);
- 3) Crianças de diferentes idades e de diferentes lugares/fazendas da região do Taboco.

Sublinho que realizar uma investigação sociológica sobre as Culturas Infantis das crianças pantaneiras de Aquidauana/MS, propondo o protagonismo de cada uma delas em seu contexto escolar, bem como as suas histórias de vidas e, ainda problematizando as possibilidades de produção de cultura a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância, não foi fácil, pois a imersão precisa de uma interpretação isenta, responsável e acima de tudo comprometida com a cultura local.

Os temas aqui, enunciados, são estudados a partir da perspectiva da Sociologia da Infância que, enquanto disciplina científica surge no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico, compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância considerando-a como ator social.

Para Sarmiento e Pinto (1997), considerar a criança como ator social implica em reconhecer a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas da infância, de modo a revelar a existência de uma epistemologia infantil. As crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade e produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de

outras crianças e adultos, cujo contexto elas estão interligadas. Corsaro (2011) registra que tais processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e também a documentação e a compreensão de muitas e tantas variantes evidenciada na nova Sociologia da Infância.

Para o autor “essa visão da cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantis na produção cultural” (Corsaro, 2011, p.151). Portanto, as crianças estabelecem suas culturas de pares ao mesmo tempo em que interpretam, participam e ressignificam o contexto cultural no qual estão inseridas, na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

A Sociologia da Infância vem sublinhar um espaço para a infância no cenário sociológico, evidenciando a subjetividade e a ação das crianças, considerando assim, a infância como estrutura social. Nesse viés, a Sociologia da Infância cada vez mais se apresenta de forma expressiva, nos últimos anos novos conceitos e abordagens próprios foram surgindo, compondo uma nova sociedade nos possibilitando reflexões culturais e sociais da infância na atualidade.

Pensar a criança e a infância fora de um contexto histórico e social é diminuir seus significados, significa de alguma forma, considerá-la apenas como um ser em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele. Kramer (1986) evidencia que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Para a autora,

[...] conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que per-

tence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p. 79).

As pesquisas que envolvem a criança passam a ser reveladoras, pois abrangem diferentes concepções que permeiam a criança como objeto de estudo, como ator social, tendo um papel ativo na construção da sua cultura. Corsaro (2011) rompe algumas fronteiras disciplinares e analisa a infância como um fenômeno social complexo e contextualizado. Os estudos do autor abrem possibilidades para uma reflexão do trabalho pedagógico das culturas infantis, principalmente por ser a criança o objeto de estudo e as instituições, o espaço/tempo das pesquisas. Para Sarmento (2004), o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade, pois o conhecimento sociológico não é nunca indiferente aos efeitos que a flexibilidade imprime às condições sociais e as realidades institucionais.

A Sociologia da Infância: autores/as, pesquisas, crianças, infâncias e uma história a contar

Eras: ... Antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra. E o sapo eras. Faz de conta que o menino é um tatu. E o menino eras um tatu. A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas. 6 A gente hoje faz imagens. Tipo assim: Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo. Estavas um caramujo – disse o menino. Porque a Tarde é oca e não pode ter porta. A porta eras. Então é tudo faz de conta como antes? (Barros, 2010, p. 32.)

Para o poeta, enobrecer as palavras é um dom que se dá na poesia e para ele, são nas nossas “raízes crianceiras” que está a chave para se compreender a criança e para agir sobre a história, sobre a nossa história e sobre as histórias de tantas outras pessoas. Trazer neste momento mais uma vez Manoel de Barros significa que naquilo que o adulto considera desrazão, absurdo e insensatez na criança se encontra sabedoria. O poeta em suas poesias rememora a sua infância, mostrando nas brincadeiras de que participava a possibilidade que temos de imaginar, criar e transgredir. Traz seu passado, problematizando o presente, exaltando que nem tudo está perdido, pois apresenta o ‘faz de conta’ de forma a contemplar um menino que vira um tatu e na porta da tarde estava um caramujo... assim, apresenta não um simbolismo, mas um entendimento que se tem de que até mesmo a proliferação de imagens não destrói a imaginação da criança. Assinalo aqui que, nesta Tese que além da ‘voz’ da criança pantaneira há um diálogo comigo e com muitos/as autores/as do aporte teórico que tem a criança como capaz de contar a sua própria história.

A partir da etnografia desenvolvida por Corsaro (2011), observar a criança brincando com seus pares tem sido um instrumento de investigação e de trocas com a possibilidade de registro e compreensão da forma como as crianças produzem, assimilam, interpretam e reproduzem cultura. Sarmiento (2008), sublinha em seus estudos que a “sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 22).

Sabendo de que nem sempre a criança esteve como sujeito em pesquisa, mesmo ela se destacando como sujeito de direito, registrar o que elas pensam de si mesmas, de sua cultura, de seu lugar e de sua interação com outras crianças e adultos/as, faz-se necessário para

termos um cenário de ‘escuta’, estabelecendo um olhar sobre a atual sociedade/cultura em que vivem. Nessa perspectiva, de ouvir as crianças pantaneiras em suas culturas e ver suas interações no contexto escolar, busquei principalmente aporte teórico em dois autores – Sarmiento e Willian Corsaro (e, entre outros) especificamente, que abordam a Sociologia da Infância como campo de estudo. Meu encontro com esses e outros autores se deu a partir de investigação necessária para minha compreensão e entendimento de como ‘ouvir’ a criança em meio a uma etnografia, possibilitando uma maior visibilidade em relação ao que hoje temos de relevante nessa área.

Penso ainda, ser importante registrar o que está sendo estudado neste espaço/tempo para perceber como a pesquisa tem visto a criança como protagonista de sua história. A concepção de criança e infância vem mudando durante o passar dos anos, principalmente pelo crescimento das pesquisas e estudos referentes ao modo de reconhecimento e relevância em ser hoje, criança, um ser social, único com capacidades e potencialidades a serem consideradas e investigadas.

A inspiração por pesquisadores/as se dá na busca e na leitura, assim como o gosto e a familiaridade do que escrevem, pesquisam e registram ao longo do tempo e, principalmente, a questão da pesquisa ‘com’ criança. Sublinho que algumas das minhas escolhas fazem parte do aporte teórico que vem suscitando da melhor forma minha Tese de maneira a sustentar que a criança é protagonista de sua história de vida, bem como produtora e reprodutora de cultura. Lanço aqui, o porquê da escolha desses dois autores que dialogam comigo e com as muitas e tantas crianças/infâncias ao longo de seus estudos:

Sarmiento (1997) pontua sobre a natureza da produção das culturas infantis, pautando na sua pluralidade. Infere um diálogo particular/universal (iniciando na ciência antropológica), no que se refere a diferentes modos como a infância, enquanto construção social,

manifesta na sociedade. Sustenta uma mudança de atitude ética e metodológica, sendo as crianças um modo de estudo das realidades da infância, reforçando a questão da alteridade.

Corsaro (2005) defende estudos com e não sobre crianças, realizou e ainda realiza pesquisa etnográfica, marcando um importante diálogo na Sociologia da Infância, pautando uma variedade de estratégias que as crianças empregam para por meio da brincadeira, obter acesso ao mundo adulto, bem como sublinha a infância como um período socialmente construído em que a criança vive a sua vida e registra a sua história.

Dentre os estudos das Culturas Infantis, a criança desenvolve-se como indivíduos, elas se apropriam coletivamente e criativamente introduzindo aos seus brinquedos e objetos significados, tanto da sua família quanto em suas culturas de pares, e,

[...] essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como para a reprodução e alteração da sociedade adulta (Corsaro, 2011, p. 145).

Vale ressaltar a visão de Corsaro (2011) em relação às culturas infantis presentes nestas duas pesquisas acima mencionadas que procuram de alguma forma registrar o que percebem as crianças pantaneiras do local onde elas vivem suas infâncias e até mesmo em alguns casos viverem suas vidas adultas.

Kuhlmann Jr. (1998), faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes da vida da criança e sua infância. Para o autor, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (1998, p. 15), pois, as experiências vividas pelas crianças em

diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor salienta que,

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (Kuhlmann, 1998, p.16).

A infância é inerente à criança registra Redin (2007, p. 12), “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Para ela, a criança é ator social, em construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Quando compreendermos a criança como sujeito histórico, temos a possibilidade de um recorte teórico do estudo da criança. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (Sarmiento, 2002, p. 20).

A partir da análise de Sarmiento (2002), a criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para o autor, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade advinda de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (Sarmiento, 2002, p. 21).

Souza salienta em seus estudos que,

[...] a criança nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (Souza, 2007, p. 74).

No entendimento de Souza (2007), a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação. Por causa desse aspecto peculiar de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída.

O sentimento de infância, então, configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra, que torna possível uma visão mais ampla, de uma ideia de infância em uma dimensão simbólica nas culturas da infância, e nesse sentido, constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, e criam momentos para viver.

Para tanto,

[...] as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (Sarmiento, 2002, p. 03).

A criança ocupa um papel social ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20).

Para Sarmiento, a questão central na definição de uma cultura infantil é a interpretação da produção autônoma da criança e, sustenta que,

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (Sarmiento, 2004, p. 21).

Nas interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele ressalta ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 21). Nas palavras de Sarmiento (2004), o conceito de “culturas da infância”, tem vindo a ser estabelecido pela Sociologia da Infância e se entende como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmiento, 2004, p. 22).

Redin (2007, p. 14) concorda com as ideias de Sarmiento e critica as concepções estereotipadas a respeito da infância. Ela reforça que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. E, Sarmiento (2004, p. 62) entende que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais,

elas “constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”.

As culturas das crianças são atividades ou rotinas, onde elas produzem e partilham em interação com seus pares, valores e ideias, permitindo apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que de algum modo possam enfrentar medos, construírem fantasias e representarem cenas do cotidiano, funcionando como terapias para lidarem com experiências negativas ao mesmo tempo que estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (Sarmiento, 2004).

Nesta perspectiva, também Barbosa (2007) afiança que, além de internalizarem a cultura, as crianças trazem ativas contribuições para a mudança cultural de toda a sociedade. Corsaro (2011) define que, as crianças “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p.15). Em meio a esta abordagem, o autor, reafirma a autonomia conceitual a respeito dos estudos das crianças/s e a/s infância/s, e, amplia o olhar e o entendimento destas numa perspectiva histórica e cultural em que as culturas infantis são consideradas e evidenciadas, sendo então as crianças as protagonistas de sua/s infância/s.

Cultura de Pares é a forma como o autor define as ações compartilhadas, pelas crianças, de suas culturas esclarecendo que “o sentido da palavra pares não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais, como em pares de reino” (Corsaro, 2009, p.31). Para tanto, a cultura de pares é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (Corsaro, 2011, p.151).

Em minha convivência etnográfica com as crianças pantaneiras, foi possível visualizar os elementos descritos por autores como Corsaro (2011), pois a cultura de pares não sendo ela de duplas, mas de rotina e artefatos, as crianças compartilham saberes e interagem com outras crianças e adultos:

O dia hoje está chuvoso, a estrada com muitos buracos e, a viagem às 5h da manhã inicia-se tensa. Já na Escola/Fazenda, percebo poucas crianças por causa do ônibus que não foi buscá-los (estrada – interdita por causa das intensas chuvas). O ônibus não conseguiu chegar em algumas fazendas, pois em época de chuva alaga muito o Pantanal e o ônibus não conseguiu percorrer o trajeto de algumas fazendas. O café da manhã foi leite com chocolate e pão caseiro e resolvo seguir com a Turma do 4º ano para a sala de aula. São crianças calmas e, falam pouco e a professora realiza uma atividade de ‘arte rupestre’. O lanche foi uma maçã e as crianças ficaram alegres, mas não puderam repetir, foi uma fruta para cada. Durante a atividade, fiquei observando o diálogo entre elas e a professora, pois as crianças não sabiam o que significava ‘arte rupestre’ e a professora, foi junto a elas explicando e desenvolvendo a atividade em papel e papelão, dizendo que era para elas prestarem bastante atenção, pois era um conteúdo muito importante. Percebo a dificuldade das crianças em relação à aprendizagem (as crianças não conseguem acompanhar a explicação da professora) e a professora tem na sua fala, expressões que não ajudam o entendimento de tudo o que ela propôs. As crianças guardam a atividade e saem para uma outra, ao ar livre. Nesse momento vou até a cozinha ver o que temos para o almoço, e lá a Dona Shirlei está preparando uma “carne com mandioca, arroz e feijão e narra a dificuldade em relação a falta das crianças na escola, por causa da estrada. Fui novamente ao encontro das crianças e já sem chuva, ouvi muitos pássaros, os porcos e os cachorros em meio as

crianças que brincam e dialogam sobre o “Neguinho”, um cachorro que acompanha as crianças em todos os lugares (inclusive na sala de aula), dizendo que ele estava doente e precisava de remédio, e que iam fazer um chá para ele e me ensinaram a receita do chá (Folha do Sabugueiro com água fervendo). Me mostraram o lago e o Pedro (8 anos), me disse: ‘lá na fazenda onde moro (Fazenda Tarumã), no ‘corguinho’, pego peixe, Lobó e Piau’ e as outras crianças correram até nós e começaram a contar que pescam também e cada uma tinha uma história, de peixes, de domingos com os pais pescando, de mais chás de folhas e raízes e de banho nos “corgos’ das fazendas onde moram... (Caderno De Campo - 30/05/2017).

Na convivência com seus pares e os adultos, as crianças elaboram e estabelecem as suas culturas e “a cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio pelo qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada” (Moss, 2011, p. 245). Corsaro (2011) esclarece que,

A cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade. As crianças pequenas discutem, brigam, se empurram, chutam e às vezes até mordem. Embora a agressão física seja rara, as brigas e os conflitos verbais são características comuns nas culturas infantis (Corsaro, 2011, p.182).

Nas palavras de Corsaro (2011), encontro outro momento com as crianças pantaneiras em relação ao que o autor registrou:

Já era quase 11h, as crianças saindo para o almoço e a Turma do 5º ano saiu empurrando um ao outro, a professora pedindo silêncio e fila, mas as crianças estavam discutindo sobre o lugar no ônibus. Fiquei a observar e ver como cada uma delas se comportavam na discussão. Alguns ‘palavrões’ e mais empurrões. A linguagem das crianças, percorre desde o ‘seu mole-

que' até xingamento da mãe do outro. A discussão, foi sobre o lugar que um pegou do outro no ônibus, pois um disse que ele já vinha sentando naquele lugar desde o ano passado e só teve fim, quando o professor de Educação Física chegou e pediu que parassem, chamando-os para que conversassem e para que fossem almoçar. Percebi, que logo em seguida elas (as crianças da discussão) já estavam conversando, sentaram juntos embaixo de uma árvore e finalizaram o almoço e foram juntas para o ônibus (Caderno De Campo – 30/05/2017).

A cultura de pares infantis é afetada por adultos em suas rotinas, que segundo Corsaro (2011) se apresenta de duas maneiras: uma, com as características das culturas de pares surgirem e se desenvolverem por meio de tentativas das crianças em dar sentido de resistência ao mundo adulto; e a outra maneira dessas experiências infantis, surgir na família que preparam as crianças para o ingresso nas culturas iniciais de pares quando organizam e estruturam as primeiras experiências interativas dos filhos com colegas, estabelecendo a vivência e promovendo interações pessoais e interpessoais. O autor sublinha que nas relações estabelecidas nas culturas de pares, os conflitos são necessários, visto que são maneiras em que as crianças compartilham significados e interagem com seus pares, consolidando a compreensão de normas e valores sociais do contexto no qual estão inseridas, ao mesmo tempo em que criam suas rotinas e vivenciam suas culturas próprias.

A VOZ E O OLHAR DA CRIANÇA PANTANEIRA: A Escola Pantaneira como parte de sua vida e de sua cultura

Figura 18: Crianças brincando de pular corda



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Brincadeiras no Trapiche, guerra de lama...
A infância vai depressa, na eternidade de um picolé...
Pular corda é tão gostoso...
Mas é bem melhor compartilhar.
Pular corda com bonequinha feita de pano, presa no coração da gente...
Aquela maciez no peito parece até uma transfusão de corpos, uma troca
de corações – meu coração bate nela? Ou o dela que bate em mim?
É bom brincar de peteca, bambolê, gude, bodoque, passa anel, guerra
de mamona... brincar de roda... É bom brincar!!!
(Souza, Ramires E Damasceno¹³, 2016, p. 16)

¹³ Paulo Robson de Souza, Eduardo Ramirez Merza e Geraldo Alves Damasceno – As Canções que Fizemos pra Ela – Livro em Comemoração aos 70 anos de Maria Bethânia – Campo Grande, 2016 – [et al] Edição limitada de 50 exemplares.

Neste excerto de poema, os autores cantarolam uma cantiga de roda, pulam corda e brincam com as palavras no conto intitulado 'Na Eternidade de um Picolé', comparando a infância e as brincadeiras em uma linguagem que me remeteu de volta à minha infância brincante e aconchegante. As crianças pantaneiras em seus relatos apresentaram narrativas em que uma de suas brincadeiras prediletas é 'pular corda'. Na leitura dos escritores sul-mato-grossenses, é bom brincar, de peteca, de bambolê, de gude e de guerra de mamona e, de alguma forma nos provocam e sugerem que o tamanho do mundo é proporcional à forma como se brinca e como olhamos e sentimos esse mundo real e ao mesmo tempo imaginário, como na foto das crianças cantando: "salada, saladinha, temperada na cozinha 'pela dona Shirlei', com sal, pimenta, fogo, foguinho, fogão" e aceleram as batidas da corda (lembrando que há neste contexto a inserção do nome da merendeira da Escola Pantaneira em uma canção tradicional) ou ainda "suco gelado, cabelo arrepiado, qual a letra do nome do/a seu/sua namorada/o" e quando sai uma letra de nome conhecido, todos riem muito, se alegram e se divertem.

Perguntando a elas sobre essa brincadeira, percebi que 'o pular corda' vai para além da escola: '...professora, lá na fazenda onde moro, tenho uma corda e todo dia eu e meus primos brincamos, eu gosto muito de pular corda...' (Elvis, 8 anos – Fazenda Nova Guarany – 28/06/2017), '... na fazenda à tarde, ando de bicicleta e vou no mangueiro com meus três cachorros que me 'segue', gosto de desenhar, gosto muito da fazenda e o que eu mais gosto é quando vou brincar de 'pular corda', minhas duas irmãs batem a corda para mim...' (Lucineia, 9 anos – Fazenda Carandá - - 28/06/2017). A brincadeira de 'pular corda' vai para além do contexto escolar, estão em suas casas e também permeando a família, bem como a criatividade das músicas que são cantadas ao bailar da corda. Percebo que a forma lúdica que a 'corda' proporciona, leva para além de um 'jogo', mescla a questão cultural e também uma linguagem criada pelas crianças, assim:

[...] a caracterização do termo “jogo”, além da aplicação da linguagem específica de cada cultura e do aparecimento das regras, a presença de um objeto (tabuleiros, arcos e flechas, piões, peças de diversos formatos, materiais diferenciados, etc.), se constitui um importante aspecto que diferencia o jogo do brinquedo e da brincadeira. No jogo certas habilidades são necessárias para o desenvolvimento da atividade, por exemplo, saber contar antes de participar de jogos que envolvam números. Portanto, no jogo a criança não só desenvolve a cultura lúdica, mas enriquece-se com ela (Giardinetto; Mariani, 2010, p. 185).

Em relação à cultura lúdica evidenciada por Giardinetto e Mariani (2010), sublinho uma importante invenção das crianças: a ‘corda em estrelinha’, onde duas crianças seguram a corda e vão subindo aos poucos, a cada estrela realizada, como ilustrado na foto:

Figura 19: Crianças brincando de pular corda em Estrelinha



Arquivo pessoal da autora (2017).

Penso neste momento que o olhar para esta invenção, sugere ser a criança, protagonista e ator social do contexto em que está inserida.

Penso também que os desafios contemporâneos que se colocam para o campo dos Estudos da Infância se equilibram num constante 'jogo' em saber se a infância tem a dimensão das nossas indagações ou se as pesquisas que fazemos têm a proporção da construção social advinda de tantas infâncias postas em diferentes contextos. E ainda, se a construção de um olhar para a infância que a reconheça em sua especificidade forma grupos iguais ou diferentes com o reconhecimento de que o modo infantil de olhar é a possibilidade por meio da pesquisa de a criança ser vista e ouvida. Pois, quando se descobre a capacidade de invenção e de tantas outras imaginações que as crianças realizam, reitera-se o que a Sociologia da Infância propõe em seu campo teórico.

Que perguntas poderíamos fazer para essa brincadeira de pular corda? Qual a idade e, se isso seria importante, das crianças que estão cantarolando e emergindo elementos de seus cotidianos em canções tradicionais para a pesquisa ou ainda criando outras possibilidades de pular corda? Que outras perguntas a infância provocariam em mim ou em outro/a pesquisador/a? O que estariam neste momento pensando as crianças? As respostas poderiam ser: elas, neste momento estão brincando e re-produzindo cultura; elas estão protagonizando o contexto escolar em que estão presentes; elas estão vivendo uma infância em pares e interpretando suas conquistas mais recentes, que é viver o momento de brincar, de interagir e de compartilhar.

Reitero que o processo de socialização não se dá somente por meio da reprodução por parte da criança do que lhe é transmitido pelos adultos, mas também das suas possibilidades de reinvenção/recriação da cultura adulta, o que Corsaro (2011) pontuou como reprodução interpretativa:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, as crianças criam e participam de suas próprias

e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (Corsaro, 2011, p.31-32).

Esse conceito então, de acordo com os estudos do autor, compreende as crianças como produzindo culturas, ou seja, as culturas de pares. O termo pares é sublinhado por Corsaro (2011) para se “referir ao grupo de crianças que passa seu tempo junto” (p.153). A cultura de pares refere-se às rotinas, atividades, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham com as outras crianças e também com os adultos. Então, quando as crianças pantaneiras estão ‘em pares’, passando o tempo delas juntas e realizando uma atividade, neste caso, ‘pular corda’, estão ao mesmo tempo produzindo e compartilhando de uma rotina que tem valor para elas e para o contexto escolar, familiar, social e também cultural.

Corsaro (2011) entende que a coletividade da atividade cultural infantil enfatiza sua emergência em muitos contextos institucionais interativos, ressalva que as crianças entram no mundo cultural por meio da família assim que nascem e depois começam a participar de programas institucionais e, logo iniciam seus relacionamentos com outras crianças e adultos, para além de irmãos/ãs, primos/as e pais, bem como de outras estruturas sociais (igrejas, clubes, festas, ongs). Para o autor, as crianças, por meio dessas interações e da sua participação na sociedade, vão construindo significados, apreendendo e ressignificando as ordens instituídas e estabelecendo valores, regras e princípios próprios de ação coletiva e individual.

Os Estudos da Infância e, especificamente, a Sociologia da Infância enquanto área de estudo e pesquisa, possibilitou a abertura para

se pensar na possibilidade do brincar enquanto atividade simbólica de produção de cultura. Então, considerar a existência de uma cultura da infância e apontar a importância de dar vozes às crianças, o que estão falando, cantando, pensando, expressando, por muitos meios, como seus sentimentos, suas percepções, suas emoções, seus momentos, seus pensamentos interligados à escola e à família está atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de valores da sociedade adulta. Por isso, quando trago a possibilidade de analisar as crianças pantaneiras, sustento a necessidade de olhar e ouvir, procurando compreendê-las, percebendo suas mensagens e ainda, quando escuto relatos que são de suas memórias, ou de um assunto atual, constituo, nesse momento a multiculturalidade de infâncias que provém das suas vivências, que transformam as imagens infantis em culturas infantis, pois as crianças tem um lugar marcado na sociedade, que tem a ver com a condição social da infância.

É nesse sentido que Corsaro (2011) afirma que a cultura de pares é afetada pelos adultos, sobretudo pela rotina adulto-criança presente nas famílias e nas instituições como um dos primeiros espaços externos de socialização das crianças. Por isso, de acordo com o autor, “as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de cultura de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (Corsaro, 2011, p.154).

Sarmiento (2005) também compartilha da compreensão de que as culturas infantis não são exclusivas do universo infantil, mas também de todas as influências do mundo que as rodeia (os modos de vida dos adultos, os processos de institucionalização, a influência da mídia, do consumo e da indústria cultural, e também a utilização de computadores e da internet) envolvendo, portanto, um movimento de reprodução e interpretação do mundo adulto. Quando escolhi estar

em uma etnografia em contexto escolar com as crianças pantaneiras, escolhi defender um lugar para a voz das crianças e o outro para a compreensão de suas mensagens, pois corroborando com Sarmento (2005), percebo que as culturas infantis não são exclusivas do seu universo, mas das influências do entorno, envolvendo a reprodução e interpretação do mundo adulto.

Neste caso, a minha interpretação, pois ao observar o contexto das crianças no qual estão inseridas, posso apreciar um espaço escolar entranhado de Pantanal/MS e imaginar, por meio de suas narrativas, a fazenda onde moram, os caminhos percorridos, suas famílias e seus afazeres cotidianos. O que é possível ler então, a partir deste cenário? Seus corpos, suas brincadeiras, suas aulas, suas atividades, seus jeitos conectados a terra, ao céu, ao Sol, ao rio, às árvores, aos animais, aos bichos de chão, aos pássaros... Por meio de nosso diálogo, transito pela minha observação e roda de conversa, bem como as fotografias que elas produziram, o inusitado, percorro ainda o tempo, a vida, a agilidade, a sincronia e os desafios permanentes que elas me propuseram a interpretar, que parecem ter sido brincados, praticados, exercitados, muitas e muitas vezes antes, para chegar ao que de fato me propus: a análise das culturas infantis das crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.

Destaco que, analisar, observar, dialogar, me refez constantemente o olhar, que precisou estar conectado para eu poder adentrar na interioridade de uma conversa, de uma brincadeira; conectada não somente com uma situação e reações brincantes, mas também com suas percepções, emoções, vivências, saberes e ter ao mesmo tempo os desafios, que me apresentavam a todo momento: não interferir, não julgar, ser mais objetiva com relação aos acontecimentos e, concomitantemente, ser mais subjetiva possível com relação aos meus sentimentos. Pois, as cenas me levaram a compreender como as

crianças pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura; me levaram a verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados ouvindo-as em seus contextos e, me levaram ainda a identificar as re (criações) e apropriações das crianças pantaneiras nas brincadeiras infantis em contexto escolar.

Ressalto o quão importante foi escutar o que as crianças têm a dizer, o quão gratificante foi ver suas atividades, suas representações, suas brincadeiras, pois a comunicação que aconteceu entre eu (adulta) e as crianças, não foi simétrica, já que tentei traduzir suas narrativas, seus gestos, seus discursos e de alguma forma me vinha Manoel de Barros: “... Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças...” (Barros, 2010, s/p.). Ou ainda:

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois... Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio (Barros, 2010, p. 15).

Neste contexto, Manoel reage contra o fato de a criança ser aquela que não tem voz e diz: “... como não ascender ainda mais até na ausência da voz? Pois como não ascender até a ausência da voz – Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo – ainda sem movimento” (Barros, 2010, p. 41). Percebe-se que a criança, para o poeta, não é um ser ingênuo, incompetente, mas sim inquieto, inventivo e curioso, capaz de criar um mundo inserido no mundo muito maior. O poeta narra a incompreensão do adulto que não ouve a criança, considerando-a como um ser incompetente e incompleto (registro aqui, a ‘voz’ do poeta em articulação com os da Sociologia da Infância, mesmo sendo

contextos diferenciados, existe coerência entre eles...), que ainda não é e que precisa vir a ser, ignorando a capacidade da criança de estabelecer semelhanças:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. / Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. / Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada. / Acho que o nome empobreceu a imagem. (Barros, 2010, p. 25).

O poeta narra a imaginação da criança em pensar que a volta do rio é uma cobra de vidro, o adulto veio e empobreceu a imagem, dizendo ser a volta do rio, uma enseada. As crianças usam a imaginação como parte importante de suas vidas enquanto percebem-se no mundo, ainda que com diferentes enfoques e nuances, mas partilhando de criações e re/criações. As Culturas Infantis têm em sua essência os significados que as crianças constroem e partilham – com base na cultura do adulto e que dão sentido às suas interações no grupo das crianças. A voz do poeta e as ações da criança em seu excerto mostram a infância como uma construção social e as culturas infantis não pensadas no futuro, mas estudadas no presente e as crianças, seres ativos na construção e determinação da sua vida social. Portanto, compreender as formas de representação, simbolização, regras, rotinas, recursos, valores e o uso dos artefatos são elementos importantes no processo de escutar as crianças.

Ressalto que, o meu papel nesse processo de investigação com crianças, conta para além das emoções pessoais, das adversidades de contextos que dizem sobre as realidades das crianças permeadas de cada narrativa lúdica e aprendo de alguma forma suas linguagens, compreendo seus vocábulos e significados e ainda, que as crianças

só podem ser compreendidas quando se tem olhos abertos, ouvidos aguçados e um coração sensível, pois seus cotidianos são desconhecidos e de uma forma ou outra, essas crianças produzem entre si e entre outros (adultos) processos de socialização.

Para Sarmiento (2004) uma questão que tem impulsionado os estudos das culturas infantis diz respeito à percepção da relativa autonomia que as crianças apresentam em relação aos adultos. Em outros termos, os estudos das culturas infantis buscam compreender, sobretudo, os aspectos no nível da produção simbólica e cultural das crianças que revelam diferenças da infância em relação à geração adulta.

Procurei de alguma maneira, evidenciar o processo etnográfico na relação vivida na Fazenda/Escola no Pantanal de Aquidauana/MS no contexto das crianças e, ao mesmo tempo, pontuar os campos da educação, da infância e da sociologia. Esses pontos se relacionam, principalmente, ao fato de se tomar as crianças como sujeitos da pesquisa e de realizar etnografia (durante um ano – três vezes na semana) no espaço escolar com aspectos predominantemente marcados pela diversidade e desigualdade social.

Apresento neste momento os elementos principais da minha Tese, que durante todo o processo da etnografia estavam presentes como elementos que impulsionaram o diálogo com a Sociologia da Infância. A observação etnográfica apontou a brincadeira como principal manifestação, e base para as culturas infantis no contexto em que as interações entre pares e o brincar estavam mais favorecidos e que, se apresentou em um espaço de autoria das crianças. Essa autoria constituiu em uma série de culturas e rotinas de pares que as identifica como grupo de crianças, que poderiam ser as crianças indígenas, quilombolas, africanas, ribeirinhas e, identifiquei que, em muitos momentos, re/criam suas brincadeiras com diferentes objetos/artefatos (corda, graveto, machete, mangueira verde, sabugo de

milho, o cavalo, o boi, a sucuri, a onça, entre outros...) típicos do ‘povo pantaneiro’ então, elas, constituem mais um grupo de crianças – o grupo das crianças pantaneiras.

Os outros instrumentos, como a roda de conversa e as fotografias capturadas pelas crianças trouxeram também diferentes significações destacando elementos comuns que puderam ser identificados por meio da relação com o espaço e tempo, possibilitando a construção das identidades (protagonismo) de ser criança – que expressam a condição geracional infantil de cada uma delas.

Sarmento (2004) sublinha que as culturas da infância são uma forma de inteligibilidade, de expressão e de comunicação, sendo várias as relações estabelecidas, pois as crianças usam a imaginação, o contexto da brincadeira, a capacidade de criação e repetição e vão, de alguma forma, apropriando-se do mundo e da cultura, construindo, assim, os seus significados. Sobre esta abordagem das culturas infantis, aponto o que Sarmento (2004) registrou acerca dos eixos estruturadores das culturas da infância. Ele afirma que as culturas infantis se produzem e se expressam tanto pelos jogos infantis como pelos modos específicos de significação e comunicação das crianças nos seus grupos de pares. Esses elementos relacionados à condição geracional, para Sarmento (2004), independentemente da inserção social das crianças e dos grupos a que pertencem, estruturam-se com base em quatro eixos: a Interatividade, a Ludicidade, a Fantasia do Real e a Reiteração. Elenco abaixo uma breve explanação a respeito desses quatro eixos importantes para o processo das culturas da infância.

A interatividade faz referência à condição social da interação que fornece suporte às culturas infantis; para Sarmento (2004), as culturas infantis são prioritariamente cultura de pares, como também propõe Corsaro (2009). Dessa forma, as crianças agem conjuntamente sobre o mundo, as crianças apropriam, reproduzem e reinventam o mundo,

criando modos próprios de interpretarem e de se relacionarem, produzindo suas leis próprias.

A ludicidade se manifesta por meio da brincadeira apresentada na infância, ou seja, toda criança brinca, para Sarmiento, o brincar é inerente ao ser humano. Sarmiento (2004) entende que na infância a brincadeira é condição de aprendizagem da sociabilidade e a principal forma de relação e ação com o mundo, sendo então uma fundamental atividade para as crianças.

A fantasia do real indica a lógica estabelecida pelas crianças quando relacionam o que é real com o que é fantasia, vivendo a fantasia como se fosse a realidade dela; nas culturas infantis, esse processo é o modo de inteligibilidade.

O último eixo é a reiteração, que se dá por meio de diferentes relações que as crianças estabelecem com o tempo. Sarmiento (2004) traduz a reiteração como um marco das culturas infantis, entendido como a não linearidade temporal que simboliza as práticas sociais interativas de pares. O tempo da criança tem uma ordem diferente, que vai se estabelecendo a partir da imaginação e do fazer coletivo, instituindo-se como a possibilidade da recursividade, do fazer de novo, da estruturação de rotinas, de rituais, de regras e de protocolos de comunicação. A reiteração implica reinvenção, alterando as possibilidades das brincadeiras, do contentamento delas por meio de uma competência interativa e de pertencimento a uma comunidade infantil.

Sarmiento (2004) compreende que, por meio desses eixos, a lógica temporal não é linear como o é para os adultos e sim, operam com um tempo recursivo definido pela experiência em ação, em que passado, presente e futuro se fundem e são reinventados de acordo com o contexto da interação e da brincadeira. Diante de minhas

observações e a escolha da etnografia, penso ser importante afirmar que esses quatro eixos estudados e elencados por Sarmiento (2004) são os diálogos que aconteceram, ou melhor dizendo, são os elementos que emergiram durante um ano de escuta das crianças pantaneiras, pois os eixos apresentam as realidades concretas das crianças e também das crianças pantaneiras. Acredito neste diálogo e na inserção das crianças ativas na sociedade, pois eles (os eixos – que serão apresentados de forma mais significativa à frente quando da apresentação dos dados) se estruturam a partir da sua condição de criança e não apenas como enraizada na sociedade e nos modos de produção simbólica da infância (Sarmiento, 2004).

Importante salientar que, nesta pesquisa, as crianças participaram, interagiram, relacionaram, compartilharam de suas vidas, experiências, vivências, foram atuantes e, em algumas situações, elas entrevistaram com bastante poder de autoria. Esse espaço de participação e diálogo foi construído ao longo dos dias e também das possibilidades de reflexões trazidas a mim pelas crianças (1º ao 5º ano), bem como pelas muitas e tantas atividades vividas por elas como as regras dentro do ônibus, na fila, na sala de aula, nas atividades fora dela, a estrutura e a rotina da escola como a hora para cada situação, lanche, almoço, bem como os sentidos, os valores e interesses das crianças.

Considero relevante registrar que, mais importante do que pensar em como as crianças pantaneiras participaram da minha pesquisa é, afirmar que elas foram consideradas as principais referências para a definição das categorias (apresentadas mais à frente...) que emergiram durante um ano de investigação, por meio da escuta e do olhar atento a elas, emaranhado a um fazer constante de alteridade. Essa investigação possibilitou a mim, viver, sentir e aprender que, a construção de processos participativos e maior inteligibilidade de seus mundos sociais são sempre as suas rotinas, seus artefatos, suas brincadeiras, ou seja,

suas culturas infantis, atreladas aos afazeres cotidianos que perpassam por bichos, estradas, fazendas, chuva, Sol, seca, rios, campos e uma sala de aula.

A observação etnográfica: a pesquisa e seu olhar para as Crianças do Pantanal/MS

Andando pelos quatro cantos
Desse nosso estado
Eu pude descobrir
O quanto a natureza é sabia
E o que oferece pra gente sentir
tem rios, mata, fauna e flora
Que nos surpreende
A cada renascer
Do dia quando o sol levanta
Como que chamando
A gente pra viver...

(Carlos Marinho; Carlos Fábio¹⁴, 2008)

Os compositores Carlos Marinho e Carlos Fábio descrevem as belezas do Mato Grosso do Sul de forma a contemplar os rios, matas, fauna e flora do nosso Pantanal/MS e, assim, como neste poema, a pesquisa me chama a viver e contempla minhas observações ao longo de um ano 2017/2018/3 vezes por semana) na Fazenda/Escola em Aquidauana/MS, e as outras possibilidades que se fazem presentes nas vozes das crianças pantaneiras. Outro excerto deste poema narra que “... Mas se você quiser saber o quanto há de beleza em nosso Pantanal, se deixe levar na poesia de Manoel de Barros... Tudo é tão real!” e o

¹⁴ “Meu Mato Grosso do Sul”, criação dos compositores Carlos Marinho e Carlos Fábio, gravada pela dupla Carlos Fábio & Pacito - <http://www.douranews.com.br/cidades/item/29945-m%C3%BAsica-criada-por-artistas-de-dourados-transforma-cidad%C3%A3os-em-sul-mato-grossenses-de-fato?tmpl=component&print=1>- Acesso em 15/01/2018.

poeta Manoel de Barros traz em suas poesias a essência de ser criança e essa pesquisa encontra em Manoel e em outros poetas, pesquisadores/as, músicos/as e autores/as a ‘voz da criança’ para compreender o que elas têm a dizer e utiliza o aporte teórico da Sociologia da Infância para fazer a análise como Sarmiento e Corsaro descrevem em suas pesquisas.

A partir da etnografia desenvolvida por Corsaro (2011), observar a criança brincando com seus pares tem sido um instrumento de investigação e de trocas com a possibilidade de registro e compreensão da forma como as crianças produzem, assimilam, interpretam e reproduzem cultura. Sarmiento (2008), sublinha em seus estudos que a Sociologia da Infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 22).

No início de minha observação como pesquisadora, encontrei uma Comitiva na estrada boiadeira do Taboco como já explicitado anteriormente, mas aqui trago de forma mais detalhada:

O dia amanheceu e às 5h eu já estava no ônibus quando uma chuva fina nos presenteia o raiar do dia. Na estrada, ainda escuro encontramos uma boiada e peões a conduzi-la. Peço licença ao motorista para fotografar e capturar a imagem, mesmo no escuro (a apresentada no início da Tese) e a partir dela, resolvi desenvolver a pesquisa como uma viagem, comparando-a com uma Comitiva..., mas antes, ao entrar no ônibus em frente a Secretaria de Educação (ponto de ônibus), encontrei-me com os/as professores/as que lecionam na Escola Pantaneira, dei bom dia – alguns dormindo, outros mais alegres, me apresento e sou muito bem recebida. Vivenciei novamente um amanhecer no Pantanal/MS e, pensei neste momento nas crianças que também estavam embarcando em outros lugares (fazendas) para irem à escola... o

cantar dos pássaros e as imagens das aves e de outros animais, faz com que a geografia do lugar seja contemplada com prazer! O encontro com as crianças ao descer do ônibus foi impressionante, pois a sensação foi como já pertencer ao lugar, as crianças vieram ao meu encontro e me trataram como se me conhecessem. Outro momento importante foi conhecer a Dona Shirlei (merendeira) e a sua ajudante Lucivânia, pessoas responsáveis pela organização da escola e, que estão todos os dias com as crianças, no café da manhã (pão caseiro, leite e chá), lanche (biscoito de água e sal) e no almoço (arroz carreteiro). Neste dia levei a autorização para elas poderem participar da pesquisa e já percebo que algumas são mais comunicativas que as outras, umas perguntam e outras apenas recebem e escutam sobre a devolutiva e a assinatura dos pais/responsáveis no papel (documento) que elas estavam recebendo. São crianças ativas, umas se destacam por estarem de batom, botinas e alguns meninos de boné e até mesmo de chapéu, bota e cinturão. As turmas estão agrupadas, ou seja, 1º e 2º anos, 3º e 4º e o 5º por serem em um número maior funciona separado. Como o tempo está chuvoso, algumas crianças não se fazem presentes, pois o ônibus com a chuva não chega em alguns pontos para o embarque das crianças. Percebo ao assistir às aulas, que as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, mostram interesse, mas notadamente não leem e não escrevem como poderiam corresponder a idade e ano em que se encontram. As crianças agem conforme as professoras atuam, elas realizam as atividades propostas, mesmo com as dificuldades que elas têm. Vou conhecendo cada uma delas e perguntando das fazendas onde elas moram... “acordo 4 horas da manhã para me ‘arrumá’ e chegar na hora da escola, porque eu já perdi o ônibus uma vez” (Selma, 9 anos – Fazenda Iguaçu). No 5º ano encontrei crianças com 16 anos, por terem reprovado algumas vezes e, ainda apresentam dificuldades tanto na aprendizagem

como na comunicação. A maioria das crianças vem de ônibus de outras fazendas ao redor, poucas são as que moram na Fazenda Taboco. Quando perguntei sobre o que fazem à tarde, muitas me responderam que ajudam o pai nos afazeres do campo. Percebo também que elas seguem junto as suas professoras, uma rotina de entrada, atividades, hora do lanche, o intervalo e o almoço e neste dia percorri todas as turmas, sem atividade fora de sala e também observei animais dentro de sala (dois cachorros que constantemente ficam por lá – Bili e Neguinho), no campo (ou seja, o pátio da escola), o gado e muitos pássaros e aves e no espaço destinado a escola alguns porcos circulam naturalmente por ali. Quando finda a manhã, recorro a elas novamente para lembrar de trazerem a autorização da pesquisa e me vejo rodeada, abraçada e de forma brincante me solicitam para voltar... (Caderno De Campo – 23/05/2017).

Figura 20: Espaço percorrido pelas crianças e pelos porcos (pátio da Escola)



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Iniciando a observação participante, percebi que a Escola Pantaneira segue os mesmos padrões, normas e regras das escolas urbanas, conforme justificado pela Diretora e, não visualizo entre as atividades pedagógicas dos/as professores/as e atividades de sala de aula, ou seja, o planejamento e currículo, a cultura do lugar (como antes com o Programa Escola Pantaneiras), mas a cultura pantaneira está presente na alimentação (no almoço Dona Shirlei serviu Arroz Carreiro¹⁵) e ainda, nas narrativas das crianças que contam de seus afazeres e de gostarem de ajudar seus pais no campo, quando nos ensina uma receita de chá e no convívio do dia a dia, a rotina, segue como já apontado ser do povo pantaneiro, como na imagem da foto nº 24 acima, no pátio os porcos circulam entre outros animais e as pessoas que por lá estão.

Identifiquei nas brincadeiras das crianças e na hora do intervalo, uma comunhão entre elas. Conversam, se conhecem e identifiquei também que, além de se agruparem por turma (sala de aula), também se agrupam pela amizade do ônibus. Corsaro (2005) aponta que as rotinas podem ser consideradas como elementos da cultura de pares por serem atividades que as crianças consistentemente produzem juntas (elas brincam juntas e fazem o trajeto da fazenda para a escola juntas no ônibus), em grupos de pares, caracterizadas, tanto pela recorrência como pela previsibilidade. Elas cuidam umas das outras, principalmente as crianças maiores que compartilham o mesmo ônibus

¹⁵ O arroz-de-carreiro apareceu na condição de comida de viagem. Como o nome sugere, foi criado no tempo do carro de boi, veículo conhecido dos babilônios, fenícios, egípcios e romanos, trazido ao Brasil pelos portugueses, imprescindível na vida dos primeiros engenhos de açúcar e na colonização geral do País. Esta comida se conservava durante os muitos dias de viagem empreendidos pelos peões e o carreiro transportador de cargas. Elaborado originalmente à base de charque e arroz e tradicionalmente preparado em panela de ferro – Mato Grosso do Sul: Visitando o Paraíso/Club Internacional del Libro – Campo Grande/MS – Gráfica e Editora Alvorada LTDA, 2013. 60 p. Tradução: Mirela Amorin Jafar.

(a escola atende até o 9º ano) e dessa forma, estabeleceu-se ali, entre as crianças pantaneiras, grupos de pares como sublinhado por Corsaro (2005).

A partir da minha escolha etnográfica para compor a análise das culturas infantis das crianças pantaneiras e procurar entender um pouco mais os estudos das crianças e suas infâncias situados no campo da Sociologia da Infância, encontrei o conceito de cultura proposto por Geertz (1989), o qual compreende a cultura como um conjunto ou teias de significados construídos por grupos sociais que regulam suas interações e comportamentos. Entendendo esse conceito de cultura, acredito que o ser humano se constrói como sujeito cultural porque produz e compartilha significados coletivos que dão sentido a sua realidade. Para tanto, estar em um lugar, em uma comunidade, com um grupo de crianças e adultos, significa estudar e conhecer seus hábitos, tradições, costumes; vindo de encontro com os estudos feitos sobre a etnografia, que me propiciam ajuda constante para o entendimento dos significados que os sujeitos produzem, e assim, compreender o seu comportamento social, como já registrado anteriormente sobre a cultura do homem e da mulher pantaneiro/a..

Durante o tempo experienciado na Fazenda/Escola do Taboco procurei pensar de forma mais abrangente o conceito de culturas da infância, e isso só foi possível por meio da importância dada à etnografia, uma vez que esta abriu os caminhos para que eu pudesse ter a oportunidade de vivenciar de certa forma, as culturas da infância, pois as crianças expressam os significados historicamente construídos e partilhados na interpretação que elas elaboram sobre a realidade, os quais regulam suas interações no interior dos grupos de pares, encontradas no arsenal de práticas sociais e produtos culturais, como brincadeiras, jogos, rituais, artefatos, brinquedos, roupas, filmes, músicas etc, os quais exprimem e constroem significados sobre a infância e o ser criança.

No dia 23 de maio de 2017, o dia amanheceu chuvoso, por isso algumas crianças não compareceram e outras ainda foram embora mais cedo do que o habitual, por conta do tempo e da estrada, pois o ônibus não chega em determinadas fazendas ou ainda algumas pontes ficam interditadas. No Pantanal, em época de chuva, alaga e fica impossível transitar pela estrada boiadeira das fazendas e, resolvi então, neste dia, observar e acompanhar a aula das crianças do 3º e 4º ano.

Ao chegarmos às 6h e 40 min. fomos recebidos com chá, leite com chocolate, café e pão caseiro. As crianças estavam a me esperar, a professora disse que elas (3º e 4º ano) estavam ansiosas para que eu fosse estar com elas, além das observações neste dia ter sido em sala, também vivenciei a manhã em mais um cotidiano:

Figura 21: Café da manhã servido pela Dona Shirlei



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Ainda na fila do Café da Manhã, sou chamada por uma das crianças que inicia um diálogo:

Criança Pantaneira (CP): oi professora, veio ficar com a gente hoje?

Pesquisadora (P): sim, vou ficar aqui com vocês, tudo bem?

CP: sim, sim, já 'tava' achando que não vinha aqui, só com os outros (1º e 2º anos), porque demorou?

P: vou estar com vocês bastante tempo, então hoje com vocês, outro dia com o 5º ano e depois novamente com as crianças do 1º e 2º ano... ah, não vou atrapalhar tá!

CP: quer participar também? Vamos estudar a tabuada hoje!

P: quero sim, vou participar com vocês!

Fui para a sala com as turmas do 3º e 4º anos, o lanche foi uma banana para cada criança e ao observar a aula da professora, analisei que algumas crianças não acompanhavam sua explicação, ou por não estarem atentas ou não saberem mesmo o que era para fazer. A professora distribuiu um pedaço de papelão e umas folhas coloridas, dizendo que elas iriam produzir uma Tabuada por meio de uma 'Arte Mosaica', ou seja, iriam produzir um mosaico (confesso que nem mesmo eu estava entendendo), muitas crianças corriam até mim para eu poder ajudar. A professora foi explicando e avisando que elas teriam que guardar muito bem esse material, que valeria nota e seria para elas estudarem a tabuada, e perguntava a todo momento: estão entendendo? Eu ali, ajudava umas crianças e aprendia com outras, muitas não conseguiram e a professora solícita ajudava, mas não consegui explicar o que era uma 'Arte Mosaica', assim que terminaram foram estudar a tabuada e logo em seguida, veio o intervalo e fui conversar com a Dona Shirlei,

Observando as atividades, as conversas, as brigas com os porcos e os cachorros que ficam lá, fui convidada

a tomar um Tereré¹⁶, ela, os motoristas, a Lucivânia (ajudante) saboreiam o Tereré todos os dias, cultural dos povos do Pantanal, como eles já haviam tomado, a dona Shirlei me convida e vamos nós duas, conversar um pouco e, aproveitei a oportunidade para ouvir mais do que ela tinha a me dizer: “aqui professora, a vida é difícil, não tem lâmpada no banheiro, a descarga sempre estraga, não consertam, o pessoal da prefeitura diz que vem e acaba não vindo. Aviso a Diretora e lá diz que vai ver...”. Puxo conversa aqui, ali e mais uma vez ela me surpreende: “cozinho aqui porque gosto muito das crianças, meu esposo trabalha aqui no Taboco de tratorista e faço com prazer meu trabalho, conheço muito delas e vou ficar aqui até quando der...”. Ela diz ainda que, como as crianças não conseguem aprender a ler e a escrever, vê a dificuldade e por isso, muitas delas acabam desistindo de estudar com 16 anos e preferem trabalhar. Ao terminar nossa conversa, peço licença e vou caminhar pelos arredores e conhecer de perto a fazenda, já sem chuva, pude contemplar muitos pássaros, árvores frondosas, garças, araras, tuiuiús, o lago em frente à escola, fui até a sede e lá conheci o caseiro, me apresentei e recebi um: “seja bem vinda professora, já sabemos que a senhora viria aqui na escola, fique à vontade”, eu então, agradei. Ao retornar para a escola, percebo que o ‘Neguinho’, o cachorro que mais tarde virou meu companheiro, sempre comigo por todos os lugares estava me seguindo. Ajudo a servir o almoço e antes de irmos embora, uma criança me procura e diz:

CP: professora, lá na fazenda onde eu moro, no Cor-

¹⁶ O tereré é uma herança dos povos Guarani, uma bebida gelada à base de erva-mate, que pode ser misturada com menta, hortelã e boldo e servida em um recipiente feito de cabaça ou chifre, chamado guampa. Essa guampa com a erva é compartilhada em Roda, daí o nome Roda de Tereré - Mato Grosso do Sul: Visitando o Paraíso/Club Internacional del Libro – Campo Grande/MS – Gráfica e Editora Alvorada LTDA, 2013. 60 p. Tradução: Mirela Amorin Jafar.

guinho tem jacaré, tem cobra e tem piau, a senhora gosta de pescar?

P: nossa Robson (8 anos – Fazenda Pontal), que legal! Eu gosto muito de pescar, meu pai me levava para pescar desde pequena, pescar me deixa muito feliz e você, pesca também?

CP: claro, uai, eu que pesco, lá no Corguinho vai todo mundo lá de casa, um dia a senhora vai lá também tá?

P: vou sim, vamos pescar juntos. A fazenda onde mora, é longe?

CP: demora bastante o ônibus chegar, então é longe sim. Tchau, até amanhã!

Figura 22: Conversa com a Dona Shirlei (Merendeira da Fazenda/Escola)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Após o almoço, uma observação pertinente, foi em um momento de diálogo embaixo da grande árvore que fica entre a escola e

a cozinha, na mesa utilizada para atividades e também para as refeições, encontrei-me com algumas crianças do 5º ano, à espera da professora para uma atividade. Os meninos com a camiseta do uniforme, alguns de chapéu, boné, cinto de fivela grande e botina, as meninas produzidas, brinco, batom, sandálias. O diálogo delas era sobre a atividade proposta pela professora – Feira Cultural. A professora sugeriu apresentar: As curiosidades do Pantanal/MS, pedindo sugestões das crianças e o que cada uma poderia levar de comida típica. Fiquei pensando (... as crianças diziam na maior facilidade o que elas comiam, vestiam, cantavam, dançavam e ainda do que brincavam...) na necessidade de ter na Escola uma Feira para poder apresentar a própria cultura, ao invés de ser trabalhado cotidianamente.

Ao findar a manhã em minhas observações, percebi que não era mais uma pessoa estranha na Fazenda/Escola, pois as crianças tinham olhares variados, que expressavam curiosidade, timidez, interrogação ou exibicionismo, provocados pela novidade da minha presença, demonstraram, em sua maioria, interesse e facilidade para estabelecer contato comigo, vinham sempre e me contavam alguma coisa como o diálogo com o Robson. As crianças tinham sempre uma iniciativa de mostrar-me objetos, comentar suas brincadeiras, sentar-se ao meu lado, criando rapidamente um elo de aproximação entre nós, por meio de conversas e de convites para que eu participasse de suas brincadeiras.

Desde esses primeiros contatos, como já disse anteriormente, busquei ser identificada pelas crianças como elas quisessem, como se sentissem a vontade, pois elas sabiam que eu estava ali por um determinado tempo, que eu não era a professora delas, mas mesmo assim, me identificavam como PROFESSORA, fui ali por um ano, uma adulta diferente daquelas que as crianças estavam acostumadas na escola, uma amiga, uma observadora, uma pessoa que escutava a todos/as e com um comportamento um pouco criança, pois sempre

que me convidavam a brincar, eu ia sem nenhuma controvérsia, o que no início gerava olhares e sorrisos de estranhamento.

Embarco em mais um dia de observação (29/05/2017) e no ônibus fui comunicada da reunião com os pais/responsáveis com a presença do Prefeito, da Secretária de Educação e da Diretora Dilza. Igualmente a minha reunião; quem compareceu foram as mães, pois são elas que vão às reuniões quando as mesmas acontecem. A pauta e a preocupação maior eram os ônibus, a falta de inspetores e a reforma da escola. Como de costume, foi servido o café da manhã e nesse dia, além das crianças, as mães também participaram desse momento. Passado um tempo, o pessoal junto ao Prefeito chegou e deu-se início à reunião. Fui autorizada a iniciar a mesma:

Apresentei-me com um Bom Dia e, para as mães que ainda eu não conhecia agradei por terem me enviado a autorização para as crianças participarem da minha pesquisa. Expliquei novamente o meu objetivo, o que estaria fazendo ali e deixei em aberto para as perguntas, apenas uma mãe me pediu maiores informações sobre as fotos, pois sua filha disse que ela mesma estaria realizando as fotografias. Expliquei que estaria buscando com esse instrumento o ‘olhar’ da criança pelo lugar em que ela estudava. Foi bastante importante esse dia para poder explicar também para as pessoas da Secretaria, bem como o prefeito que eu estava ali para realizar uma etnografia e uma pesquisa de doutoramento. Em seguida, a Diretora falou da presença do Prefeito e solicitou para que as mães conversassem e tirassem as dúvidas. Vi, ouvi e percebi muitas coisas com essa reunião e como não me cabia estar mais nesse diálogo, pedi licença e fui acompanhar a aula de Educação Física das crianças do 1º e 2º ano:

Acompanhando as crianças em fila organizada por ordem de tamanho, percebo que elas já sabem como o professor vai conduzir a aula. Três, saem da fila e

vão buscar o material solicitado. Estamos embaixo de uma enorme árvore e o professor, tem todo cuidado em realizar um alongamento com as crianças (ele chama todas elas pelo nome, pede com calma para fazerem a atividade, não altera o tom de voz e sempre olha nos olhos das crianças, abaixa e resolve uma briga aqui, acolá e atende sempre que é chamado). No alongamento, contam até 20 o que o professor pediu para fazer. As três crianças trouxeram: cordas, bolas, bastões e cones. As crianças se mostram felizes a todo momento; elas se comunicam, são amigas/as, se conhecem, falam palavras do dia a dia pantaneiro, até uns ‘palavrões’. O professor propõe uma brincadeira (mas ainda era o alongamento) em dupla e para minha felicidade nesse momento, sou chamada a participar. Neste dia, muito mosquito e muito calor, um sol radiante queima nossos corpos, mesmo embaixo a grande árvore, é quase impossível ficar ali, mas me vejo a ‘olhar’ a felicidade das crianças que não sentem o mosquito, muito menos o calor... elas vibram com a brincadeira, já descalças correm para lá e para cá. O professor faz nova solicitação e divide a turma em equipes para o jogo do bastão. Equipe A e equipe B – surge: ahhh... não quero com ele, não quero com ela (nesse dia, estavam cinco meninas e dez meninos) e o professor conversa e consegue montar as equipes, que dessa vez não me chamam e dizem: - professora, nessa a senhora não vai conseguir, pois tem que correr, eu insisti e fui, não consegui terminar... realmente não aguentei correr, e todos/as riram muito de mim!... Já quase terminando a aula, o professor deixa as crianças brincarem livremente, as meninas escolheram ‘Picachu’ (em dupla batem as mãos, como aquela brincadeira: nós quatro, eu com ela, eu sem ela..., mas com outra música) ... e os meninos, foram jogar bola. Aproveitei e sentei em um banco e rapidamente vieram algumas crianças e inusitadamente, escuto: “sabe professora, hoje estou triste, porque vi meu avô muito bravo, ele manda nos ‘homi’ lá da fa-

zenda, eu tenho medo do meu avô, quando chamo ele para me levar no balanço à tarde, ele diz que não dá, só depois e eu fico esperando ele, ele vem e não tá mais bravo (Roseli, 7 anos – Fazenda Santa Isabel). Outra criança aproveita e me conta: - “professora, professora eu vou no campo com meu pai quando ele deixa, ou fico assistindo filme na antena parabólica. Mas o que eu gosto, é de ir no campo, caço queixada e já vi até onça que comeu os bezerros e eu até ajudo com as leiteiras (vacas leiteiras que ficam no mangueiro para tirar leite) e eu já vi mesmo onça” (Mauro, 9 anos – Fazenda Iguaçú) - (Caderno De Campo – 29/05/2017).

Figura 23: Aula de Educação Física (Alongamento)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Quando analiso os estudos que tem as crianças como produtoras culturais, passo a compreender como se configuram essas culturas, ou seja, das crianças. Parto de que as crianças têm uma relação ativa e não passiva com a cultura, por isso, é importante saber o que elas fazem a partir das referências culturais que elas vivenciam. Os estudos das culturas infantis nos mostram, sobretudo, os modos próprios de significação e ação das crianças, partindo do pressuposto de que esses modos se diferenciam dos adultos e revelam uma condição social comum: a pertença à categoria geracional da infância (Arenhart, 2016).

Nessa perspectiva, Roseli, de sete anos, vivencia um medo que não é dela, vê no avô uma referência, porém, conhece um lado de firmeza do avô com os funcionários da fazenda. Nem por isso, deixa de viver suas alegrias, mesmo me contando que naquele dia estava triste, pois percebo em seu olhar que a espera pelo avô é maior do que seu medo de criança e Mauro de 9 anos, ativamente reproduz, o que seu pai faz na fazenda e conta e afirma que já viu uma onça, interpretando os afazeres de um adulto, como tirar leite da vaca e caçar queixada. Sarmiento (2004, p. 21) anuncia em seus estudos a necessidade de “saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas”. Ele afirma ser possível falar na existência de culturas infantis, na medida em que existe, dentro da cultura geral (heterogênea e complexa), formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Marca também que, as culturas da infância podem ser identificadas pelas interações de pares e das crianças com os adultos e, dessa forma conseguem se estruturar nas relações que representam, papéis distintos e também de maneira que essa representação signifique viver as culturas infantis por meio de jogos ou pelos modos específicos de significação e comunicação das crianças nos seus grupos de pares.

Por meio dos estudos de Corsaro (1997) que a visão amplia o conceito de socialização e, propõe que a relação das crianças com a cultura, se dá por meio da reprodução e de interpretação, de manutenção da estrutura e de sua transformação pela ação do sujeito, assim, contrapõe a tradicional visão de socialização infantil que tem as crianças como sujeitos passivos frente à sua socialização e desenvolvimento, bem como sua interação com o meio. Ao estar junto às crianças pantaneiras percebo as suas relações de pares, a partir do que a Sociologia da Infância nos propõe, partindo do pressuposto de que as crianças também se socializam, aprendem e produzem cultura com base no que constroem e partilham entre si.

A análise das culturas infantis permite, ainda, olhar a infância não mais pela marca da negatividade, da ausência, mas da diferença (Sarmiento, 2007). Visualizo nas palavras de Sarmiento (2007), o quanto essas crianças as quais tive o privilégio de acompanhar por um ano letivo, aprendem, socializam e produzem cultura, não pela negatividade e sim, pela diferença em viverem em meio ao Pantanal/MS e realizarem atividades de adultos em muitas situações do dia a dia, como por exemplo, passar parte de sua/s infância/s dentro de um ônibus, cuidando uma das outras, pois ali se encontram crianças de diferentes idades (cinco a dezesseis anos), indo e vindo pela estrada boiadeira, em dias de Sol, chuva, calor, frio, bichos e ainda estudar para poderem entender o que a vida pode lhe oferecer, na esperança de realizarem alguma coisa, de fazerem amigos/as e de construírem as suas histórias:

Hoje, o dia amanheceu lindo, frio, com pouco Sol. A chuva que caiu ontem, fez brotar um verde sem igual. O ônibus em meio à estrada de chão, bambeando em meio a buracos, desviando de animais, mas firme, com os/as professores/as com uma disposição incomparável (são duas horas de viagem de 2ª a 6ª,

e alguns sábados). Como todos os dias, Dona Shirlei nos espera (as crianças também), com um delicioso pão caseiro, chá, leite com chocolate e hoje, um bolo de fubá quentinho (que trouxe alegria aos professores, e também às crianças), como ainda não chegaram todos os ônibus, vou para frente da escola e vejo a vivacidade das crianças descendo do ônibus e, foi possível nesse momento, entender a existência de elementos comuns entre as crianças e me recordo dos estudos sobre as culturas infantis, que evidencia fatores que as unem e que expressam a condição geracional comum (Sarmiento, 2007). Fico observando o diálogo entre elas, umas arrumam os cabelos, outras descem com mochila, outras com o material em mãos ou em sacolas plásticas ou sacos feitos de tecido, outras ainda meio que sonolentas sorriem e vão em fila saborear o café da manhã. Junto a isso tudo, reitero que nesse e em outros momentos dentro do ônibus, em sala de aula, no intervalo e na volta para suas casas, as crianças estão em um desenvolvimento de muitos fatores em comum, que as unificam, mas ao mesmo tempo as diferenciam uma das outras, por serem diferentes e ao mesmo tempo recorrerem aos mesmos afazeres. Elas expressam, representam e, em ação distintas dos adultos em um nível simbólico re/produzem e expressam suas culturas infantis. Elas estão construindo suas culturas por meio dos referenciais da cultura adulta, pois essa autonomia de ir e vir, ou seja, a autonomia na reprodução cultural delas mesmas, para Sarmiento (2007), não se trata de independência, mas da reprodução da cultura. As crianças ao se relacionarem, elas re/elaboram muito do que lhes é passado e também aprendem e ensinam juntas, sendo elas a perpetuação das culturas infantis. (Caderno De Campo – 13/06/2017).

Figura 24: Crianças chegando na escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Ainda observando as crianças em movimento para o dia que se inicia, escuto crianças me chamando: “- Professora, professora, eles estão brigando!” Corro para ver o que está acontecendo e, me deparo com dois professores (do 6º ao 9º) falando alto com alguns adolescentes. Como na Fazenda/Escola não fica por lá nem a Diretora e nem a Coordenação (todos os dias), também não tem inspetor e, quem resolve alguma situação são os/as professores/as, as próprias crianças, a Dona Shirlei ou se aguarda a vinda dessas pessoas para fazer uma reunião e quando necessitam chamam os pais. Percebi que não foi uma briga e sim uma discussão por um ter sentado no banco do outro no ônibus (novamente, essa situação...) e também porque um deles tentou beijar a ‘namorada’ do outro menino. O interessante foi ver as crianças e adolescentes assistirem tal discussão e não saíram do lugar enquanto o professor conversava com eles. Neste momento, sinto minha camisa ser puxada:

CP: professora, professora, o maior é meu irmão, a senhora conhece?

P: conheço porque você me contou, lembra? (Beta, 9 anos – Fazenda Iguaçu). Você me disse que ele era bravo!

CP: ele está bravo porque o outro menino sentou no banco dele dentro do ônibus, ele sempre senta naquele lugar e sabe, professora, ele descobriu que a namorada dele, não quer mais namorar com ele.

P: nossa! Então ele deve estar triste!

CP: é... e minha mãe já falou 'pra' ele largar disso, 'pra' ele só 'estudá' e ele fica fazendo cara feia!

P: mas tudo vai se resolver Beta, eles são amigos, não são?

CP: isso mesmo, os dois brincam a tarde lá na fazenda e meu pai leva os dois no campo, e agora fica 'briganho', mas depois vão 'conversá'... eu sei disso!

P: viu, que bom! Quando se tem amizade, no final tudo fica bem. Agora, vamos para a sala que a sua aula vai começar, daqui a pouco nos vemos novamente.

CP: um beijo professora!

P: outro em você!

Para Corsaro (2011), as rotinas de pares em idade escolar, ultrapassam as ações somente verbais, no sentido de que normalmente envolvem produções verbais e interações por motivos de objetos, ou outras situações corriqueiras. Percebo na fala da irmã de um dos meninos da discussão que me diz da amizade deles, que os mesmos brincam e interagem. O interessante foi ver que ninguém incentivou a discussão para uma briga, houve controle e os professores resolveram de imediato a questão. Beta, me conta que eles compartilham de momentos que vão além dessa discussão, eles compartilham de uma amizade e, penso ser por isso que as crianças pararam para ver.

O conhecimento e desenvolvimento da criança (Beta -9 anos) sobre a amizade está próximo do que Corsaro (2011) diz sobre as

demandas sociais e contextuais de seus mundos de pares. Para ele, as crianças constroem conceitos de amizade, enquanto, ao mesmo tempo, vinculam esses conceitos às características de organização, ou seja, do grupo em que convivem. As crianças pantaneiras, como eu disse anteriormente cuidam uma das outras, interagem, compartilham saberes e aprendizagens. Portanto, elas frequentemente desenvolvem relações estáveis entre elas, mesmo em algum momento discutirem e se desentenderem por algum motivo.

Sinalizo um dos eixos pensados por Sarmiento (2003), a Interatividade, que tem sua marca a partir da relação das crianças com os adultos, adolescentes e outras pessoas ao seu redor. Esse eixo é importante no processo das culturas infantis, por ser as relações sociais uma forma de convivência no mundo, além das diferenças e de diferentes realidades, elas afetam e são afetadas por diversas situações, seja na família, na escola, nas igrejas, por meio da televisão, neste caso, das fazendas onde moram ou quando vão à cidade. Essa interação entre elas, ou seja, 'pares' é o momento de se chegar ao equilíbrio, pois vivenciam suas conquistas, suas vontades, seus desejos, seus medos, suas aprendizagens, seus ensinamentos e acima de tudo a amizade. Por meio da Interatividade, compreendida como as culturas infantis por Sarmiento (2003), as crianças agem de alguma forma no mundo, não são passivas, elas se apropriam e, assim, reproduzem e reinventam os seus lugares, criando modos próprios de interpretar-no e de se relacionarem, criando suas regras, seus cotidianos, suas vindas e idas dentro de um ônibus, elas e seus/suas professores/as criam suas leis próprias, se entendem e realizam suas atividades em pares conforme a interação e aceitação do grupo em que vivem.

Por meio da observação participante e do registro do caderno de campo, foi possível o acompanhamento e apreensão da realidade e ainda, compreender durante o tempo experienciado com a etnografia, que este método se propõe a 'capturar' a cultura de um grupo com

ferramentas valiosas, à medida que “o pesquisador, buscando interferir o menos possível na realidade, vai, aos poucos, percebendo os elementos do cotidiano que expressam a cultura do grupo pesquisado” (Arenhart, p. 55, 2016). Esse entendimento aconteceu ao longo dos dias no campo (um ano, sendo este três vezes por semana), pois, além de registrar as características do grupo de crianças do 1º ao 5º ano, foi possível visualizar os elementos constitutivos da cultura. Reitero que esses instrumentos se transformaram em ferramentas importantes: aprendizado e possível registro das ações, do sistema de ensino, da organização do grupo, bem como, as experiências das crianças e dos adultos da Escola, de suas regras, das identidades descobertas, enfim, nessas situações comuns, as crianças dialogaram e, ao longo do tempo, possibilitaram novas ações e novos desafios. O registro foi realizado no ato da observação e, quando convidada a participar de alguma brincadeira, ajudar a servir o almoço ou quando envolvida em alguma atividade da escola, anotava no final da manhã ou ainda no ônibus (de volta à cidade) e/ou quando chegava em casa.

Os dias vividos na Fazenda/Escola me fizeram refletir sobre o contexto educativo, neste caso público municipal, em como tem que ser uma proposta educativa, pautada em alguns princípios e regras como série/ano, sistema de ensino, as necessidades da comunidade, em ser um coletivo de crianças e de adultos enfim, esses dias possibilitaram ver a vivência das crianças, que passam a fazer parte da vida escolar. Transitam em dois lugares, a escola e a família, tem situações organizacionais também nesses dois espaços, ou seja, regras tanto de um como de outro. O que percebo, nesta situação de Escola Pantaneira, apesar de estar inserida no Pantanal/MS e ter primeiramente um Programa¹⁷ voltado para esse Bioma, hoje, não segue uma rotina da cultura pantaneira, como por exemplo, a regularidade das aulas

¹⁷ Programa Gestão Pública e Cidadania -Programa Escola Pantaneira - 2002 Fatima Elisabete Pereira Timóteo - <http://riosvivos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Escola-Pantaneira.pdf> - Acesso:13/04/2018.

conforme a seca e cheia do Pantanal, que antes existia, ou seja, estão inseridas e imersas à cultura pantaneira no dia a dia, em seus cotidianos e em seus afazeres, mas não em sala de aula, não no currículo escolar, como já salientado anteriormente, seguem o mesmo sistema das escolas urbanas.

As normas hoje experienciadas por essas crianças seguem o mesmo Regimento das instituições urbanas que acabam promovendo uma produção de padrões específicos de atividades e relações sociais, conforme as regras de toda escola, principalmente as férias, que ocorrem na mesma época das escolas urbanas. Isso define também os modos como as coisas são desenvolvidas no dia a dia dos afazeres da escola, regularizando (o que, quando, onde, como...) as ações sociais das crianças, e instituindo formas de reprodução desses padrões no espaço e no tempo. Ao perceber a falta de uma Ementa que resgate a cultura pantaneira, não expressa também nas atividades extracurriculares, percebo/visualizo um engessamento de desenvolvimento das possibilidades familiares, relações sociais da região e também do conhecimento de sua terra e sua gente.

Refiro-me que esse engessamento percorre também o aprendizado das crianças que, ao longo dos dias de observação participante nas aulas, foi evidenciado a dificuldade tanto em ensinar (professores/as) como na hora em que as crianças eram 'cobradas' a apresentarem suas tarefas, nos ditados, nas leituras, ou seja, as crianças pouco aprendem. Elas mostram interesse em vir para a escola, mas em sala não há uma constante aprendizagem e, nas vivências cotidianas do meu ir e vir, foi possível ver o distanciamento de um ensino que realmente levasse as crianças pantaneiras a alcançarem êxito na leitura e escrita, bem como as noções de cálculo e ciências da natureza. Registrado também esse não aprendizado nas conversas informais com as professoras/es e principalmente na preocupação da Dona Shirlei,

quando narra sobre a desistência das crianças aos dezesseis anos ou menos para irem trabalhar para ajudar aos pais.

Ações padronizadas e realizadas prioritariamente iguais às de uma escola urbana no contexto do Pantanal/MS, impossibilita uma integração e diálogo com o seu contexto de vida e com o contexto social escolar que lhes impõe formas específicas de socialização. Mas, ressalvo que as crianças em suas capacidades, curiosidades, vontade do inusitado, compartilham, participam e realizam as atividades em seus espaços e tempos carregados pelas múltiplas experiências que elas levam para a escola e pelos valores, regras e interesses coletivamente construídos, as ações não se traduzem apenas em conformidade, mas também em confronto, ultrapassagem, ajustes e contornos relativamente ao sistema de regras escolares. E nesse movimento que emergem os grupos de pares, no seio do qual as crianças reproduzem a ordem social que lhes é imposta, mas também instituem estilos pessoais, inovam, improvisam e criam algo novo (Borba, 2005).

Afirmo isso junto aos autores (Sarmiento, 2003 e Corsaro, 2011), por ter em minhas observações, as relações das crianças pantaneiras em resolverem suas vidas, elas agem e compartilham de muitos momentos sozinhas e diante dessas interações, ganham vidas e são protagonistas de suas histórias. Se tornam firmes, participam de uma dinâmica em que a rotina exige delas um comportamento 'adulto', onde uma cuida da outra, uma olha a outra e esses valores também são compartilhados, o que lhes permite cada vez mais fazer coisas conjuntamente e criar o sentimento de pertencimento ao grupo (Borba, 2005). Compreendo que, ao longo dos dias na Fazenda/Escola do Taboco, as crianças pantaneiras em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura.

**As cores, as estradas, um lugar, uma escola e suas crianças:
Pantanal por meio da escrita e anotações de um Caderno de
Campo**

Terra de conceição
De tantos bugres fez-se uma oração
Terra de João de Barro
Fez-se poesia de Manoel
Terra de Lídia Baís
Que não se contentou com a Paris que assolou
Terra de bororó
Terena, kadiwéu e guaicurú
De negros livres das senzalas de zulu
Terra de ninseis, sanseis e sanscríticos
Ronins e samurais
A terra prometida que encontrou os afegãos
Terra que não é minha
Terra que não é sua
Terra que faz da vida
Consagrada e pura...
Altair Dos Santos / Jerry Espíndola (2008)¹⁸

Esta terra sul-mato-grossense cantada pelos Hermanos Irmãos (2008) é uma terra de todos e uma terra de ninguém. Uma terra de poetas, índios e afegãos, terra de vida, consagrada e pura. Assim, o Mato Grosso do Sul se faz e se refaz todos os dias. Em minhas viagens, pela estrada de chão rumo a Fazenda/Escola, pude perceber o quanto é belo e muitas vezes triste o nosso Pantanal. Ora de Sol, ora de chuva, ora de calor, ora de muito frio. Às vezes, florido com muitos animais,

¹⁸ Composição: Altair Dos Santos / Jerry Espíndola - Terra Que Não É Minha Hermanos Irmãos (Jerry Espíndola, Márcio De Camillo e Rodrigo Teixeira são amigos desde os anos 80. As três décadas de parceria musical foram celebradas em um show e o resultado é o primeiro disco do trio Hermanos Irmãos. Gravado ao vivo em outubro de 2010 no Teatro do Sesc/Horto, em Campo Grande (MS), o álbum contém 14 faixas. O repertório traz músicas dos três compositores, clássicos do cancionero sul-mato-grossense e versões para pérolas da música sul-americana. - <https://www.lettras.mus.br/hermanos-irmaos/1793791/#radio:hermanos-irmaos> – Acesso em: 23/01/2018.

estradas esburacadas, alagadas, pássaros e borboletas, ora seco com muito Sol, moscas e mosquitos, mas a possibilidade de analisar as Culturas Infantis das crianças pantaneiras, me fez uma pessoa melhor e, por um ano, consegui entender que elas (as crianças), vivem muitos momentos felizes, tristes, momentos de criança, mas também da vida adulta. Passam muito tempo dentro de um ônibus em busca de conhecimento, em busca de um estudo com muitas e tantas outras crianças de diferentes idades e de diferentes desejos. Elas convivem, assim como a canção descrita pelos Hermanos Irmãos com muitos povos, estradas e vidas, são crianças que percorrem caminhos e suas infâncias também percorrem muitas histórias e acontecimentos junto a seus pares.

Em muitos momentos da viagem na estrada boiadeira às 5h da manhã, me vi pensando na importância de ‘olhar’ as interações, que muito me auxiliou, como registrado anteriormente na compreensão de como as crianças pantaneiras vão construindo suas culturas de pares. A estrada no início escura e, logo o Sol escaldante aparecendo ou a chuva a cair na vidraça das janelas do ônibus proporcionaram-me imaginar, refletir, recordar as leituras, os estudos e minha busca na etnografia. Esses elementos, as observações, as rodas de conversas, os diálogos, possibilitaram entender como elas, ao longo dos dias constituem, por meio de suas vivências, os modos específicos dos grupos, das quais elas fazem parte, ou seja, o grupo de crianças pantaneiras que as diferenciam de outros grupos de crianças (ex: quilombolas, indígenas, ribeirinhas...), mesmo elas tendo muitos e tantos elementos de vida iguais, mesmo passando por dificuldades iguais ou semelhanças de aprendizado, felicidade, elas constituem o seu grupo, o grupo das crianças pantaneiras.

As crianças pantaneiras, como todas as outras crianças, são marcadas pelas relações com os adultos que convivem, ou seja,

com a cultura do lugar, com a cultura vivida pelos adultos e agora, experienciada por elas mesmas. Nessa cultura, no grupo de crianças sujeitos da minha investigação (crianças pantaneiras) percebo que elas, ao longo dos dias (re) interpretam, acomodam, assimilam, transgridem, comunicam, negociam, reproduzem, enfim, nesse contexto, elas vivem relações entre elas e entre os adultos, entre os seus grupos de pares, transformando essas relações em relações intergeracionais no interior da escola. Acredito que esse movimento seja a produção de cultura e também o movimento de reprodução interpretativa que fazem as crianças na relação com a ordem adulta.

O registrar, na linha dos relatos de viagem (caderno de campo), o particular contexto em que os dados foram obtidos, permitiu-me captar informações, momentos, situações, emoções, vivências, experiências que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de grupos focais, questionários, não transmitem. Recorro nesse momento, à expressão com que Geertz (1983) caracteriza as relações constitutivas da prática etnográfica, quando observamos e anotamos no momento presente ou a distância' (quando se afasta do lugar e escreve os acontecimentos), demonstra que o Caderno de Campo se situa justamente na intersecção de momentos: o transcrever a experiência da imersão, corresponde a primeira elaboração, a ser retomada num momento distante. Quando já se está "aqui", o Caderno de Campo fornece o contexto de "lá"; por outro lado, transporta de certa forma para "lá", para o momento da experiência vivida e experimentada, a bagagem adquirida e acumulada "aqui", isto é, entre os pares, no diálogo solitário da transcrição e elaboração do texto. Neste caso, o momento solitário da pesquisa é ao mesmo tempo recheado de situações importantes para que o diálogo junto a autores/as possa ser transportado para a escrita. Isso me leva a um lugar para além do mundo acadêmico, me refaz e me diz a todo instante que a voz da criança pantaneira está posta nesta Tese de doutoramento e tem a

possibilidade de ecoar no mundo acadêmico por meio da Sociologia da Infância que tem a criança como ator social e ativo na sociedade em que está inserida.

Parte do desenvolvimento da pesquisa foi a construção do Caderno de Campo e, reitero que foi para mim um instrumento importante, pois registrei os momentos dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. Foi uma técnica que teve por base o exercício da observação das ações culturais das crianças pantaneiras, em torno desse instrumento, também chamado de ‘observação participante’, adquirei uma disciplina que culminou em relacionar os cotidianos observados, compartilhados e acumulando os materiais para analisar as culturas infantis, cujo objetivo foi mais do que alcançado, foi experimentado e registrado aqui. Ressalto que para mim, o trabalho de campo foi uma vivência e, mais do que um ato científico, foi uma relação produtora de conhecimento, com uma dimensão muito intensa de subjetividade. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social e uma dimensão afetiva que se estabeleceu por meio da troca, de sinais e símbolos proporcionando momentos de prazer e de aprendizado constante. Inevitavelmente, isso marcou não só a realização deste doutoramento, mas o material produzido e, posso dizer que a partir dessa produção e da experiência de campo (ter participado e conhecido uma comunidade), foi possível articular os primeiros conhecimentos com os dados de estudos de uma proposta de pesquisa e, transformar em diálogos, vidas e histórias, bem como as cores, as estradas, um lugar, uma escola e suas crianças.

Estar imersa neste contexto, me permitiu participar de momentos inusitados:

[...] é sempre um encantamento amanhecer no Pantanal/MS, presenciar a natureza, mesmo com a dificuldade dos buracos e o balançar do ônibus, pois o que

vou presenciar na Fazenda/Escola, me alivia e penso no que terei de produtivo para a pesquisa. Neste dia, tudo muito florido, sou recebida com abraços, um queijo, um saquinho de maxixe, limão (as mães me enviaram de presente) e uma rosca (pão caseiro – da dona Shirlei). Acompanhei o professor Luís e vivenciei neste dia, a realidade do 1º e 2º ano em uma aula de Arte¹⁹ (o professor Luís, além de professor de Educação Física, para completar sua carga horária, tem também aulas nesta disciplina). O professor solicita às crianças que em fila vão para o campo colher gravetos para uma atividade. Fora da sala, tem um vento leve a bater em nossos rostos e o cantar dos pássaros nos encanta e nos deixa leve como o vento. Acompanho as crianças, que correm livres a catar gravetos sem saber o que fariam, elas conversam, pulam, cantam, correm e vão em busca do solicitado. Ao terminarem, juntam-se e voltam a sala, que pedem explicação ao professor, que por sua vez, tem uma folha (xerocada) com o Tema: Viva São João e a imagem de Chico Bento e da Rosinha envolta de uma fogueira comemorando uma Festa Junina. O professor pergunta se elas sabem o que isso significa, pergunta das comidas típicas desta festa, o que se faz e o que se comemora. As crianças por sua vez, respondem prontamente e perguntam o que farão com os gravetos. O professor diz a elas para pintarem e colarem os gravetos na fogueira da imagem e passam a aula toda nesta atividade (Caderno De Campo – 13/06/2017).

A perspectiva do professor foi a melhor possível, ele estava feliz ao realizar a atividade. Porém, tal momento não foi contextualizado da maneira que se poderia ter de conhecimento das crianças e também do tema proposto, pois foi perceptível o conhecimento das crianças ao tema, elas respondiam e contavam das festas que haviam participado, das

¹⁹ Essa disciplina, tem o nome na Ementa de Arte e Cultura Regional, mas percebo que nem sempre essa cultura é contemplada nas aulas ou em atividades extras curriculares na Escola.

comidas típicas e também do desenho que estavam pintando. Lembrei-me do dizer de Pino (2005, p. 88) “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Ele afirma ser a cultura o conjunto de produções humanas que se caracterizam por sua significação, que significa o homem revertendo o que é natural em sua cultura. As crianças pantaneiras estão imersas em uma cultura da terra, dos rios, dos pássaros, das festas, enfim, seus arredores são recheados de muitas e tantas histórias e elas sabem contar, dizer e gostar, tanto em desejo de realizar como também de participar. Digo isso, por estar ali e ver que as crianças depois de terem muito esperado a Festa Junina tão prometida, não aconteceu, por motivos de falta de ônibus e de suprimentos para a realização da mesma.

Os dias e os cotidianos das idas à Fazenda/Escola do Taboco se transfiguraram em momentos de aprendizagem para além da minha pesquisa. Percebo e vejo as estradas, as porteiras, os bichos, os gados, a natureza permeada de características tanto do homem/mulher pantaneiro/a, mas também das influências urbanas. Nas salas de aulas, as crianças participam ativamente das atividades propostas, não percebi em nenhuma delas a falta de interesse, mesmo com algumas dificuldades, elas mostram interesse em participar. Por serem salas ‘multianuais’, os/as professores/as procuram realizar atividades que possam ser desenvolvidas pelas mesmas turmas. Os meninos, em sua maioria, usam botina, cinturão, boné e as meninas, também em sua maioria, estão sempre com batom, brinco, pulseiras, umas com sandálias, chinelos, tênis, sapatilhas e poucas usam botinas e muitas delas têm celulares.

Ao me deparar com tais aspectos, recorro ao conhecimento de serem crianças atores sociais e participantes da sociedade em que vivem, sendo já afetadas pela sociedade de consumo. Permito-me dizer neste momento sobre as recorrentes transformações que a sociedade

enfrenta e com as crianças do Pantanal não seria diferente; há portanto, um empoderamento urbano nas crianças que, mesmo com as dificuldades transcorridas, seja elas econômicas e sociais, as crianças pantaneiras vivem os acontecimentos urbanos, visitam a cidade, são ativas, tem internet, celulares, computadores assistem filmes, novelas e ainda, tem enraizado sua/s cultura/s, participam com seus pares re/produzindo sua/s cultura/s e são protagonistas de suas histórias:

CP: professora, eu ajudo meu pai no campo, eu quando saio de casa e vou no manguieiro, fico 'oiando' o 'corgo', e eu gosto dele, porque tem jacaré!

P: ah é Pedro! Puxa, eu tenho medo de jacaré! Quando eu era pequena e meu pai me levava para pescar eu ficava olhando o rio e morrendo de medo de um jacaré aparecer!

CP: que nada professora, eu não tenho medo dele, nem de sucuri e nem de onça!

P: nossa!!!!!! Você é muuuuito corajoso, fico feliz em saber que você não tem medo, mas eu vou continuar tentando não chegar perto de um jacaré (risos).

CP: risos.... não acredito que a senhora desse tamanho tem medo de jacaré... risos... risos...

Para a criança pantaneira viver tal experiência é fundamental no meio em que vive. Uma adulta ter medo para eles é motivo de muitos risos, como o diálogo com o Pedro (9 anos – Fazenda Taboco – 22/06/2017). O medo existe, mas as crianças narram suas experiências (vivas ou fantasiadas) de maneira muito natural, pois elas vivenciam as histórias dos adultos muitas vezes como se fossem as suas. Elas reconhecem e pensam de modo diferente o nosso medo, pois os medos das crianças no Pantanal são demasiadamente precisos, por conta das circunstâncias vividas por elas. Por isso, elas dizem a todo instante que não tem medo, nem de sucuri e muito menos de onça. De acordo com

estudos de Sarmiento (2003), cada criança se insere na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social com uma novidade e curiosidade que é inerente à sua pertença geração que se distribui e faz renascer o mundo. Para ele, todas as crianças, transformam o peso da sociedade que os adultos lhes atribuem, mas fazendo deles (neste caso, o medo), a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

As vozes das crianças, pensadas de alguma forma como manifestações que não se limitam aos relatos orais, passam a serem interpretadas e, apreendidas por meio das culturas infantis. Sarmiento (2003) registra que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. O autor aponta que a reflexão não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em entender que essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, logo em culturas.

Mais um dia (26/06/2017) de campo e na estrada dentro do ônibus, observei o vento forte, as árvores, os coqueiros e muita poeira vista ao longo do percurso de duas horas aproximadamente. No dia a dia com as crianças pantaneiras, percebo constantemente o compartilhar da vida pantaneira, seus costumes, o jeito de falar, as expressões, as vestimentas e a vivência com os adultos. Elas expressam que apesar da ‘influência’ urbana (celular, jogos eletrônicos, televisão, roupas da moda, maquiagem, ornamentos, tatuagens...) elas vivem ‘o modo pantaneiro de ser’, como nesta fotografia do Leandro de sete anos que, me pediu para ser fotografado e colocar no meu trabalho:

Figura 25: Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

E ao capturar a imagem de Leandro, recorro a Corsaro (1997) que, em seus estudos foi explicitando que as crianças contribuem ativamente para a preservação e mudança social. É importante a compreensão do coletivo, ou seja, o autor nos leva a entender que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, elas estão nesse momento contribuindo para a produção e a mudança cultural. A vestimenta de Leandro representa a imagem da criança pantaneira em contato com o mundo adulto e a partir dessa reprodução eleva a sua categoria de ator social e protagonista da sua história.

Ao me encontrar envolta de todo o processo de viagens pela estrada boiadeira, e ter me permitido viver momentos com as crianças

pantaneiras e verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados por elas, ouvindo-as em seus contextos, foi possível, junto a Corsaro (1997) entender que, reprodução implica dizer que as crianças têm uma participação na estrutura social e que ao longo do tempo afetam e são afetadas pela sociedade e o termo interpretativa captura os aspectos inovadores e criativos da participação delas na sociedade. Reitero que, quando em meus objetivos específicos busquei essa compreensão, o contexto escolar e as vivências do cotidiano das crianças e as leituras específicas da Sociologia da Infância, presenciei que, “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto e, a infância é parte da sociedade” (Corsaro, 1997, p. 5).

Na volta deste dia 26/06/2017, na estrada boiadeira vivenciei um momento em que as crianças passam de vez em quando e que os/as professores/as vivenciam de vez em quando. Ficamos aproximadamente três horas na estrada, pois o ônibus estragou por volta das 13h e 30 min.; a demora nos causou cansaço, sede, mas para mim e para a pesquisa etnográfica foi importante sentir e presenciar esse fato que as crianças pantaneiras vivenciam constantemente. Não foi fácil, mas a experiência ressalta o quanto estar imersa em um compromisso nos leva a entender o quanto é necessário o entendimento do sofrimento, da alegria, do aprendizado e também de poder contemplar aquilo que é rotina e o que acontece com o/s sujeito/s da pesquisa:

Figura 26: Ônibus que leva os/as professores/as estragado na estrada boiadeira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Nessas andanças em meio ao Pantanal/MS, entre cores, bichos, chão, estradas, estudos e muitas e tantas histórias, foi essencial conviver e compreender parte da vida dos sujeitos da pesquisa e, entender que elas são as melhores fontes para o entendimento da infância, pois,

[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Pinto; Sarmento, 1997, p. 25).

Ao escutar essas vozes e registrar em meu Caderno de Campo, esse conhecimento e/ou vivência, junto às crianças, realizo processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos, elas se constituem nas interações de pares com outras crianças e com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e

conteúdos representacionais distintos. As crianças também participam e exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, revelando uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal. Essas relações sociais das crianças e suas culturas são dignas de estudo em seu próprio direito, independente da perspectiva e das preocupações dos adultos, por isso, as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em que elas vivem e, veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2003).

É importante também nesse processo entender como essas culturas produzidas para as crianças têm algumas dimensões diferenciadas, pois as que são produzidas nas escolas tem afetado diretamente o comportamento delas por meio de reinterpretações, seja do/a professor/a ou de outros adultos na instituição, o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade. Frago (1995, p.69) aponta alguns traços escolares que reforçam o que “as crianças são e devem ser, como a distribuição pela idade biológica e não pela capacidade, o caráter muito regrado das relações entre professor e aluno, a organização do currículo e do horário diário e/ou o costume das qualificações”. Para o autor, a escola produz uma cultura própria, a cultura escolar como “toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (Frago, 1995, p. 70). Ele vem dizer, contudo, que neste conjunto existem elementos organizadores que definem a cultura escolar, como por exemplo: os tempos e os espaços escolares e os elementos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas, como nesta cena com elementos simbólicos da rotina, que ocorre em diferentes situações:

Em mais um dia de observação participante, estava sentada com um pequeno grupo de crianças (3º e 4º anos) ao redor da mesa. Cada criança aguardava a sua vez para ser chamada pela professora. Enquanto isso, elas mostraram seus cadernos a mim. Era uma atividade para formar frases com palavras específicas e a professora passava por elas e assinava a página do caderno de cada criança. Percebi que desenhava ou não estrelinhas na última página da atividade. Perguntei mais tarde para o Maurício (8 anos) sobre a estrelinha em seu caderno e ele me respondeu que é “por causa que está muito bonito e porque tá tudo certo”. Priscila (9 anos) comenta: “Eu acho que todo mundo tinha que ganhar uma estrelinha”. Mas Lucas retruca: “Não, os que não fazem certo não ganham, os que não terminam e fazem errado, não ganham” (Caderno De Campo – 29/06/2017).

Nesta perspectiva, entender a cultura infantil é ao mesmo tempo entender a criança como “constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos” (Corsaro, 1997, p. 174). Assim, na reprodução de Lucas, o erro, o não fazer, será algo de punição, ‘não ganham estrelinhas’, enquanto para Priscila, todas as crianças deveriam estar ganhando estrelinhas. Elas estão compartilhando de ideias e de afazeres e Corsaro (1997) escreve sobre as culturas de pares das crianças com vistas a referir aos grupos de crianças que quando estão juntas em determinado tempo e espaço diariamente, muitas vezes compartilham conhecimento que produz consequências positivas e negativas sobre o desenvolvimento individual. Logo, a cultura infantil:

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares (Corsaro, 1997, p. 95).

Esta perspectiva de pertencimento a um grupo de crianças, significa entender, neste caso, as crianças pantaneiras, que elas constituem uma cultura e terão suas memórias afetadas e também afetarão de alguma forma a sociedade. Neste contexto, é importante para mim e para os estudos da Sociologia da Infância entender que, a criança em seus universos, ressalta complexidades e modos de vida, as manifestações culturais são produzidas de maneira singular e vivida por todas as crianças. Elas se fazem participantes e protagonistas na escola, porque, embora tendo uma autonomia que é relativa, elas conseguem romper com certas lógicas e ressignificam seu ofício de criança e também de aluno/a

Nesta atividade em que somente os que acertavam ganhavam estrelinhas e no diálogo das crianças, é perceptível entender como elas vão internalizando certos conceitos e levando para a vida delas, assim, como nesta outra cena:

Eu estava a observar as crianças brincando embaixo de uma grande e florida árvore em frente à escola e vi duas crianças se afastarem e uma dizer a outra: ‘você está gritando demais, não precisa ficar gritando o nosso nome, então não vai ganhar o pirulito que eu trouxe da festa da minha vó’. A outra criança disse: ‘mesmo eu gostando de pirulito e não ganhando ele, vou continuar brincando e na hora de pegar no pique vou falar alto sim’. Percebi que no diálogo afastado, uma queria que a outra na brincadeira de pega-pega não gritasse os nomes delas. Não entendi muito bem o porquê, mas as relações de poder, de troca e de dizer ‘um não’, estava ali em uma brincadeira (Caderno De Campo – 03/07/2017).

Partindo deste olhar, a criança que impõe e a outra que se sobressai, tem internalizado a respeito da cultura de pares e da reprodução interpretativa, pois elas em seus cotidianos vivenciam e

compartilham momentos juntos e reproduzem conceitos dos adultos de forma a estarem e fazerem parte de um desejo e também de poderem resolver seus problemas. Para os autores James e Prout (1997, p. 7) a natureza da “[...] instituição da infância como um conjunto ativamente negociado de relações sociais, surge nos primeiros anos da vida humana”. Eles defendem a emergência de um novo paradigma da infância que numa primeira ideia seria tentar “[...] dar voz às crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos” (1997, p. 8). Esse exemplo citado da negociação das crianças brincando de pega-pega, nos leva também para outro entendimento que na visão de Corsaro (1997, p. 8), “a sociedade se apropria da criança, ou seja, a criança é possuída pela sociedade e é treinada para tornar-se um membro competente”. Para ele, esse modelo é visto como determinístico porque a criança assume primeiramente um papel passivo e, depois ao treinamento e preparo da criança para se adaptar à ordem social.

Em minhas observações vi muitos desses momentos de negociação entre as crianças e também entre elas e os/as professores/as, revelando relações de poder, conferindo ou não àqueles que estão na liderança do grupo. Quando elas brincam, elas redefinem os laços de amizade e contribuem para que os elementos sejam eles os desejos ou algo material possam ser os mediadores nessas relações. Destaco as estratégias e apelo na brincadeira de pega-pega (pirulito oferecido e não aceito), da amizade que as crianças criam para chamar a atenção e os objetos de consumo que utilizam para obter o que querem. Essa situação leva ao pensamento de que as crianças estão além da amizade, negociando alguma coisa que, para Borba (2006), com base nos estudos de Sarmiento (2002), sobre as culturas infantis diz:

[...] são integradas tanto pelos jogos infantis, com-

preendidas como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares [...], sendo constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas relações entre pares (Borba, 2006, p. 6).

Esse contexto revela formas e estratégias comuns de relacionamentos pelo respeito às regras coletivas, na cumplicidade e no brincar junto das crianças. Elas, neste momento, constituem uma autonomia que existe nos espaços e tempos nos quais as crianças têm em relação ao poder e controle em situações rotineiras do cotidiano escolar, em suas ações brincantes e nas relações entre seus pares, nas estratégias de acesso por meio das brincadeiras. Para Borba (2006) as crianças usam mais de uma estratégia para conseguir participar de uma brincadeira, se ajustam às respostas de aceitação ou de resistência as suas tentativas, acumulando aprendizagens, conhecimentos e habilidades partilhadas pelo grupo.

Findando o semestre, no dia 07/07/2017 na Fazenda/Escola em um dia de Sol, mas com um vento frio pela estrada boiadeira vejo ao longe muitos Ipês²⁰ a embelezar a estrada e, foi possível também o encontro neste dia, de comitiva a levar o gado pelas estradas do Pantanal/MS:

²⁰ Em Mato Grosso do Sul, a forte presença do Ipê é justificada pelo fato do Estado estar localizada entre a linha da Mata Atlântica e cerrado. No Pantanal existem verdadeiras florestas de ipês. O ipê amarelo é símbolo do Brasil. É a espécie mais utilizada em paisagismo. Durante o inverno, as folhas caem e a árvore fica completamente despida. No início da primavera, ela cobre-se inteiramente com sua floração amarela, dando origem ao famoso espetáculo do ipê-amarelo florido. Quanto mais frio e seco for o inverno, maior será a intensidade da florada.

Figura 27: Estrada Boiadeira (Ipê amarelo)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 28: Estrada Boiadeira (Ipê Roxo)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 29: Comitiva



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 30: Comitiva e peões



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Na estrada, vivenciar novamente este encontro com uma comitiva, foi gratificante, pois, quando meu avô Felix Nogueira contava suas histórias, eu ficava a imaginar como seria essa experiência com o gado e, neste dia me deparar com essas imagens, me transpôs de volta ao passado. Fiquei enaltecida em poder ter conseguido capturar mais esse cenário para a pesquisa, pois ela retrata tal momento como único. Justifico o enaltecimento, pois ao longo da minha escrita, desde o início procurei entoar meu conhecimento e transcrever o que adquiri na etnografia ao movimento de ‘uma comitiva’, desde a escolha do meu objeto para traçar estratégias e/ou como para chegar na Fazenda/ Escola e me relacionar com todos os elementos que o Pantanal/MS pudesse me oferecer.

Na volta deste dia, a comitiva ainda estava na estrada e, para tanto, foi possível capturar mais imagens retratando a realidade pantaneira desde o descanso do gado ao meio dia como o almoço dos peões:

Figura 31: Descanso do gado



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 32: Descanso do Cavalo Pantaneiro e sua Comitiva



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 33: Almoço dos peões em sua comitiva



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 34: Registro da ‘Tralha’ em Comitiva



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Neste dia (07/07/2019), portanto, ida e volta me proporcionaram inusitadamente uma experiência que levarei para o resto de minha vida e ficará registrado em minha memória e neste estudo de doutoramento. Penso neste momento da escrita, em que inicio a análise de dados e, em meu universo de pesquisadora na importância de ter esse registro (mais uma comitiva pantaneira na estrada) nos dias de hoje. Sinto tanta saudade, que exala no ar, o cheiro do meu avô, escuto sozinha no computador, as vozes das crianças que busquei trazer para o mundo acadêmico e para a Sociologia da Infância que tenho como aporte teórico o meu refúgio e sustentação para dizer que essas crianças são protagonistas de suas histórias. Nessas fotos, tem parte das vidas do povo pantaneiro, de seus momentos como filhos e filhas de um universo que busca a perpetuação na cultura pantaneira. Neste mesmo dia, ao entrar na Fazenda/Escola, mais oportunidade de registrar tais imagens:

Figura 35: No córrego da Fazenda Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 36: Pátio da Fazenda Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Quis registrar esse cenário já na Fazenda/Escola para afirmar o quanto o Pantanal/MS nos remete ao chão e as cores da natureza, o quanto me ‘apraz’ estar inserida neste contexto e ver também no último dia de aula do semestre das crianças uma alegria diferente, pois na hora do lanche a Dona Shirlei, serviu bolo de chocolate com cobertura e, mesmo sendo uma fatia para cada uma delas, vi um sabor de felicidade contagiante nos olhares e sentimentos de interação com a novidade do lanche ser diferente nesse dia – uma fatia de bolo de chocolate.

Diante do exposto, de imagens e das relações estabelecidas pelas crianças ou apreendidas com professores/as, do lanche diferenciado, as crianças mostram suas interações e experiências que permitiram um aprendizado para além do cotidiano. Elas descobriram o ator social que são, pois utilizaram de estratégias para alcançarem o pensamento infantil e compreenderam que a vivência com o outro é parte integrante de sua/s inter/relações. Em muitos momentos, me perguntei: como conseguirei dialogar com as crianças de modo a conseguir ouvi-las, conhecendo suas rotinas infantis e visões de mundo em relação ao ser criança? Optei por aprofundar essa e outras questões postulando a interdependência delas enquanto conhecimento, formas de vida e ir exercitando o meu olhar de muitas subjetividades. Reafirmo em meu diálogo, a reflexão como forma de construção de conhecimento, aberta ao inesperado, em constantes possibilidades que me levaram a entender os eixos trabalhados por Sarmiento (2003) em relação às culturas infantis.

Apontei, como relatado anteriormente a interatividade de como suas ideias e representações sociais transfiguram em suas condições de existência e, sofrem transformações significativas na estruturação do espaço/tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, que por muitos motivos, principalmente por sua independência, ou seja, o ir e vir das crianças no ônibus e de uma estar a ajudar a

outra tem a pluralização dos modos de ser criança e sua/s infância/s enquanto categoria social geracional e o investimento em novos papéis e estatutos sociais.

Os eixos desenvolvidos e apontados por Sarmiento (2003) simbolizam as culturas da infância – Interatividade, Fantasia do Real, Ludicidade e Reiteração (como já anunciado anteriormente). Visualizo aqui, a reiteração, pois uma das questões fundamentais no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos. Para ele, a criança, está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social e, vai ao longo do tempo junto a sua família, com as relações escolares (professores/as e os adultos que os rodeiam), com as relações de pares com as outras crianças, adquirindo aprendizagens que são inerentes a elas. São as ações em comum a partir do conhecimento desenvolvido no dia a dia de suas vivências.

Esse entendimento sobre a reiteração me possibilitou pensar no tempo da criança, que nos estudos dos eixos estabelecidos por Sarmiento (2003), é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. Quando da minha observação participante percebo essa conexão, volto aos estudos da Sociologia da Infância e ao que as crianças pantaneiras me apresentaram; afirmo assim, que elas, constroem suas interações e práticas repetidas por elas, quando aprendida em diversos momentos (“... mesmo gostando de pirulito, não vou deixar de gritar os seus nomes...”), pois, nesse processo, as relações sociais entre pares são um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços/tempos. Percebo também que, partilhando os mesmos espaços e tempos (interações sociais), as crianças criam juntas estratégias para viverem a complexidade (do adulto), dos valores, dos

conhecimentos, dos hábitos, artefatos que lhe são apresentados e, vão partilhando, de alguma forma, como próprias de compreensão e de ação sobre o mundo.

No retorno do recesso de julho (24/07/2017), juntamente com os/as professores/as volto para a Fazenda/Escola e no primeiro dia tenho a convicção de que as crianças pantaneiras, sujeitos da minha pesquisa estão inseridas em um contexto que me possibilita pensar o quanto será revelador para os estudos da Sociologia da Infância as suas histórias. As imagens abaixo registram momentos de vivências em uma aula de Educação Física embaixo de uma Figueira, pois o professor Luís convidou as crianças (3º e 4º anos) para fazerem um passeio e conversarem sobre as férias, logo, fui acompanhando-as que correriam anunciando a todos/as a saída delas.

Foi interessante ver o quanto estavam ansiosas para saírem e contar a ele o que fizeram nas férias, mas isso não aconteceu porque ao chegar no 'campinho' as crianças se depararam com muitas formigas, ou melhor, com enormes formigas. O lugar estava tomado de formigas e, a aula que era para ser uma conversa sobre as férias, passou a ser sobre entender como as formigas tomaram conta do chão, da árvore, dos bancos e da grama. O professor Luís, procurou responder às dúvidas e ao entusiasmo das crianças, contando que elas estavam ali, por ser um tempo em que as formigas saem de suas casas para buscarem comida para o inverno. Dia que aproveitei para além do registro das fotografias, conversar um pouco mais sobre as ações cotidianas das crianças pantaneiras:

Figura 37: Aula de Educação Física e o encontro com as formigas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Para Sarmiento (2003, p. 17) a criança reinventa um tempo habitado à medida de suas rotinas e de necessidades da interação, “[...] um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo”. Para tanto, esse entendimento da reiteração, que é o tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, por meio da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo.

Em meus registros no Caderno de Campo – 06/11/2017, durante todo ano letivo algumas aulas, foram extraclasse, como na imagem abaixo em que a professora de ciências e o professor Luís

desenvolveram o Projeto intitulado 'Rio Taboco: sua história e sua limpeza', em que as crianças (1º ao 4º anos) estudaram sobre sua importância e foram até o Rio recolher as sujeiras que nele estavam. Foi uma manhã, quente, com muitos mosquitos, mas ao mesmo tempo de alegria, conhecimento, interação e muitas descobertas:

Figura 38: Aula de Ciências: Projeto Rio Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 39: Crianças Pantaneiras indo ao Rio Taboco realizar a limpeza do rio



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 40: Crianças Pantaneiras na Ponte do Rio Taboco em realização do Projeto



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Momentos como esses vão se eternizar, primeiramente por ser um projeto que trata do Rio que supre em grande parte a pesca do local e por ser de um lugar que as crianças falam bastante, elas gostam do rio, contam histórias de pescarias e ainda, saíram de sala de aula, vivenciaram momentos diferentes da sala de aula, foi um dia realmente importante para elas! Outro Projeto que a escola desenvolveu foi a Feira Cultural para uma Mostra dos trabalhos desenvolvidos envolvendo o Pantanal/MS que também foi um dia em que as crianças estavam entusiasmadas, narrando, apresentando, contando, dramatizando e sendo protagonistas de suas histórias, pois ali, elas mostraram as comidas típicas, a Fauna, a Flora e o desenvolvimento tanto econômico como social e cultural, entre festas e participações da comunidade rural na sociedade urbana. Elas mostraram a possibilidade de um saber do seu povo e, percebi a facilidade e felicidade nelas em estarem em um Projeto representando o seu lugar. As imagens abaixo registram um pouco desse dia (04/12/2017) de aprendizagem, já encerrando o ano letivo:

Figura 41: Apresentação no Projeto Cultural sobre a Flora Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 42: Apresentação no Projeto Cultural sobre a Comida Típica Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Não podia deixar de registrar outro importante momento na vida das crianças pantaneiras, o Dia das Crianças – 06/10/2017, que pela possibilidade de brincarem e estarem juntas (do 1º ao 9º ano), comemoram com bolo confeitado (como elas mesmo dizem...), assistiram filmes, participaram de gincana realizada pelos/as professores/as e ganharam balas, pirulitos, doces, com muitas risadas e histórias para contar. As imagens abaixo têm o sorriso, o encantamento, a sensibilidade, os saberes, a gentileza e a felicidade das crianças em um dia alegre e feliz:

Figura 43: Dia das crianças – gincana da corda



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Figura 44: Comemoração com Bolo Confeitado – Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Na perspectiva de pensar a possibilidade de interação, conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, as crianças reiteram criativamente os seus mundos de vida, reinventam como se começasse também tudo de novo. Concordando com Sarmiento, nesse processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas e ainda “dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações” (Sarmiento, 2003, p. 142).

A Roda de Conversa: muita “prosa” e muitas histórias...

... vou fazer um cavalinho, um cavalinho pra brincar, vou fazer um cavalinho da folha do Carandá... upa cavalinho!!! ... corre pouco devagar, meu cavalo é ligeiro, meu cavalo é pantaneiro da folha do Carandá! ... corre cavalinho, atravessa esse corixo, morada de peixe e bicho; meu cavalo é valente da folha do Carandá! ... cavalinho bem ‘safado’, na lagoa me atirou, acabou com meu sonho de criança pantaneira entre as folhas do coqueiro, meu cavalo fez morada e minha infância terminou... (Grupo Acaba, 1982).

Nessa canção/poesia o Grupo Acaba (1982), retrata uma infância que acabou, ou está apenas começando, sinaliza a quem lê ou escuta, um adulto que brincou com um cavalinho imaginário, um cavalo pantaneiro que o levou para tantos lugares, era um cavalo valente feito da folha do Carandá, até que em um momento seu cavalo o derruba na lagoa e de seu sonho ele acorda, mas de alguma forma imaginou, sonhou, brincou, assim como uma criança, o adulto brinca e brincou por uma vida, seja ela vivida ou imaginária e a criança pantaneira tem essa imaginação em seu cotidiano, seja pelas histórias ouvidas, contadas, cantadas ou vivenciadas.

A criança pantaneira está envolta às tradições e lendas que constituiu sua história. Não há, em minhas observações, uma relação

convencional social estabelecida no mundo urbano e, sim, há uma dificuldade dos/as professores/as entenderem a realidade pantaneira predominante, principalmente nas crianças. São mundos distantes e percepções confusas, uma vez que se vive em mundos diferentes. Digo isso, por ouvir nas Rodas de Conversas com as crianças, muita ‘prosa’ sobre essa realidade diferente que as crianças vivem e que, para seus/suas professores/as são invenções ou mentiras inventadas das crianças.

Há um mundo infantil a ser explorado e, quando nessas conversas pedi a elas para contarem alguma história, foi de imediato a existência da preservação da cultura pantaneira e dos ensinamentos e conhecimentos deixados por seus pais e avós. Para elas, vale muito a pena preservar essa cultura, pois a realidade vivida na/s infância/s dessas crianças sofreu poucas alterações impostas pela urbanização, mesmo que aparelhos celulares, computadores, internet, estejam presentes, ainda há crenças nos mitos, nas lendas e nos contos, ou ‘causos’ (histórias) que permeiam a mente das crianças pantaneiras.

Figura 45: Roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Ouso afirmar que essas crianças se propuseram a instaurar uma espécie de ‘universo paralelo’ entre o mítico e o tecnológico, pois ao mesmo tempo em que têm contato com aquilo que as redes sociais e a informática lhes propõem, não deixam de crer naquilo que seus pais, avós e bisas lhe contaram como verdades ‘pantaneiras’. Há aqui, uma subjetividade implícita dentro do Pantanal/MS, que faz com que as crianças estejam voltadas a ideia do que é ser contra ou a favor de Deus. Não se fala em denominação religiosa, mas sim a respeito de um ‘ser’ superior que, não identifiquei como fé, mas sim como um ‘medo’ ou algo imposto pelos adultos. Entendo que isso seja um processo (histórias contadas por décadas...), uma vez que seus ancestrais também passaram por isso.

Ao pensar nessa possibilidade do ‘medo’ ou como um ‘faz de conta’ das histórias do “... Era uma vez!...”, em pleno século XXI em que, um grupo de crianças (neste caso, as pantaneiras...) vivam crendo em ‘lendas’ ao mesmo tempo que tem contato com a internet. Seria impossível propor um novo conceito a esse respeito, seria impossível apenas com a Sociologia pensar a respeito e nos dar alguma explicação, mas como na Sociologia da Infância as crianças são atores sociais, elas têm ‘voz’, contam e protagonizam as suas histórias temos que, as crianças pantaneiras contam essas e muitas outras histórias. Antes de apresentar as histórias contadas por elas, lembrei-me de uma lenda aqui do Pantanal/MS, a Lenda do Minhocão²¹, que também foi musicalizada e poetizada pelo Grupo Acaba:

²¹ A LENDA DO MINHOCÃO

Conta-se que a lenda do minhocão surgiu no estado do antigo Mato Grosso... o minhocão é uma cobra gigante, monstruosa que vive nos poços dos rios onde a água é escura e profunda. São várias as lendas que envolvem o minhocão que traz horrores e medo aos pescadores e ribeirinhos. Quando o minhocão está irritado, ele derruba a barranca dos rios para perseguir aqueles que o enxergam e conta a história que esse rio onde ele é visto, além do Rio Paraguai é o Rio Taquari que fica em Coxim/MS, um rio que tem sua história com muitas espécies de peixes - A LENDA DO MINHOCÃO: LENDAS DO PANTANAL (COLEÇÃO PANTANAL Livro 1) – Tânia Mara – 4ª Edição/2017.

A LENDA DO MINHOCÃO: ... está faltando cores no mundo da nossa criança, está faltando criatividade também... em chão pantaneiro joguei pião, lancei flechas para o céu, feri demônios em queda e matei Minhocão... e eu poderia ser chamado de São Jorge... (Grupo Acaba, 1975).

Neste contexto, da Lenda do Minhocão entre outras, destaco que por meio delas os pais e avós marcam uma forma de mostrar às crianças o perigo de saírem sozinhas a noite no escuro e/ou por lugares desconhecidos, bem como, não entrar em rios, 'corgos' e açudes ou matas fechadas. Por isso, é importante conhecer o que as crianças têm para contar em relação a essas histórias para entendê-las em suas contradições e complexidades e, assim, com o passar do tempo vamos entendendo também que elas são as melhores fontes para a compreensão da/s infância/s, pois como Pinto e Sarmento (1997, p. 25) salientam:

[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Ao compreender essa lógica de que as crianças expressam 'medo', fantasia, imaginação, memória inventada ou ainda representações, significações, modos de ação distintos dos adultos; tem-se historicamente indicado que se trata de outras significações e interpretações em relação ao real e o simbólico. Para Sarmento (2005) essa diferença em relação aos adultos vai sendo construída pelo pertencimento geracional e pode ser identificada nas formas culturais infantis. Para tanto, quando um adulto conta a uma criança as histórias reais e/ou inventadas, elas re/contam com uma proporção diferente

do que elas recebem. Então, quais são os limites da interpretação pelas crianças desses contos/lendas/histórias? Como elas, em relação a essas narrativas produzem e reproduzem a/s cultura/s pantaneira/s? De que modo os contextos sociais em que se inserem as crianças, especialmente a escola, atuam no sentido de favorecer ou limitar a ação cultural das crianças?

Pontuo neste momento que a Roda de Conversa como instrumento metodológico, foi importante, pois possibilitou espaço de escuta para que as crianças estabelecessem diálogos e interações no contexto escolar, ampliando conhecimento e estabelecendo interações entre elas, movimentando situações de alteridade e compreensão sobre a voz das crianças pantaneiras no espaço e tempo conduzidos por mim, evidenciando o protagonismo delas em aparente dinâmica cotidiana. Recorro a Barbosa e Horn (2008, p. 138) para corroborar com esse momento rico em aprendizagem, “[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, está com ela em diferentes momentos”. Para mim, este diálogo trouxe para a pesquisa evidências de uma vida, ou de várias vidas contadas e ilustradas, pois a cada história aqui registrada tem um pouquinho do que venha a ser a cultura pantaneira (entre crenças e lendas) desde os primórdios de seu povo, para além do real e simbólico.

Nessa perspectiva de a criança contar a sua história ou uma história, evidencia que são ativas na construção de conhecimentos e, por isso trouxeram para a pesquisa, reflexões sobre ‘a voz’ e o protagonismo delas que, estavam invisíveis até o momento da investigação. Reitero que, por meio da Roda de Conversa foi possível evidenciar essa ‘voz’ e o protagonismo das crianças em uma construção da autonomia, pois, elas mostraram interesse ativo em contar as suas histórias (inventadas ou vividas). Foi possível também ver um discurso, um pensamento e

muitas expressões, que posso compreender como expressões de suas histórias e de suas vidas (família, amigos/as, vizinhos/as, adultos/as...), expressões do que elas sentem e são, ou seja, expressões das crianças pantaneiras experienciadas em contexto escolar.

Expresso mais uma vez que a Roda de Conversa foi um instrumento de prática dialógica, dado a oportunidade oferecida ao movimento do discurso da criança. Quando da possibilidade dada a cada uma delas em contar uma história, ou a sua história, surgem as múltiplas significações que as crianças têm do mundo, das coisas e das pessoas a sua volta. Por meio do diálogo e da interação se estabeleceram as mais variadas construções e compreensões das ideias, dos acontecimentos, das situações, das falas e foi possível evidenciar o protagonismo delas, foi possível evidenciar a criança como sujeito e ver o que faz sentido para elas. Ao escutar as crianças foi possível ver e sentir os modos de atuação da criança no mundo em situações em que ela, ao mesmo tempo se apropria da cultura historicamente elaborada, também produz uma cultura infantil. De acordo com Sarmiento (2007), “[...] o tempo das crianças é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido [...]” (Sarmiento, 2007, p. 120). A cultura infantil se expressa de diferentes maneiras, gestos, brincadeiras, jogos de papéis sociais, jogos protagonizados e movimentos. Como sujeito capaz de produzir uma cultura infantil a criança passa a assumir na pesquisa o papel de sujeito ativo, expondo seus sentimentos e pensamentos.

Sarmiento (2005) ressalta ainda que as crianças constroem suas culturas com base nos referenciais da cultura adulta, os estudos acerca das culturas infantis sustentam que existe relativa autonomia na produção cultural das crianças; não se trata de independência, mas também não se trata de mera reprodução. Acredito que a partir dessa experiência elas vivenciam tais histórias, se imaginam nelas e fazem

delas as suas histórias e contarão para seus/suas filhos/as, netos/as e amigos/as e, muitas outras pessoas que encontrarem...

[...] eu estava andando no campo de trator com meu pai, mãe e meus irmãos para ir na casa do meu avô na outra fazenda e de repente uma 'bruxinha' pulou no trator, foi meu pai que contou, eu era bebezinho ainda... ah, meu pai estudou aqui também! Aí, a bruxinha ficou na ponta do trator e depois no meio do mato meu pai escutou um assobio bem alto, ele disse que era do Saci, que ele escutava o saci sempre que voltava meio dia do trabalho, e ele é tratorista na fazenda (Jacinto, 06 anos – Fazenda Iguazu – 31/08/2017).

Jacinto descreve um dia contado pelo seu pai, ele ainda bebê e, como sempre escutou essa história, contada muitas vezes, ele guarda e transmite no olhar um conhecimento desse dia, como se fosse hoje e, no meio da história, lembra para mim que seu pai também estudou na escola onde ele estuda. Percebi que Jacinto carrega traços de sua família e me mostra não ter 'medo' desse dia e nem de bruxa e de saci, mas ao longo de nossa conversa, transcende o valor que tem esse misticismo para a sua própria história, diferente dessa outra:

... professora, eu tenho medo de bruxa, porque meu pai conta que quando ele e os irmãos dele eram pequenos, ficava uma bruxa voando lá fora, depois de bem escuro ela chegava e dava risada, na vassoura dela, ficava voando em cima da casa. Aí, meu avô, falava: - vai lá fora, quero ver quem não tem medo dela! ... professora, outra coisa que eu tenho medo é de cobra, um dia eu vi um bem, mas bem 'grandona'. Meu pai falou que era uma sucuri, ele pegou um pau e sentou nela, e ela fugiu, mas mesmo fugindo eu chorei de medo... (Sandro, 07 anos – Fazenda Taboco – 31/08/2017).

Sandro de sete anos, diferente de Jacinto (6 anos), demonstra 'medo', narra de seus medos e mostra com gestos o que a 'bruxa' fazia

e de como seu pai espantou a sucuri enorme para longe. Se a história é real, não sei, mas as interpretam como verdade pantaneira e, é visível aos meus olhos e minhas anotações no Caderno de Campo de que essas e outras histórias estão internalizadas nas crianças pantaneiras. Jacinto de apenas 07 anos, demonstra conhecimento do lugar, pois aponta onde isso poderia ter ocorrido, mesmo seu pai e tios serem pequenos, para ele é como se fosse em dias atuais e recorrente ao ‘medo’ implantado nas crianças para não irem ‘lá fora’, pois, o perigo entre bichos, mitos e lendas predomina na voz do adulto. Corsaro (2009) pontua que as crianças vão produzindo uma série de culturas locais que vão integrando e contribuindo para as culturas mais amplas de outras crianças e de outros adultos em contextos integrados.

Para o autor, as crianças e suas culturas de pares são dignas de documentação e estudos e a cultura infantil não é algo em que elas pensam constantemente para orientar seu comportamento, e sim, estão em consonância com uma abordagem interpretativa, por isso ele define “culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 129).

Nesse contexto de ir e vir à Fazenda/Escola, no dia 11/09/2017 às 5h de uma manhã muito quente, o Sol desponta e mostra que o dia será de muito calor. Com a mudança de estação, o Sol parece ferver no horizonte e, o professor Luís muda o local de Educação Física e vai para a maior árvore da fazenda, a Figueira, árvore centenária da Fazenda Taboco que serve de praça na localidade, um espaço com bancos ao redor que os funcionários da fazenda fizeram para ser um lugar de rodas de Tererés, jogo de futebol e roda de muitos ‘causos’...

Figura 46: Pátio da Fazenda Taboco: árvore centenária (Figueira)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Eu aproveito esse lugar, embaixo dessa Figueira e, realizo mais uma Roda de Conversa, interajo com as crianças e tenho essa história:

... professora, eu conheço uma história que meu avô me contou, é de um noivo e uma noiva, eles estavam indo para uma festa de casamento e estavam passando em uma ponte e viram uma mulher vestida de branco que parecia uma noiva, ele perdeu o controle e caíram no rio, os dois morreram na hora, e até hoje eles estão vagando pela estrada assombrando as pessoas e aqui nessa árvore ninguém vem a noite, porque dizem que eles aparecem aqui (ROSELLI, 09 anos – Fazenda Santa Isabel – 11/09/2017).

Imagino que essas histórias são contadas para as crianças, como foi para mim, para realmente dar ‘medo’, para não sairmos à noite e não brincarmos fora de casa à noite principalmente e, uma boa parte da cultura simbólica que as crianças trazem com elas que entram na

vida comum, “[...] é retirada de mitos e lendas culturais. Especialmente relevantes, são figuras míticas como Papai Noel, a Fada do Dente e o Coelho da Páscoa, que são fundamentais para a cultura e sabedoria infantil” (Corsaro, 2009, p. 138), como nesta outra história:

... meu pai contou que tinha uma mulher de branco que sempre ficava batendo na porta e na janela do quarto e ela ficava chamando a minha vó pelo nome, e meu pai uma outra vez, viu um homem bem grandão, enorme, os cachorros não paravam de latir e meu avô foi ver e disse que era ‘o bichão’, todo mundo ficava ‘com medo’, porque a noite ele vinha puxar o pé das pessoas. Esse ‘bichão’, era um professor que se matou na fazenda por causa de sua namorada, e ele fica lá assombrando as pessoas, ele até já me empurrou u dia e eu escuto o choro dele, parece gente enforcada. E sabe outra coisa, professora, lá na fazenda tem uma cantina e aparece de vez em quando um Saci, que assobia e deixa um cheiro de carniça e a Dona Orlanda faz oração toda vez e eu até já vi (Cláudio, 08 anos – Fazenda Pontal – 11/09/2017).

Cláudio de oito anos, conta três histórias que ele ouviu do seu pai e, acredita ter vivido também, ele afirma ter visto junto aos adultos, seres que assombram o lugar. Corsaro (2009), aponta que há uma legião de muitas figuras imaginárias que habitam tanto a mídia como muitas regiões. Para ele,

[...] os pais introduzem esses personagens míticos às crianças e regularmente os inserem em sua infância por meio de rituais muitas vezes profundamente apreciados. Além disso, os significados desses rituais familiares pelas sub-rotinas que compõem sua estrutura geral – sub-rotinas que estão prontas para enfeitar as culturas locais familiares. Por exemplo, a maioria das famílias norte-americanas produz o ritual comum do Coelho da Páscoa, mas muitas vezes variam as sub-rotinas de sua produção (Corsaro, 2009, p. 138).

O que Corsaro (2009) apresenta é a familiarização desses rituais familiares de mitos e lendas e, no Pantanal/MS são histórias do meio do mato, como Lobisomem, Saci, Pé de Garrafa, Mulher de Algodão, entre tantas outras da própria cultura, que as crianças compartilham. Primeiro por serem atraentes a elas e, depois por terem uma história a contar, devido a sua repetição ou recorrência e acumulação dessa riqueza cultural e passa a ser ações coletivas das crianças, valores partilhados no lugar e participação infantil na produção cultural, bem como ‘o medo’ se transformar em conhecimento. Corsaro (2009) aponta ainda que as famílias desempenham uma importância no desenvolvimento dessa cultura de pares e reprodução interpretativa. Para ele, as crianças não vivem individualmente no mundo adulto, elas participam das rotinas culturais nas quais as informações são mediadas pelos adultos (“... e deixa um cheiro de carniça e a Dona Orlanda faz oração toda vez e eu até já vi” - Cláudio, 08 anos). Assim, quando as crianças levam essas histórias para fora da família, suas atividades com amigos/as e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares tornam-se muito importantes como as interações com os adultos.

Alguns elementos das culturas de pares afetam as rotinas, tanto na família como em outros ambientes, neste caso, a escola, pois aqui passam a maior parte de seus dias, também dentro do ônibus (no ir e vir) onde vivenciam suas vidas. Em minhas observações e escuta, percebo que as crianças ampliam e transformam a cultura do local (Pantanal/MS), que primeiro recebem da família e interagem com as outras pessoas ao seu redor:

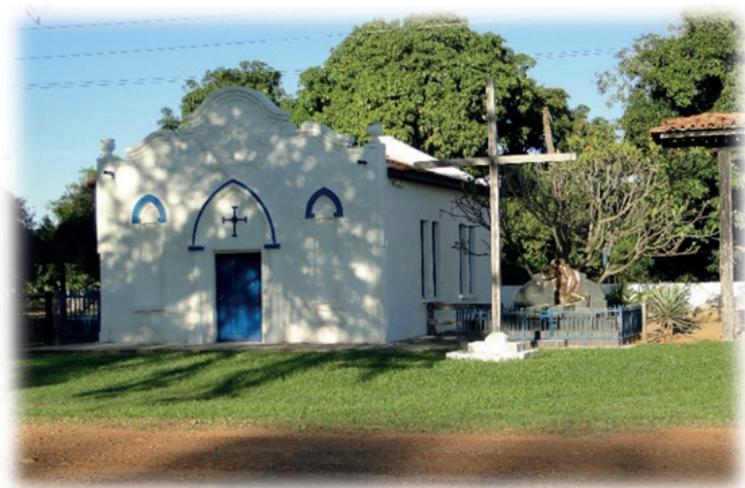
... professora, no primeiro dia que fiquei na escola (ele estudava na Fazenda Tarumã – internato), as gurizadas ficavam me assustando, contando coisas de assombração e eu comecei a ouvir e me chamavam, ‘vem aqui’, ‘vem aqui ver’, ... um dia, eu fui e não vi nada! Eu tinha sete anos, e as gurizadas me falavam

que tinha espírito no banheiro e eu não dormia de tanto medo, sofri muito, ainda bem que não vi nada. Não estudo mais lá, venho de ônibus todo dia, não gostava de lá e minha avó me buscou... porque nessa escola teve uma 'patroa' que se matou e ela ficou assombrando lá, e sabia que a escola fechou? (Rogério, 09 anos – Fazenda Santa Isabel – 11/09/2017).

Para as crianças pantaneiras contar uma história é reproduzir as outras e tantas histórias contadas, narradas e historicizadas pelos seus avós e agora seus pais. Sinto nelas uma satisfação ao contar, elas escutam em sua casa, por suas famílias, em rodas de Tererés, rodas de mate, pescaria, idas ao campo e agora, são as protagonistas de minha pesquisa, protagonistas do meu doutoramento, elas me contam o que ouviram e transformam em suas histórias e, hoje contam como elas vivenciam e se mostram participantes de um acontecimento, como nesta outra história:

... professora, meu Bisa contou para meu avô, que contou para meu pai e ele contou para mim, e essa história é verdade, pode perguntar para quem quiser: ia ter um casamento ali, naquela igreja (...aponta para a igreja, pois a Fazenda do Taboco tem uma Igreja ao lado da Sede) e a noiva já tinha um filho e na hora do casamento, o noivo disse que não ia mais casar, saiu correndo da igreja, e foi para traz da Serriaria (... que fica do outro lado da estrada principal da Fazenda), pegou uma corda e lá ele se enforcou e a noiva saiu correndo também e veio no seu filho e matou ele enforcado aquela outra árvore alí (... outra Figueira a nossa frente), depois voltou e se enforcou nesta Figueira que estamos... estava tudo pronto para o casamento e não aconteceu, eles se mataram e todo mundo aqui sabe dessa história (Beatriz, 11 anos – Fazenda Taboco – 11/09/2017).

Figura 47: Igreja ao lado da sede da Fazenda Taboco



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Ao ouvir essa história, fiquei ‘curiosa’ e fui perguntar para a Dona Shirley a merendeira e, ela me disse que realmente contam essa história por lá, mas ela não sabe dizer se de fato aconteceu, pois dizem que foi há muito, muitos anos atrás. Beatriz de onze anos mora na Fazenda Taboco e brinca durante o dia por este campo, tanto quando está na escola como no período da tarde, mas a noite não sai para brincar. Percebo que as crianças acreditam nas histórias pela forma que é contada e elas ouvem e passam para frente de maneira entusiasmada. Eu ali ouvindo uma criança contando uma história, como um acontecimento... fiquei pensando em como elas produzem um fato como verdade e acreditam nele. Fato este que foi contado pelo Bisa ao avô e de seu pai para ela e, que irá propagar para a posterioridade. Passa a ser neste momento a cultura pantaneira sendo externada e, assim, disseminada para a história e para a vida, como algo que ficará para sempre eternizado. A partir das histórias contadas/narradas, surge de alguma forma a identidade das crianças e também a identidade cultural

do lugar onde elas vivenciam o que escutam, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas re/passadas a elas como às culturas dos adultos.

Em mais uma viagem – 29/09/2017 – diferentemente dos outros dias deste mês, a paisagem não era a mesma, pois pairava no ar uma poeira e toda a flora parecia seca e deserta. O Sol estava bem alto e o dia às 5h da manhã bem claro, muitos mosquitos e muito calor. Na Fazenda/Escola, as crianças a esperar o ônibus com seus/suas professores/as anunciam ser sexta-feira e dia de avaliação. Os outros ônibus que trazem as crianças das outras fazendas já haviam chegado. O leite com chocolate, o chá bem doce e o pão caseiro já estavam sendo servidos, o cheiro do feijão e o tilintar das panelas para o Carreteiro da semana fizeram a manhã mais alegre e feliz neste lugar de tantas histórias, como essa que foi contada em meio a tantas outras:

... meu pai contou uma história do Saci, que pula de uma perna só e ele viu no campo, eu nunca vi e não quero ver, porque eu tenho muito medo, ele assobia e pula. Quando eu tinha uns três anos, parece que eu vi um embaixo da cama da minha mãe, e era em outra fazenda, não nessas que eu estou... quando eu brinco, eu gosto de brincar de casinha com minhas amigas de mamãe, filhinho e papai e não tem Saci na brincadeira... (Samira, 06 anos – Fazenda Tarumã – 29/09/2017).

Na história de Samira de seis anos, o Saci está presente como um ‘medo’, e em suas brincadeiras de “Faz de Conta”, ele não está presente, ela conta que nunca viu e ao mesmo tempo diz que parece ter visto um aos três anos. Para Sarmiento (2003), o “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. O autor expressa esse termo como inapropriado, pois a criança está neste momento referenciando o modo específico de ser criança e transpõe o real e o reconstrói criativamente

pelo imaginário, ou seja, ela está neste momento importando situações e personagens fantasistas para a sua vida cotidiana e interpretando de modo fantasista os eventos e situações que lhe contaram.

Além do Saci, as crianças lembram bastante do Lobisomem – uma lenda não só do Pantanal/MS, mas que por aqui se eternizou como um ser que assombra, eu mesmo, tenho guardado em minha memória muitas histórias contadas pelo meu avô e meus tios sobre essa lenda que muito tempo carreguei como um ‘medo’ e, em mais uma das histórias das crianças pantaneiras, eu ouvi:

... professora, eu morava em outra Fazenda que meu avô era o capataz, e ele conta que estava ele e o irmão dele de 14 anos e meu pai era bem pequeno, eles iam pescar no rio, minha vó estava na casa fazendo comida e meu avô escutou um: au, au, au, auuuuuuu e era escuro, não era de dia e, o ‘bichão’, um Lobisomem ficava chamando o irmão dele, vem, vem, para o meio do mato, meu avô gritou e pegou a lanterna e saíram correndo, o irmão dele, caiu e bateu a cabeça, morreu na hora e apareceu do nada uma enorme Sucuri, que por detrás engoliu o Lobisomem na frente do meu avô. Eu não vou no mato, eu não ando no escuro, morro de medo de Lobisomem e de da Sucuri (Adalto, 08 anos – Fazenda Taboco – 29/09/2017).

Adalto de oito anos não anda no escuro e não sai à noite para ver o campo, ou seja, a história contada pelo avô que perdeu o irmão passa a ser dele no momento em que me conta. Ele estremece todo ao narrar os detalhes da morte e da Sucuri engolindo o Lobisomem. O interessante destas histórias é poder entender o papel que ‘o medo’ passa a representar na vida dessas crianças, pois percebo a necessidade de o adulto fazer tais inferências pela sobrevivência em meio ao Pantanal/MS. Corsaro (2009) em seus estudos etnográficos, em consonância com a reprodução interpretativa, analisou estudos que

tentaram capturar como pais e filhos participavam coletivamente das histórias regionais e simbólicas nas rotinas diárias e rituais da família. Ele observou que as crianças muitas vezes ampliam e transformam a cultura simbólica que recebem da família e em suas interações ampliam de forma significativa, esse conhecimento.

Sarmiento (2003) entende as culturas da infância como uma forma de inteligibilidade e também de expressão e comunicação. Partindo dessas histórias contadas pelas crianças pantaneiras, percebo nas diversas relações que, elas estabelecem um aprendizado, uma ampliação do conhecimento usando a imaginação. Na contação das histórias e em algumas brincadeiras há a marca do seu protagonismo, usam a capacidade de criação, repetição e vão se apropriando do mundo e da cultura, construindo seus significados como ilustrado em mais uma narrativa:

[...] tem uma casa lá na fazenda que eu moro, que dizem que muito tempo atrás uma mulher que morou lá amaldiçoou a casa. Dizem que as pessoas não param lá mais de sete meses. Isso é verdade professora, ninguém para lá! Depois da meia noite, começa a escutar barulhos, parece choro de mulher. Eu tenho muito 'medo', e quando é bem cedo, está tudo esparramado. Desarrumado, cadeira, banco, tudo no chão. E lá no quarto do motorista (...fica na fazenda durante a semana na vila de casas da Fazenda), um peão se enforcou lá, porque a mulher dele não quis ele mais. Ele pediu, pediu para ela ficar, mas ela não quis. E no outro dia os peões encontraram a mulher morta na cama e ele caído no chão, e depois que tiraram o corpo, lavaram a casa, mas não adiantou, ela ficou assombrada... eu morro de 'medo'! (Glória, 13 anos – Fazenda Iguaçu – 29/09/2017).

Diante deste contexto, as crianças são permeadas por diversos fatores que as levam a outros lugares, as levam ao mundo adulto de

forma para além da infância, levam a pensar e a imaginar elementos presentes em suas vidas e, reitero, real ou imaginário como nesta história contada por Glória. Ela afirma que na fazenda onde ela mora e, especificamente em uma das casas da vila, aconteceu algo muito assombroso, há muito tempo atrás, mas que perpetua até os dias atuais. As crianças pantaneiras, em minhas observações, são apresentadas a elementos de uma cultura local e específica do lugar e da família, por meio da interação e por outros meios de comunicação, e mesmo a partir de seus pais, avós e bisavós. Elas ingressam ativamente e tornam-se participantes e colaboradores deste mundo mítico do Pantanal/MS, tentam lidar com confusões, preocupações, medos e conflitos na vida cotidiana criando e participando de diversas rotinas de suas culturas de pares. “Crianças menores com frequência são alertadas sobre perigos pelos pais e outros responsáveis adultos e, mais indiretamente, por meio de sua exposição a filmes e contos de fadas” (Corsaro, 2009, p. 181). Para o autor, as crianças muitas vezes incorporam uma ampla variedade de medos e perigos, como monstros e bruxas a eventos perigosos como incêndios, inundações entre outros, em suas culturas de pares.

Nesta perspectiva e como já salientado anteriormente, os elementos vividos e experienciados pelas crianças pantaneiras, estão em volta dos eixos centrais apontados por Sarmiento (2003), que são a Interatividade, Fantasia do Real, Ludicidade e Reiteração. A Interatividade e Reiteração já apresentei como parte da observação e, neste momento após apresentação dos ‘causos’, mitos e lendas pelas crianças, acrescento a Fantasia do Real, que para Sarmiento (2003) é a linguagem imaginativa da criança, ou seja, uma forma de inteligibilidade. O autor não tem em suas expressões o termo ‘Faz de Conta’, mas sim a Fantasia do Real, que cabe especialmente às falas das crianças pantaneiras, pois quando elas, contam e narram o que ouviram, estão vivenciando ‘verdadeiramente’ e recheadas de

emoções reais o que estão contando. Esse eixo se aproxima do que elas vivenciam e aprimoram a capacidade subjetiva de interpretação do mundo. Por meio do que Sarmiento (2003) registrou, as crianças ampliam a apropriação, reprodução da cultura, a compreensão de diversos elementos e fenômenos, juntamente das relações sociais experienciadas por elas.

Um fator importante no estudo das culturas da infância é como a interpretação da criança perpassa para a sua vida adulta, ou seja, a sua autonomia, relativamente permeada do que transporta os adultos. As crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de ação especificamente delas, do ser criança e, o “mundo da fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção e de significado pelas crianças (Sarmiento, 2003). Para o autor, a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia e, de alguma forma, a convivência com os seus pares, por meio da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do que elas escutam e, assim lidar com tais experiências, seja negativa ou positiva, essa partilha de tempos, ações, representações e emoções “é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (Sarmiento, 2003, p. 17).

Em meio às histórias contadas pelas crianças pantaneiras, lembro-me mais uma vez do poeta Manoel de Barros, que escreveu a realidade do Pantanal em seus poemas...

PRÉ-TEXTO: que minhas palavras não caíam de louvamentos à exuberância do Pantanal. Que eu não descambe para o adjetival. Que meu texto seja amparado de substantivos. Substantivos verbais. Quisera ser apenas literário aos pássaros, ao Sol, às águas e aos seres. Quisera humanizar de mim as paisagens. Mas

por que aceitei o desafio de glosar esta obra exuberante de Deus? Aceitei para botar em prova a minha linguagem. Que eu possa cumprir esta tarefa sem que meu texto seja engolido pelo cenário (Barros, 2013, p. 11).

Nesse excerto, o poeta narra que não gostaria de ser engolido pelo cenário explicitado por ele. Em muitos momentos de meu doutoramento, me vi engolida pelas minhas escritas, pelo próprio cenário do Pantanal/MS e também pelas histórias narradas pelas crianças pantaneiras, e, como sair desse cenário? Como pensar em estratégias para não ser engolida pelos acontecimentos? Recorrer aos estudos da Sociologia da Infância, estudar ainda mais as poesias de Manoel de Barros e ver, olhar e sentir ainda mais o que pensam as crianças, porque a partir das histórias narradas por elas, me leva a registrar e trazer explícito aqui, o eixo - Fantasia do Real criada para elevar o sentimento tanto do lugar quanto do entendimento do seu imaginário e do pensamento que isto pode significar para a produção de cultura e da constituição das culturas infantis das crianças.

Manoel de Barros enobrece os pássaros, o Sol e suas palavras para atingir o belo, para atingir as águas e os seres, e não ser engolido pelo cenário como a Sucuri fez com o Lobisomem contado pelo Adalto de oito anos, para de alguma forma, humanizar as paisagens, as pessoas, o adulto e também a literatura.

Nas palavras do poeta, a poesia pode ser o que ele quer ser, e para Sarmiento (2003) o pensamento fantasista, se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos e, também se exprime na apropriação de objetos pela criança. Nas culturas infantis, o processo de imaginação do real é a forma de entender o modo de inteligibilidade da criança e essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos, fatos e acontecimentos, está na constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as

crianças possuem face às situações de dor, de perda ou até de felicidade e, nessa perspectiva, há uma interação das condições de sua existência e, passa a ser uma condição de vida para elas.

Em outra leitura, Corsaro (2009), registra que muitas vezes as crianças incorporam uma ampla variedade de medos e perigos que, para ele tal incorporação nas brincadeiras ou mesmo em contar um acontecimento fantasioso, passa a ser rotina e nessa simulação as crianças identificam, abordam e fogem de um agente ou monstro ameaçador e, “[...] ao participar dessa fantasia, as crianças compreendem e lidam mais firmemente com representações sociais do mal e com o desconhecido na segurança de suas culturas de pares” (p. 181).

Nessa constante de Fantasia do Real e das Rodas de Conversas com as crianças pantaneiras, compreendo o que Sarmento (2003) quis dizer sobre o lugar da criança ser o lugar das culturas da infância, pois esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto. Esse lugar, conforme o autor e corroborando com ele é a história, tal como as crianças que reiteram criativamente os seus mundos de vida e que passa a ser reinventada como se começasse também tudo de novo de modo que, as crianças passam a acrescentar elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. Reitero o que disse anteriormente e trago para este momento outro poeta a nos dizer:

MILHÕES DE ESTRELAS: Nesse Mato Grosso
Desde os tempos de menino
Quando eu comecei a percorrer
Os seus caminhos
Desse chão eu fiz o meu lugar
Nos meus sonhos quis plantar
E a colheita há de vir

Como as cachoeiras
Nos teus rios cristalinos
Toda essa pureza deve ser
Um bem divino
E pode a nossa sede saciar
Nosso campo abençoar
Gerações fazer florir
Sou feliz aqui
Terra de gigantes
Onde bravos índios viviam antes
Onde além de ouro e diamantes
Tem milhões de estrelas
No horizonte
Sou feliz aqui
Terra de gigantes...
Onde bravos índios viviam antes...
Onde temos ouro e diamantes...
Nas milhões de estrelas...
No Horizonte... (Almir Sater, 1997).

Almir Sater (1997) nesta canção/poesia retrata seus caminhos percorridos, e, de seu chão fez o seu lugar, com cachoeiras, rios cristalinos. A pureza encontrada como um bem divino fez saciar a sua sede e no campo abençoado fez gerações florir. As crianças pantaneiras estão neste contexto a produzir muitas vidas, igual ao que Sater (1997) protagonizou nesta canção, ‘Terra de gigantes, ... Onde bravos índios viviam antes, ... Onde além de ouro e diamantes tem milhões de estrelas, ... No horizonte sou feliz aqui...’ e, sinto-me sinceramente realizada em estar em uma pesquisa junto às crianças pantaneiras, nas Rodas de Conversas entre ‘prosas’ e muitas conversas vivenciando o protagonismo delas e, sua voz trouxe a capacidade de externarem o que elas são, o que elas dizem e o que querem dizer de seu chão, de seu lugar e de suas vidas.

As re (criações) e apropriações das Crianças Pantaneiras nas suas brincadeiras em contexto escolar

Eu queria ser banhado por um rio como um sítio é!
Como as árvores são... Como as pedras são... Eu fosse inventado de ter uma graça e outros pássaros em minhas árvores... eu fosse inventado como as pedrinhas e as rãs em minhas areias... Eu escorresse desembeitado sobre as gotas e pelos cerrados como os rios, sem conhecer nem os rumos como os andarilhos... livre, livre é quem não tem rumo! (Barros, 2010, p. 457).

A liberdade como o poeta Manoel de Barros registra em suas palavras, é para mim e para a poesia como uma criança, que corre, brinca, sonha, imagina e cria e, essa criação vem de encontro com o que lemos neste excerto do compêndio que narra a liberdade, bem como as árvores, os rios, os pássaros e as crianças pantaneiras, com as quais convivi por um ano, experimentando a liberdade, a criação e a imaginação em constante sintonia.... Como nesses exemplos:

... Vou brincar de pega-pega, de corre cutia (cantou a canção toda!), de pedrinha no chão e no rio, pulo corda, gosto muito de pular corda e corro tanto no campo que canso, meu pai fala que sou igual um passarinho que canta e voa, sou feliz como diz minha vó... (Matheus, 08 anos - Fazenda Pontal – 07/08/2017).

... De tarde, brinco de queimada com as gurizadas, gosto de pular corda e minha tia bate para mim..., varro o quintal e corro para ver o Sol à tardinha e esperar meu vô e meu padraço, que ai vamos 'jantá' e canto, brinco mais um pouco... (Adriana, 11 anos - Fazenda Carandá – 07/08/2017).

... Um dia eu vi uma onça, depois passou muito tempo, eu vi duas 'onça', dela não tenho medo, porque posso 'corre', agora de sucuri, ui! Não dá para 'corre', né professora!? Vou te conta, lá na fazenda e aqui na

escola, eu pulo corda e brinco de ‘machetão’, eu gosto muitãoooooo (abriu os braços e fez o gesto, como se fosse muito mesmo!), ah, e tem a brincadeira de corrida, essa eu gosto hein! (Rafael, 09 anos – Fazenda Nova Espanha - 07/08/2017).

Matheus (08 anos), Adriana (11 anos) e Rafael (09 anos), são crianças que brincam, correm, imaginam, cantam, inventam e até voam... Ao ouvir essas histórias, é possível entender que esse processo é inerente ao ser criança, que sua inteligibilidade, a qual Sarmiento (2003), nos ensina está presente nas crianças pantaneiras e, é possível ainda, compreender os modos como a/s infância/s se dão ao longo da/s cultura/s infantil/s da/s criança/s, pois, elas emergem nos intervalos dos ordenamentos do tempo e espaço em relação a organização das vidas das crianças e, que por meio de um engajamento ativo no esforço de compreender a criança e, no meu caso, as crianças pantaneiras, criam formas específicas de ação, reprodução, transformando assim, as estruturas existentes nas relações sociais (Borba, 2006). Para a autora, o processo entre as relações sociais entre pares são elementos para a construção das culturas infantis nos espaços e tempos das crianças. Elas vão partilhando os mesmos espaços, tempos e interações sociais, elas criam juntas estratégias para lidar com a complexidade dos conhecimentos, afazeres, valores, hábitos, artefatos, atitudes que lhes são apresentados, transformando em compreensão e ação sobre o mundo.

Quando as crianças pantaneiras estão juntas, partilhando desses e de tantos outros momentos, estão na construção de suas culturas infantis e, quando contam as suas histórias, tem-se ali, momentos desses compartilhamentos principalmente, quando me contam e praticamente todas elas afirmam terem visto onça, sucuri, lobisomem, saci entre outras coisas, marcam as suas experiências, que mesmo não tendo visto onça, sucuri, lobisomem e saci, elas afirmam e perpassam

como verdade as suas vivências. Nas histórias de Matheus, Adriana e Rafael, o 'brincar' está presente como espaço/tempo em suas rotinas. Elas brincam, correm, imaginam, cantam, inventam e até voam... O brincar é ponto de partida da construção do ser criança e com as crianças pantaneiras não é diferente, pois tem a forma de reconhecimento em uma atividade social significativa, tanto na escola como em suas casas (fazendas) e, esse brincar se constitui de maneira fundamental para a construção das relações sociais, de maneira coletiva e individual de interpretarem o mundo em que vivem.

Como já salientado anteriormente, as crianças pantaneiras gostam de 'pular corda', eles dizem que essa atividade representa muito do que elas são, brincam na escola de forma coletiva e em suas casas, individualmente ou com as pessoas da família. Com a corda, elas, inventam/criam 'musiquinhas' e formas de pular, transformando uma brincadeira formal em uma brincadeira delas, como interação e experiência, permitindo a elas aprenderem a ser criança. Durante o tempo etnográfico da minha pesquisa, vi, vivi e senti momentos a identificar as re (criações) e apropriações das crianças pantaneiras em suas brincadeiras em contexto escolar, como a brincadeira 'Machetão' contada por Rafael. Essa é uma importante brincadeira criada pelas crianças pantaneiras como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 48: Imagem da brincadeira ‘Machetão’



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Quando as crianças pantaneiras explicaram a brincadeira ‘Machetão’, percebi um dos meus objetivos específicos em suas narrativas, prontamente, contaram como criaram/inventaram essa brincadeira, marcando suas apropriações em envolver a corda, elemento e brincadeira que mais gostam com um outro elemento da sua cultura (‘Machete’, é uma faca grande, maior que as convencionais que os peões utilizam sempre que necessário em suas lidas, principalmente no meio do mato) e, ao perguntar para o professor Luís, este me confirmou que elas criaram/inventaram a brincadeira, com suas regras e sempre que possível, elas brincam nas aulas de Educação Física entoando suas recriações e possibilidades de entrega, inventividade, curiosidade, construções e ludicidade:

... Professora, nós ‘inventamo’ uma brincadeira aqui, que é assim: dois ‘pega’ a corda, como se fosse pular e, sai correndo atrás dos outros e passa o ‘Machetão’ e vai derrubando todo mundo, e aí, quem cai, sai da

brincadeira, e vai assim, até cair todo mundo, é muito legal, porque quando passa a corda que é o machete, que vira ‘Machetão’, que é a corda, se cair todo mundo, quem tá com a corda, ganha e se sobrar gente de pé, é que ganha e vai segurar a corda e começar a brincadeira de novo... viu, que bem boa a nossa brincadeira!? (Rafael, 09 anos – Fazenda Nova Espanha - 07/08/2017).

Outra marca importante desse contexto em ver e ouvir as crianças criando e recriando suas brincadeiras, como esta do ‘Machetão’, é a linguagem que elas utilizam, elaboram e transmitem, pois,

[...] as linguagens são as possibilidades de significação de expressões, de representações de ideias, de conceitos, dos seres, de emoções ou de objetos que podem adquirir formas concretas (pinturas, obras de arte, textos, poemas) ou abstratas (movimento, expressões corporais ou gestuais, brincadeiras sonhos, imaginações ativas)” (Friedmann, 2013, p.46).

Para a autora, as representações, tanto concretas como as abstratas surgem sob a forma de imagens internas, aquelas que estão no interior das crianças, e, que se transformarão em formas de imagens externas quando estarão sendo expressas por meio da arte, do movimento, do gesto, da brincadeira, da palavra, da escrita, enfim, em muitas atividades e atitudes que levarão as crianças a produzirem e (re) criarem suas culturas infantis. Ao longo de minhas observações, foi possível perceber como o processo de construção das brincadeiras das crianças pantaneiras está em um movimento externo, conforme Friedmann (2013) apontou, pois, suas brincadeiras refletem movimentos internos como a imaginação, a fantasia, alguns conceitos e, também compreensão e interpretação emocional de cenas cotidianas e personagens reais ou imaginários:

... professora, eu moro com cinco irmãos, lá onde

moro brinco de casinha, de mamãe e filhinho, de escolinha, de pega, de pular corda e de filme e eu tenho medo quando assisto filme de vampiro, mas o que eu tenho medo é do lobisomem! (Luzia, 06 anos – Fazenda Carandá – 18/09/2017).

... Eu gosto de pular corda, pega com minhas primas e meus irmãos, meu cachorro também brinca, ele chama Bolinho, quando 'brincamo' de casinha é legal, lá na fazenda a gente brinca de tudo, até de navio pirata, do filme dos macacos, do Menino Lobo eu sou ele sempre, mas tenho medo da onça, que um dia eu e meu pai vimos na estrada... (Rafael, 09 anos – Fazenda Tarumã – 18/09/2017).

... Eu gosto de ir para o campo, eu ajudo meu pai com o gado e brinco de laçar boizinho de madeira, meu tio fez para nós e tem dia que a gente lança nos 'carneiro', quando meu pai 'dixa' e os bode de chifre corre atrás da gente é bem legal! Tem outra coisa que eu brinco que é de correr, lá na escola de 'Machetão' e eu professora tenho um amigo que ninguém vê, só eu e ele chama Dindinho. (Pedro, 10 anos – Fazenda Iguaçú – 18/09/2017).

... Eu professora, brinco de todas as coisas e tenho quatro irmãos, que brinca comigo. Ando de bicicleta, e gosto de brincar de casinha também, ah... e eu brinco sozinha também de fada, de novela e eu tenho medo de cobra, porque esses dias apareceu uma lá bem grande! (Amanda, 07 anos – Fazenda Nova Espanha – 18/09/2017).

As possibilidades de criação e imaginação aparecem nas brincadeiras das crianças pantaneiras, elas inventam, imaginam e brincam de filmes, de novelas, de casinha e de muitas outras coisas. Gostam de falar também de seus medos, quando me contam do que gostam; penso ser porque o gostar está ligado a imaginação delas, elas gostam de falar dos seus medos, contam as histórias de maneira

entusiasmada, contam sobre a onça com uma satisfação e, diante de muitos elementos, elas criam espaços, tanto físicos como imaginários, criam cenários e criam suas brincadeiras, personagens, se fantasiam neles, são reais e ao mesmo tempo imaginários. “As crianças criam suas tramas definindo, a cada vez, seus próprios tempos e lugares” (Friedmann, 2013, p.47) e, as brincadeiras podem ser individuais ou coletivas, podem ser reais ou inventivas e também invisíveis. Como lembro da minha infância! Lembro de mim! Lembro das minhas brincadeiras e de meus/minhas amigos/as invisíveis e principalmente dos meus/minhas alunos/as invisíveis como explanado anteriormente.

Essas brincadeiras como um processo de (re) criações e apropriações das crianças, são experiências vivenciadas por elas ao brincar, pois unem seus conhecimentos de mundo em relação às histórias que elas ouviram de seus avós e pais, com o ser criança brincante, curioso e imaginativo. Isso significa dizer que tais elementos são indispensáveis como espaço e tempo de aprendizagens. Dolto (1998) em seus estudos registra que as crianças precisam brincar tanto quanto precisam de contatos afetivos, de fazer, de falar, de ouvir. O brincar representa a possibilidade de a criança imaginar ser quem são, em estar em lugares diferentes, serem seus personagens favoritos como na fala de Amanda que brinca de novela e de fada, do Rafael ser o Menino Lobo, bem como ter um amigo invisível como o Pedro. Para tanto, “[...] a imaginação é permeada por acontecimentos do mundo real exterior ou do mundo interior (fantasias) e as crianças organizam o seu espaço lúdico de maneira reveladora” (Dias, 2009, p. 81). A saber,

[...] criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de deixar-se envolver pela imaginação, pela fantasia, vivendo personagens dos mais variados tipos – bombeiros, médicos, super-heróis, viajantes de outros mundos, guerreiros

interestrelares, pai, mãe etc – inventando e criando (Dias, 2009, p. 83).

A imaginação e ludicidade são espaços em que as crianças podem experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si e sobre o mundo em que vivem. Saberes importantes para recriarem suas experiências em vivências e conviverem, partilharem e desfrutarem das possibilidades que as brincadeiras externalizam. Para Levin (1997) o ato de brincar é como um espelho simbólico, e não apenas imaginário, a partir do qual é possível transformar o pequeno em grande, o grande em pequeno, a criança em adulto, o adulto em criança, os pais em crianças e as crianças em pais, assim, “o próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância” (Levin, 1997, p. 255). Diante do exposto, lembro desta cena abaixo em que as crianças pantaneiras estão entre cones e traves encenando ou dramatizando a cena do filme ‘O Planeta dos Macacos’:

Figura 49- Dramatização - Cena do Filme ‘Planeta dos Macacos’



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

O professor Luís disse neste dia (25/09/2017), que na semana anterior levou o Filme ‘O Planeta dos Macacos’ a pedido das próprias crianças para assistirem, e gostaram tanto que reproduziram várias cenas nesta brincadeira. A ludicidade é um elemento importante e fundamental das Culturas da Infância. A brincadeira e, neste caso, a encenação de um filme tem uma dimensão humana e não se limita apenas em ser produtivo, e sim, em uma dimensão inerente à infância, ou seja, uma atividade própria da criança, na infância vivida e experimentada de maneira intensa, sensível, abrangente, compartilhada e visivelmente real e séria, logo, indispensável ao desenvolvimento humano das crianças e possibilidade de (re) criações e apropriações.

Em seus apontamentos, Sarmiento (2003, p. 15) diz que para a criança diferentemente do adulto “[...] entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. Ao escrever sobre essa encenação, registro que elas estavam brincando, dividindo papéis, escolhendo quem queriam ser, explanando, dialogando, de maneira séria, persistente e admirável. Ver e ouvir, como elas estavam dramatizando e escolhendo elementos para a brincadeira, conseguiram de maneira prazerosa viver momentos instigante de um filme e, “[...] quando a criança brinca, a criança está falando. No seu tempo, que é só dela, a criança escreve com seu corpo uma melodia. Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso imprimindo a pegada do seu coração” (Friedmann, 2013, p.58).

Registrei também um outro momento de brincadeira coletiva entre as crianças pantaneiras, a brincadeira de ‘Estátua’. Elas cantavam uma melodia (... cantaram músicas atuais – uma criança começava...) para dançarem e quando a criança que estava no comando parava de cantar, todas viravam estátua. O interessante é que tinha uma segunda criança, olhando, cuidando para ver quem se mexia (... esta não participava dos gestos para virar estátua...), ou seja, mais um

elemento criado na brincadeira, que na minha época de criança em que eu brincava não existia, somente, falávamos ‘estátua’ e a brincadeira continuava. O que se percebe na foto, é a forma como olham, param, e, acima de tudo cumprem as regras:

Figura 50: Imagem da brincadeira ‘Estátua’



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

As brincadeiras realizadas/elaboradas pelas crianças pantaneiras se constituem cultura/s e espaço/tempo em que vivem, percebe-se isso principalmente pela brincadeira ‘Machetão’ e algumas cantigas alteradas por elas, quando pulam corda e nesta brincadeira citada acima em que todas viram ‘estátua’, pois se entrelaçam para formar uma singularidade de cada criança em uma relação contínua, desencadeando um processo de constituição da identidade delas, que ora aparece nas responsabilidades, principalmente no ir e vir dentro do ônibus, uma cuidando da outra, ora quando contam suas histórias, entre medos e imaginação, ora nas brincadeiras pertencentes a elas, que as identifica

e constitui o mundo real de maneira afetiva, principalmente do seu lugar. A constituição do real no mundo da infância, é percebida nas interações cotidianas com o seu meio, e não apenas a cultura como construção de conhecimento, mas como marca do seu lugar, seja sua casa ou outro espaço de seu cotidiano e suas interações agrupando valores que reorganizam o seu estar no mundo (Dias, 2009), como percebido nessas narrativas:

... Professora, minha irmã mais velha, mora na cidade com minha vó Tuta, para ela estudar, quando vou lá ela não brinca mais comigo, então eu brinco aqui na escola de corda, Machtetão, de cola, de estátua e na fazenda, eu laço boizinho, meu pai fez de madeira e também vou a pé na casa do meu amigo e lá brincamos de um monte de coisas que eu gosto, subo numa árvore e jogamos pedrinha no rio (Alex, 08 anos – Fazenda Serra Negra – 28/09/2017).

... Olha professora, eu vou te contar, mas não é para rir de mim, porque o que eu gosto mesmo é de cozinhar, de fazer macarrão, gosto de ler, de fazer versos, levo livros daqui da escola, meus irmãos tira sarro de mim, assisto TV, jogo no celular e ajudo em casa, não gosto do campo, não vou trabalhar lá, quero ir para a cidade, mas faço Educação Física de vez em quando aí, eu jogo, corro e brinco um pouco (Paulo, 14 anos – Fazenda Nova Espanha – 28/09/2017).

... Eu assisto TV, jogo no celular, jogo bola e brinco de pega-pega e ajudo minha mãe, lavo louça, limpo casa, tiro água da varanda, estendo roupa e o que eu mais gosto é de jogar bola, vou pouco no campo ajudar meu tio, gosto mais de ficar em casa e aqui na escola, gosto do campinho, por causa que jogo bola e como moro aqui, pesco bastante alí no Taboco (Gustavo, 11 anos – Fazenda Taboco – 28/09/2017).

... Depois da escola, a tarde vou ‘toca’ ‘leitera’, ‘toco’ o gado pra ‘ajudá’ meu pai e vou domingo ‘caça’ por-

co do mato pra ‘criá’ e ‘colocamo’ no chiqueiro, meu pai ‘trabaia’ aqui no Taboco e o que eu gosto de fazer também é ‘joga’ bola, jogo todo dia ali no campinho e vou ‘pescá’ no Rio Taboco (Heitor, 11 anos – Fazenda Taboco – 28/09/2017).

... Eu ando de bicicleta que era meu sonho ter uma, ando todo dia, brinco com meus três cachorros e, gosto de fazer ‘comidinha’ de faz de conta com terra e folha das árvores, gosto também de desenhar, de ver e escutar os passarinhos, lá em casa vai bastante bem-te-vi, minha mãe tem um lugar que eles vão ‘toma’ água que parece um bebedouro de passarinho e gosto muito de morar na fazenda, vou no mangueiro, fico muito lá, que é um lugar que eu gosto, vou no rio com meu pai jogar pedrinha para ver ela pular e aqui na escola eu brinco com minhas amigas de um monte de ‘coisa’ (Giovana, 10 anos – Fazenda Carandá – 28/09/2017).

Diante dessas histórias do brincar, do fazer, do ver, do assistir, do ir até um lugar e estar no seu lugar além da escola, tem interações habituais da infância das crianças pantaneiras, que transformam, por meio da imaginação e das vivências reais, o espaço de cada uma. Esses espaços vividos por elas nas brincadeiras ou em seus afazeres acontecem como pertencimento, pois a maneira como contam, em suas vozes, percebo o protagonismo de cada uma delas, suas linguagens, seus gestos e atitudes possibilitando a mim, analisar, interpretar e compreender suas culturas e em contexto escolar, identificar suas (re) criações e apropriações em torno do que vivem. A brincadeira possibilita à criança conhecer-se a si mesma como um ser ativo e criativo, tornando-a competente no explorar e responder ao meio, trabalhando com situações e elementos do seu entorno (Dias, 2009). No momento dessa escrita e, diante da análise das histórias das crianças, volto mais uma vez na poesia de Manoel de Barros, que narra um pouco do pertencimento de um lugar, que para o poeta, geralmente é o Pantanal/MS:

UM BEM-TE-VI: ...o leve e macio raio de Sol, se põe no rio. Faz arrebol...Da árvore evola amarelo, do alto bem-te-vi-cartola e, de um salto, poussa envergado no bebedouro a banhar seu louro pelo enramado... Da arrepio, na cerca já se abriu, e seca... (Barros, 2010, p. 107).

O poeta e a criança conseguem contar do seu lugar, do que gostam, do que sentem e ainda conseguem imaginar e sobrepor ao real e mostrar que o pensar e o fazer podem constituir-se de elementos para ver, ouvir e sentir. Nessa perspectiva, à medida em que as crianças crescem e se relacionam com outras pessoas, a sua ideia de lugar amplia o pertencimento e marca seu espaço, pois quando ela diz de uma brincadeira específica (Machetão) ou de um afazer no campo, no mangueiro, no chiqueiro, apartando um gado, indo a um rio jogar pedrinhas, este ambiente é específico de um lugar e as crianças pantaneiras tem neste espaço, sua/s cultura/s estabelecida/s e ainda exalta-a de forma autêntica e íntima. Desse modo,

As brincadeiras expressam estados de espírito, conflitos. São capazes de harmonizar situações, transmitir conhecimentos, desconstruir certezas. Têm o poder de quebrar paradigmas, flexibilizar corpos, dogmas e relações. Questionam e respondem. Podem transformar uma pessoa, mudar um clima instaurado. São mágicas, misteriosas, alquímicas. Mobilizam, mas também podem paralisar por dentro e por fora [...] (Friedmann, 2013, p.70).

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode nos revelar muito do que elas têm a nos dizer, nos ajuda a dar novos contornos à realidade e ainda, ter esse olhar é importante por nos ajudar a constituir um olhar sensível e crítico, desvelando o real e subvertendo a aparente ordem natural das coisas, pois “[...] as crianças falam não só do seu mundo e da sua ótica de criança, mas também do

mundo adulto, da sociedade contemporânea” (Kramer, 1996, p. 23). Para a autora, nos imbuir do olhar da criança, que é crítico e que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, que dá a volta ao mundo, é aprender com elas sem se deixar infantilizar, portanto, “conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz)” (Kramer, 1996, p. 24).

Esta visão peculiar da infância e da cultura infantil por Kramer (1996) nos oferece importantes informações para compreender que Paulo quer ir para a cidade e não se identifica com o campo, que Gustavo limpa casa, estende roupa e joga bola, Heitor ajuda na lida do gado, joga bola e Giovana que brinca de faz de conta e gosta do mangueiro pois, na tentativa de descobrir e conhecer o mundo, elas falam dos seus lugares e tem a especificidade da sua cultura; elas atuam sobre suas vidas, elas tem obrigação, mas brincam e atribuem significados às coisas, fatos e artefatos.

As brincadeiras para Corsaro (2011) são contextualizadas como rotinas e/ou rotinas culturais em alguns casos, o enquadre para essa identificação são relevantes para o cotidiano das crianças e atribuo parte desse conhecimento do autor às crianças pantaneiras, quando elas lidam com determinados objetos (boizinho de madeira), lugares específicos (mangueiro, chiqueiros, rio, árvores), citam animais, ou seja, tem-se aqui, uma especificidade. Nos apontamentos do autor, por exemplo, alguns elementos e objetos referentes à cultura do lugar quando disponíveis às crianças, esses são agrupados ao seu cotidiano e passam a fazer parte de suas vidas. Uma das perspectivas desafiadoras nas pesquisas de Corsaro é pensar na importância de uma ou muitas atividades lúdicas entre as crianças, como criação de uma cultura entre as mesmas, pois para ele, ao compartilhar valores, interesses, rotinas, artefatos sempre em pares, estão produzindo cultura e estabelecendo

influências, afetando e sendo afetadas. As crianças buscam maneiras de interagir, de estar em grupos e,

[...] considerar as crianças como grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação das crianças na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciam as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles (Corsaro, 2011, p. 109).

Estar imersa na vida das crianças pantaneiras, escutá-las em seus lugares, saber de suas histórias e de suas vidas, possibilita a pensar em como o protagonismo infantil requer estudo, requer entendimento, pois cada criança tem sua identidade marcada pelo lugar em que vive. As crianças pantaneiras brincam de muitas coisas, inventam, interagem e, por meio dessas atividades, criam um espaço que expressam significados aos acontecimentos, como no dia 02/10/2017. Elas acharam um pedaço de janela e pediram ao professor Luís, para brincarem com o que esse novo objeto, este deixou e ainda proporcionou outros elementos (cones, traves, canos, corda) e, assim, com um pedaço de janela, as crianças criaram um barco e fizeram viagens imaginárias para lugares longínquos e a grama foi um rio também imaginário:

Figura 51: Crianças Pantaneiras brincando com um barco em rio imaginário



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Na Fazenda Taboco passa o Rio Taboco e, para as crianças pantaneiras, esse rio é parte de sua rotina e brincar, é uma forma de convívio de pares, como uma atividade compartilhada, permitindo ao ser humano conhecer e reinventar, reproduzir e interpretar, gerando novas formas culturais entre as crianças. Por meio de um elemento (neste caso o Rio Taboco) a criança também tem acesso ao conhecimento de sua importância e a atividade lúdica, do brincar em um barco imaginário, sendo a grama o rio que as crianças conhecem, potencializam dimensões humanas e, por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância (Corsaro, 2011).

Apresentei durante a escrita obra, como elementos para a minha interpretação das Culturas Infantis das crianças pantaneiras os eixos explicitados pelo Sarmento (2003) que se pautam, já explicitados anteriormente (Interatividade, Reiteração, Fantasia do Real e agora a

Ludicidade) o brincar como um dos pilares das culturas da infância. Isso significa dizer que acredito que o brincar seja uma atividade social significativo presente na vida humana, e, nas crianças têm uma forma de relação social tanto coletiva e individual de interpretar o mundo, marcando a relação das crianças pantaneiras com o brincar nas características específicas do seu lugar, apresentando elementos da natureza e dos afazeres de seus cotidianos. Com essa visão, busquei entender o brincar a partir dos contornos das diversas relações que as crianças estabelecem entre si, principalmente quando usam a imaginação e utilizam a brincadeira para a (re) criação e apropriação do mundo e da cultura construindo significados aos longos dos dias em seus cotidianos.

Durante o percurso etnográfico (um ano), procurei compreender o significado tanto no contexto das relações sociais entre as crianças e destas com o mundo e, como elas compartilham e produzem as culturas da infância. Sarmiento (2003), estabelece que as culturas da infância são incorporadas tanto pelos jogos infantis, entendido como formas culturais produzidas pelas crianças, mas também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Acrescento aqui, a linguagem já mencionada anteriormente, pois as crianças pantaneiras têm uma maneira peculiar em falar, comunicar, expressar e contar a sua história se apropriando do modo internalizado do povo pantaneiro. Elas, além de gostarem de brincar, contam que ajudam seus pais nos afazeres, tanto de casa como do campo, estabelecendo relações também entre os adultos do meio em que vivem. Agem muitas vezes, como adultos/as, o ir e vir todos os dias da semana para a escola, na estrada boiadeira, cuidando uma das outras em um ônibus, estabelecendo relações de trocas constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares.

Entendendo e concordando com Sarmiento e os/as muitos/as autores/as citados em diálogos ao longo do texto, penso que as culturas infantis não se dão apenas na sociedade em que as crianças estão inseridas (neste caso, nas fazendas do Pantanal/MS e na Escola Pantaneira observada), mas, se apresentam na sociedade como um todo, caracterizada na simbologia da infância (Sarmiento, 2003). E, nessa perspectiva de Sarmiento, o brincar, ou seja, a brincadeira, a ludicidade é inerente ao próprio homem, como uma das atividades mais significativas da vida humana, por meio dela há interação, descoberta, inventividade, compromisso, respeitabilidade, emoção, compartilhamento, amizade, enfim, é uma atividade que ocupa formas de ação e especificidade da infância por ocupar um lugar central na vida das crianças. Reitero que encontrei todas essas características nas crianças pantaneiras em diversas atividades, atitudes, ações e histórias de vidas. Foi possível ver que o brincar constrói-se a partir do coletivo e das vivências interativas, possibilitando aprendizagem e sociabilidade, sendo esses elementos fundacionais das culturas da infância (Sarmiento, 2003).

Nos estudos específicos da criança e sua infância Sarmiento (2003) e Corsaro (2009), apresentam a cultura de pares como possibilidade de às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. Por meio de atividades e rotinas, atitudes, prazeres, gostos, medos, chateações, enfim, suas vivências, as crianças compartilham experiências tanto negativas como positivas que levarão para toda vida e essas experiências e partilhas tanto de tempo como espaço são importantes para entenderem o mundo e possibilitam o processo de crescimento que faz parte do desenvolvimento humano. Para a criança esse entendimento vem de maneira mais específica no brincar, por isso, para Sarmiento (2003), o lugar da criança é, portanto, o lugar das culturas da infância; e, esse lugar é continuamente reestruturado pelas estruturas sociais que perpassam as gerações em seus momentos

e épocas históricas. Para melhor entendimento dessa compreensão que perpassa gerações e momentos históricos, registro:

... Professora, eu gosto da escola, mesmo tendo reprovado umas vezes, aqui jogo bola e brinco de jogar carta com os meus amigos, o que não gosto é de vir com o ônibus, tenho que acordar 4h da manhã e já chego cansado, e a tarde ajudo meu pai lá na fazenda com as 'coisa' do campo, ele cuida do gado, eu abro a porteira e ajudo a 'apartá' o gado e agora a fazenda vai fazer inseminação e vai ter a tecnologia e meu pai 'falô' que eu vou 'ajuda também'. A noitinha assisto TV, janto e já durmo (Gabriel, 11 anos – Fazenda Nova Espanha – 02/10/2017).

... Eu quero morar na cidade, eu gosto de lá, vou todo mês com minha tia e meu pai para fazer compra, meu pai é tratorista aqui no Taboco, ajudo ele de vez em quando, porque é tudo eletrônico na cabine. Eu ando de bicicleta, jogo bola e tenho que ajudar a cuidar do meu irmão que é bebê (Jeancarlo, 15 anos – Fazenda Taboco – 02/10/2017).

... Professora linda, eu quero ser igual a senhora, ter a cor do seu cabelo e ser uma professora assim, que escuta as crianças... eu gosto demais da escola, gosto de vir no ônibus, nele a gente brinca, da risada e, esses dias até uma onça vimos na estrada. O meu pai é capataz da fazenda, ele que cuida de lá, do gado, da casa e eu ensino ele a mexer no celular, no meu aniversário vou ganhar um mais novo, para ajudar ele, porque lá ele tem que saber como faz com a internet, ah ...tem outra coisa que eu gosto, é de pescar, brincar de corda, de queimada e aqui na Educação Física (Maria, 10 anos – Fazenda Pontal – 28/09/2017).

Dialogo mais uma vez com Sarmiento (2003) em relação à cultura da infância estar permeada de afetamentos ao longo do tempo, como por exemplo a extensão do princípio da interação às redes informáticas; a ação de grupos de pares e as culturas de resistência (entre diferentes

grupos de crianças); a extensão da ludicidade a novas modalidades de vida (envolvimento dos adultos na cultura do lazer, e a constituição de uma indústria do jogo) e ainda a pretensão de certos valores e causas políticas pelas crianças, com reivindicação de transformações, tanto no espaço público como em outras áreas da sociedade, que “[...] se não está isento de riscos de manipulação, faz das crianças potenciais protagonistas de ações potenciadoras da democratização social” (Sarmiento, 2003, p. 19). As crianças pantaneiras, entre elas o Gabriel que ajuda o pai na inseminação tecnológica, Jeancarlo que ajuda o pai com um trator já em modelo atual e tecnológico e Maria, que ensina o pai que é capataz da fazenda a entender sobre a internet e quer ter um cabelo como meu, estão afetadas e estão afetando o lugar em que estão. Esse pensar e esse entendimento fazem das crianças hoje, pessoas ativas e construtoras do seu lugar na sociedade, em uma sociedade de consumo e, elas estão construindo, criando e recriando apropriações por meio das brincadeiras e de muitas outras ações a sua história, a história do seu lugar e a história de muitas e tantas outras pessoas.

Portanto, as crianças pantaneiras têm ações interativas em suas brincadeiras, pois, elas carregam conhecimentos individuais construídos nas suas experiências cotidianas dos seus mundos sociais e culturais mais amplos e vão de alguma forma assumindo elementos compartilhados da interação com as outras crianças e os adultos das quais convivem. Esses elementos são as experiências comuns que as crianças vivenciam em muitas situações quando estão em contato com outras pessoas, seja de discordância, ideias, prazeres, conhecimento, felicidade, mágoa, negociações e, as brincadeiras ajudam a esclarecer situações e surgem novas interações e novos conhecimentos. As relações das crianças entre pares, as relações com os adultos e com a ordem instituída na escola e na família se estruturam e serão, a partir desses contextos, as novas relações sociais mais amplas, gerando assim, as re (criações) e apropriações de suas vidas.

O olhar da criança pantaneira: o que uma foto diz de seu lugar/ espaço e sua cultura

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas memórias fósseis. Tem por lá um menino a brincar no terreiro entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc. [...] O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo, umas latas tristes [...] O menino hoje é um homem douto que trata com física quântica. Mas tem nostalgia das latas. Tem saudades de puxar por um barbante sujo umas latas tristes. [...] aos parentes que ficaram na aldeia esse homem encomendou uma árvore torta... Para caber nos seus passarinhos. De tarde os passarinhos fazem árvore nele.... (Barros, 2001, p. 47).

Neste excerto de poesia, Manoel de Barros traz a história de um homem que teve sua infância vivida com simplicidade, criatividade e sentido de ser criança e, foi junto ao adulto que não se desumanizou quando encontrou a ciência e a tecnologia. O poeta descreve que uma vida não se faz em linha reta, mas entre cruzamento de tempos, um tempo em que os “cheiros de infância” representam suas palavras. Para o poeta e compreendendo junto a ele, a infância é lugar privilegiado de reencontro do homem contemporâneo com ele mesmo. Ele transcreve que persiste em ser poeta, um ser que não produz por um valor e, em outro encontro com a infância, descreve: “Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (Barros, 2003, s/p.). Tem-se aqui um compromisso social do poeta, pois retrata não só o menino que ele foi e que pretende reencontrar, mas uma infância de todo/as e para todo/as, retrata a sua infância, o seu lugar, o seu chão e a sua cultura. Na poesia de Manoel, a criança sonha e imagina e, nessa investigação, as crianças pantaneiras por meio das fotografias, possibilitaram com o seu ‘olhar’ o registro do contexto escolar em que vivem. Escolhi entregar uma câmera

fotográfica para elas e ver através da imagem o seu mundo, a sua forma de ver o lugar em que estão inseridas e, elas contaram ao mesmo tempo em que capturavam a imagem o porquê de suas escolhas, possibilitando o registro da realidade como capacidade e condição da sua própria razão de ser e, contá-la através de imagens, configurando-se segundo códigos interpretativos, construindo um novo conhecimento (Sarmento, 2004).

Quando pensei neste instrumento metodológico (fotografia), não imaginava o quanto este elemento, junto à etnografia, poderia ser fonte de conhecimento e re/produção da cultura, além da ciência, configurando outras formas de linguagem da realidade em questão. Por meio da etnografia, por sua peculiaridade metodológica e a possibilidade de imersão na Fazenda/Escola, foi possível constatar a importância deste instrumento para a pesquisa com crianças. Isso significa dizer que a proximidade e a vivência no 'lugar' da pesquisa, promoveram e potencializaram tanto a minha compreensão, quanto da apreensão dos significados do contexto escolar pelas crianças pantaneiras, ou seja, dos significados do mundo em que elas estão inseridas. Isso me levou a reler e a registrar...

[...] quando trabalhamos com a pesquisa etnográfica fazemos uma apreensão dos significados de um grupo, mais especificamente de um grupo de crianças, e isto nos convida a trabalhar com uma ciência irregular, plural [...] precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais passivos, na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão de significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender (Delgado; Müller, 2005, p. 3).

Considerando todas essas possíveis capacidades teóricas da pesquisa etnográfica, optei por seu uso como já descrito anteriormente,

buscando compreender construções também do espaço em vivências das crianças pantaneiras, do qual a fotografia foi essencial para este entendimento. As vivências delas no contexto escolar são realizadas boa parte no campo/pátio da Fazenda/Escola, um campo de chegada, um campo de estudos, um campo de brincadeiras, um campo de jogos, um campo de partida, um campo de muitas e tantas vidas. Elas apresentaram seus ‘olhares’ para o lugar que algumas moram e outras apenas estudam, lugar este, que ultrapassa a sala de aula, ultrapassa as estradas por onde elas viajam, ultrapassa os lugares longínquos onde moram. Ao fotografar, as crianças foram demonstrando como estabeleciam relações espaciais com os lugares de suas vivências, expandindo conhecimentos e internalizando suas experiências com os lugares escolhidos, ora uma árvore, ora o curral, ora a sede da fazenda, ora o campo onde brincam e, em nenhum momento da captura das imagens para serem fotografadas a escola foi escolhida.

Figura 52: Criança e Pesquisadora – A hora da escolha da Imagem



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Busquei entender essas construções espaciais escolhidas por elas, solicitei que produzissem fotografias que mostrassem os lugares que mais gostavam, considerando a palavra gostar como a escolha do seu 'lugar' para a produção da fotografia, compreendendo que o que ela me diria tanto em palavras como por meio das imagens, seriam suas experiências com/no lugar, revelando suas vivências. Destaco que a partir das fotografias dos lugares que as crianças escolhiam, iam significando para mim e para a pesquisa a autoridade às suas vozes e, também, autoridade que exerceram em suas escolhas, ou seja, a produção tornou-se documento visual de tais escolhas.

Nessa perspectiva, a fotografia se tornou recurso de voz das crianças, que, “[...] além de ilustrativa, a fotografia tornou-se uma parceira de trabalho de campo, um recurso imprescindível para qualquer pesquisa, [...], ela ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade, através da observação” (Andrade, 2002, p. 53), pois a minha intenção ao utilizar esse recurso foi oportunizar, por meio da imagem, um diálogo que permitisse à criança mostrar suas próprias imagens fotográficas e de posse da máquina falassem sobre elas. A maneira como as crianças escolheram e registraram os lugares que mais gostavam, assim como suas falas, seus silêncios, seus gestos e olhares, representou uma importante possibilidade de ver as culturas infantis sendo produzida a cada momento das atuações fotográficas, contribuindo para a interpretação de seus cotidianos.

A escolha do 'lugar' das fotografias foi de cada uma delas, não houve sugestão da minha parte sobre o que iriam fotografar. A autoria das suas escolhas se assumiu como a oportunidade de identidade das fotos, ou seja, a identidade do 'lugar' ou dos espaços que compõem seu mundo como lugar de vivência. A fotografia neste contexto foi o instrumento de captura da realidade como imagem transparente de uma determinada escolha socialmente produzida pela criança ilustrando sua voz, ou seja, imagem e palavras transfigurando suas

práticas escolares e, ressalto novamente que em nenhuma das capturas a escola foi a escolhida.

Os dias reservados para as fotografias foram de acordo com as possibilidades das professoras em liberarem as crianças, pois o ato de fotografar foi individual, uma de cada vez. A criança, autorizada pelo responsável, saía comigo pelo campo e, ao mesmo tempo à sua produção de imagem, dialogávamos e eu ia registrando o que ela me dizia. Cada criança realizou suas escolhas de maneira como se sentiu mais livre para fazê-la e apostei na ousadia das fotografias serem realizadas pelas próprias crianças e, isso permitiu-me a compreensão mais real de como as crianças produzem suas culturas, ou seja, as culturas infantis do lugar onde elas vivem.

Figura 53: Criança e Pesquisadora – Imagem e relato da escolha



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Hardman (2001) destaca as crianças como sujeitos culturais que revela a autonomia da produção simbólica por elas mesmas, sinalizando as características das práticas culturais e dos seus artefatos.

Ferreira (2004) em seus estudos esclarece que as crianças vão criando uma realidade alternativa à ordem social adulta, ressignificando o seu 'lugar' no espaço onde vivem. Ela sinaliza que esta ressignificação do mundo adulto por parte das crianças,

[...] permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias, mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdo de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na gênese como grupo social. Ou seja, com um modo de governo que lhes é próprio, com características distintas de outros grupos sociais, como é o caso dos adultos, mas com quem nunca deixam de estabelecer relações particulares (Ferreira, 2004, p. 58).

Compreender a infância é compreender o estudo das culturas da infância como uma porta de entrada para a compreensão da alteridade infantil. Durante o tempo da pesquisa junto às crianças pantaneiras, foi possível conversar com elas e visualizar as representações das fotografias produzidas por elas impregnadas de suas concepções de mundo, do seu mundo. Esse movimento me provocou estudar e apurar o 'olhar' sobre a imagem como símbolo que traz imediatamente o contato mais próximo da realidade.

Figura 54: Criança e Pesquisadora – Escolha da Imagem



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Kossoy (2002) diz que a fotografia, além de permitir um corte no tempo e no espaço, propicia de alguma forma captar essas duas categorias numa expressão imagética²², que mesmo para quem está longe da Fazenda/Escola das crianças pantaneiras, tem a possibilidade de uma leitura mais aproximada dos dados obtidos, pois “as fotos fornecem um testemunho. Algo que ouvimos falar, mas de que duvidamos, parece comprovado quando nos mostram uma foto” (Sontag, 2004, p.16). Ao procurar entender como a fotografia produzida pelas crianças possibilitaria seu protagonismo, debrucei-me em ver as imagens por meio de suas experiências com/no lugar e a partir de suas vivências e de autores/as que discutem sobre esse elemento, a fotografia aparece como recurso de voz, pois,

²² “Expressão Imagética” remete ao fato de “usar a imagem para expressar sensações, levando em consideração a iconologia, interpretar a mensagem que a imagem quer transmitir. No caso da fotografia, observar o que pretendeu ser transmitido a partir daquilo que a pessoa que a capturou estava sentindo ou propondo a informar” - (Kossoy, 2002, p. 21).

[..] com a fotografia não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser. A foto não é apenas uma imagem (produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico²³, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima [...] (Dubois, 2006, p.16).

A partir desse estudo, compreendi a maneira como as crianças veem seu 'lugar' e nas formas como registraram suas vivências e, compartilho que considereei o “[...] quão é significativo ampliar, entre os preocupados com a educação da infância, a discussão sobre os lugares da infância e a infância e seus lugares” (Amorin, 2008, p. 46). O uso de imagens fotográficas como fonte de conhecimento, desafia o que é normal e configura por meio da linguagem apresentada, os sentidos interpretativos da realidade social.

Dubois (1993) sublinha que a fotografia não é apenas uma imagem, enquanto produto de uma técnica e de uma ação apenas, muito menos o resultado de “uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito” (Dubois, 1993, p.15). Para ele, a fotografia é um ato icônico que não pode ser concebido fora de suas circunstâncias, fora do que motivou sua produção. Por isso, quando saímos a campo (pesquisadora e criança), o ‘olhar’ para o ‘lugar’ se deu por meio de uma construção de sentido da imagem. A produção teve início com a criança e a câmera fotográfica, depois o cenário escolhido para ser fotografado; em seguida, a minha interpretação (pesquisador e cena capturada, além

²³ Tudo que é relacionado a ícone, significa usar um símbolo, uma imagem, uma figura, etc para transmitir uma mensagem. Ou seja, “quando se fala em ato icônico está se referindo ao ato de transmitir mensagens por meio de ícones, explicando que por trás da fotografia há toda uma bagagem informativa que leva em conta como, quando e porque a imagem foi reproduzida” - (Dubois, 2006, p.18).

da ‘voz’ da criança), pois foram inúmeras as possibilidades, de perceber, de pensar, de sentir, de investigar. Entre tantas, optei pelo encontro, pelo estar juntos, pela convivência do cotidiano (já estava imersa ao campo por sete meses), partilhando de dias incríveis, de momentos prazerosos de aprendizagem e experiência inexplicável e de tamanha manifestação da existência de cultura/s, de muita produção fotográfica e de muitas e tantas histórias.

Sinalizo que as fotografias foram elementos importantes para rememorar a minha escrita, pois as incorporei como documento (registro – um fato histórico) das apresentações escolhidas das crianças, como nesta imagem:

Figura 55: Árvore em frente à Escola – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Eu gosto dessa árvore, ela é linda, ela fica toda florida um dia... e, lá na minha Fazenda Carandá, tem uma igual, ela é cheia de sementinha, quando pisamos, faz um barulhinho e eu gosto muito dela, por-

que me lembra a minha casa, e fico olhando, olhando, fico feliz em ver essa árvore aqui na escola... (Simone, 07 anos – Fazenda Carandá – 04/09/2017).

Simone de 07 anos escolhe um elemento da natureza que faz parte tanto da escola como da sua casa, lembrando que o olhar para a árvore traz a ela um aconchego de seu lugar e assim, transforma a escola em um momento de prazer. Diz repetidas vezes que gosta da árvore e assinala que em um outro momento ela fica toda florida. Esse registro fotográfico permite ver e ler junto a Simone suas noções de espaço e nos fornece um sentimento de pertencimento ao recorte da imagem acima, um recorte temporal escolhido por ela, o que me faz registrar que “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder” (Sontag, 2004, p. 14) e, neste caso, ao poder de escolha de uma criança pantaneira como também nesta outra imagem:

Figura 56: Mangueiro da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Eu escolho este lugar, porque gosto muito de animais, o mangueiro me lembra o que eu quero ser, e eu quero ser veterinária de animais grandes, ali também fica o 'garpão' e eu gosto de olhar e de ir lá, onde eu moro vou sempre 'ajudá' meu tio, porque lá 'fica' os animais... (Rosana, 09 anos – Fazenda Iguazu – 04/09/2017).

O poder de escolha, conforme Sontag (2004), fez com que Rosana de nove anos dissesse da sua vontade de ser um dia veterinária e assinala uma veterinária de animais grandes e por isso captura o mangueiro da Fazenda Taboco lembrando também o lugar onde mora. Percebo os modos da criança 'ver' a sua infância em como ela está marcada pelas suas vivências que neste caso tem o registro de ir ao mangueiro ajudar o tio, seja no galpão ou no próprio mangueiro para ver os animais. Não significa aqui, um trabalho especificamente infantil, ela vai para ajudar e se satisfaz em se ver pertencida ao seu lugar. Não muito diferente desta outra criança que de início escolhe um lugar e muda rapidamente me explicando o porquê:

Figura 57: Sede da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Eu gosto da minha escola professora, gosto mesmo (posiciona a máquina para a escola... e, muda rapidamente...) mas, vou tirar daquela casa lá, a 'sédia', porque um dia eu quero 'entra' lá, quero conhecer tudo lá, eu acho tão bonita, olha! Não é grande? Então, vou tirar de lá, bem bonita vai 'fica'! (Claudio, 08 anos – Fazenda Tarumã – 04/09/2017).

Assim como o Claudio de 08 anos, muitas outras crianças escolheram a sede da Fazenda Taboco como o lugar que elas mais gostam e não a escola como inicia o 'olhar'. Por que as crianças pantaneiras não escolheram a escola? A resposta poderia ser tantas entre tantas respostas, mas o que percebo e isso foi durante um ano de observação, é que as crianças gostam da escola, mas não é o seu referencial, não é a escola, o que elas escolhem para representar o seu lugar. Sendo a fotografia uma interpretação social, neste caso, uma interpretação do que eu pedi a elas: escolher um lugar, do contexto escolar que mais gostam e, a investigação aponta que a vida cotidiana, a natureza, os bichos, a vivência do ir e vir, torna-se mais atraente do que a instituição escola na qual estão inseridas.

A escolha pela sede da fazenda vem com o desejo de conhecer mais de perto este lugar, que para muitos se distancia por não terem acesso a ela. Elas olham para este lugar com carinho, ou por ser uma casa grande, ou por ser a casa do patrão ou uma vontade aleatória, apenas por ser bonita, como elas se expressam. Em outras falas, encontro o mesmo gosto, a mesma perspectiva, o mesmo querer em conhecer e estar mais perto da 'sédia' como elas dizem:

Figura 58: Sede da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Vou escolher a 'sédia', lá tem piscina, meu pai que 'falô', ah, e lá tem um pedalinho vermelho que eu quero tanto 'andá', e quando eu for 'trabaiá' igual o meu pai, lá nesta casa grande, porque eu acho ela bem grande e bonita... (Sandro, 10 anos – Fazenda Taboco – 11/09/2017).

Percebo que a escolha pela sede da Fazenda caminha por motivos ora diferentes, ora semelhantes e, o que mais marca essa escolha, ao meu ver, é o poder que essa imagem tem na vida dessas crianças. A escolha ao espaço, ou lugar, evidentemente é diferenciado por e entre elas e, as suas 'vozes' complementam as compreensões possíveis daquilo que elas gostam e vivenciam ao longo dos dias na Fazenda/Escola, assim como o Sandro que mora na fazenda e por seu pai trabalhar na sede da fazenda, afirma que também vai trabalhar lá. Leite (2006) em seus estudos marca que as crianças precisam viver algumas escolhas, situações e compreensões, pois são capazes de construir a partir

do que viram e do que estão vendo, ou seja, do que estão escolhendo fotografar em suas memórias, agrupando e adaptando esses lugares e tempos, podendo transformar em outras escolhas de suas vidas ao longo do tempo.

Fui percebendo ao longo do movimento de sairmos ao campo para a escolha de um 'lugar' que houve nesta dinâmica, uma experiência viva em que nossos corpos, nossos gestos, nossas palavras (... minha e das crianças), entre as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e muitas sensações que, nos remeteram às nossas vivências em aprendizado coletivo. Como o diálogo neste momento foi de forma individual com as crianças, foi possível sentir bem de perto o que elas estavam sentindo, o que viam e o que elas escolhiam e se mostravam à vontade com a máquina e com o fazer/saber das suas ações.

Para Sarmiento (2014), a imagem trabalhada (recolhida/realizada) na investigação exprime prioritariamente “o ponto de vista do investigador, dos quadros teóricos e epistemológicos a partir dos quais conduz a sua pesquisa, dos seus valores sociais e da sua visão de mundo” (p. 08).

Reitero aqui, a importância desse elemento 'fotografar' como de fundamental importância para minha compreensão das culturas infantis das crianças pantaneiras ilustrado também neste outro registro fotográfico:

Figura 59: Igreja ao lado da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

...A igreja, eu escolho a igreja professora! Eu sei que lá fica Deus e eu sei também de uma história de uma noiva que morreu lá, todo mundo fala isso e eu fico imaginando ela. Eu gosto de ficar olhando a igreja, porque é bonita e tem Deus nela, me dá uma paz... (Morgana, 09 anos – Fazenda Nova Espanha – 14/09/2017).

Corsaro (2009) explana que na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades e a escolhas das crianças tanto juntas com as outras ou até mesmo de maneira individual são tão importantes quanto a sua interação com adultos. Morgana de 09 anos, ao escolher a igreja ao lado da sede da Fazenda Taboco, explica que lá tem Deus, e evidencia uma lenda que ronda o lugar e, que ficou marcada em sua memória perpassando a mim e a quem mais com ela estiver. Outras crianças também escolheram a igreja, relatando ser a casa de Deus e por ser um lugar de paz. Sinalizo que tanto a participação infantil

nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares (Corsaro, 2009), influenciam sua participação, atitudes, escolhas, vontades como pessoas nas culturas infantis e no mundo adulto a sua volta.

O fotografar uma escolha como possibilidade de interpretação levou ao percurso detalhado e coerente de todas as etapas desse recurso, o que deixou evidente a produção do conhecimento. Em um outro momento de andanças pelo campo a capturar imagens e contexto escolar para fotografar junto às crianças pantaneiras, vi, senti e recebi:

Figura 60: Açude da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Esse rio (... na verdade, é um açude...) é o lugar que eu gosto de olhar, e eu fico olhando sempre para ele, porque já acharam uma cobra muito grande nele e eu tenho medo de cobra, mas gosto de ver cobra, já vi os 'porco' lá, ele é bonito e já cheguei bem perto dele,

bem na 'berada', mas aqui está bom para a foto, estou vendo todinho ele... (Luciane, 08 anos – Fazenda Pontal – 14/09/2017).

As vivências e experiências das crianças pantaneiras em ver de perto toda a natureza entre a fauna e flora do Pantanal/MS, faz com que elas tenham recortes do espaço de onde vivem suas experiências, de maneira mais abrangente como a Luciane de 08 anos, que diz ser o açude um rio, que ela gosta muito e afirma ter lá uma cobra. Este espaço também foi escolhido por outras crianças, que disseram ter visto nele jacarés, peixes entre outros animais. Sarmiento (2003) sublinha que a ideia da criança ao criar, imaginar por meio de suas experiências, ela está ressignificando fatos, acontecimentos, situações e transformando a realidade ao seu redor. Isso se dá mais especificamente em suas passagens em conversas com os adultos e, provavelmente Luciane escutou dizer sobre a grande cobra que estava no açude permanecendo em seu imaginário infantil, recriando com facilidade a sua rotina, por meio da qual cria novas formas de interpretação da realidade e vai ao longo do tempo introduzindo em sua fala novos elementos que farão parte do seu dia a dia.

Para Corsaro (2009), as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares e na reprodução interpretativa, ou seja, “as crianças não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro mediada por adultos” (p. 130). Esse exemplo de Corsaro (2009) serve também a esta outra imagem:

Figura 61: Estrada e entrada lateral da Fazenda/Escola Taboco – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

.. Eu venho para a escola daquela estrada lá professora (... e aponta para o horizonte a nossa frente...), então eu gosto de ficar olhando quando eu venho para o campo na Educação Física, aquela porteira, que os ônibus entram me dá uma sensação de que eu tenho para onde voltar, sabe, eu moro na Iguazu e eu fico olhando, olhando e quando a senhora pediu para escolher um lugar, lembrei desse que me leva para casa... (Marilu, 12 anos – Fazenda Iguazu – 18/09/2017).

Marilu de 12 anos escolhe essa imagem e, há em seu ‘olhar’, uma alegria e ao pegar a máquina fotográfica da minha mão, inicia seu relato falando de sua casa, de seu ‘lugar’, me dizendo que tem para onde voltar e, tem uma família, mesmo sem ter uma visão melhor tanto da porteira como da estrada. Reitero o diálogo dos/as autores/as que evidencio em minha Tese sobre a Sociologia da Infância: que a

influência familiar para o tempo da criança, é um tempo que permite que o campo imaginativo faça com ela, ao mesmo tempo estar na escola e pensar além do que ela tem no momento, e, essa imaginação a leva para outro lugar que é a sua casa, seu lar, sua família.

Em mais uma escolha, percebo nas crianças o interesse em descrever para mim o porquê de suas escolhas. Nesta imagem, José de 10 anos, procurou, olhou, buscou um lugar e ao se deparar com a imagem abaixo, me disse:

...Olha professora, que bonito esse Tuiuiú, vou tirar dele, ele sempre está ali, nesse lugar, acho que ele vem comer, olha, tem dois Arancuã junto, eles não 'briga'. Lá onde moro, tem bastante arara, Quero-quero e outras aves, periquito então, nem se fala. Olha como ele come, meu tio me disse que o Tuiuiú, é a ave que representa o Pantanal... (José, 10 anos – Fazenda Carandá – 18/09/2017).

Figura 62: Espaço da Fazenda/Escola Taboco próximo ao açude – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Entender o elemento fotografia e envolvê-la em meu campo de pesquisa com a criança instiga e marca que a imagem conta uma história e configura uma linguagem, ou seja, a...

[...] fotografia como uma técnica de apresentação da realidade, apesar de, diferentemente da pintura, desenhar-se a si mesma, não dispensou a regência de um artista para comandar o processo de criação com o objetivo que tinha em mente, que é o de obter uma representação visual de fragmentos do mundo natural. Ela não dispensou o artista que transforma seus conceitos em imagens (Rossani, 2004, p. 108).

O registro fotográfico realizado pelas crianças pantaneiras, ou seja, as artistas como propõe Rossani (2004), obtém uma representação visual da sua escolha, ou seja, fragmentos do mundo que elas vivenciam em seus cotidianos. A fotografia a seguir foi capturada por Anderson de 12 anos, entretanto, outras crianças também escolheram o mesmo lugar, mas com ângulos diferentes, por ser mais um espaço que elas percorrem e gostam, ali brincam, agem, compartilham, jogam, correm, chegam e partem:

Figura 63: Espaço da Fazenda/Escola Taboco utilizado para as aulas de Educação Física e outras atividades escolares – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Eu escolho este lugar, porque aqui jogamos bola, brincamos, o ônibus chega e vai embora daqui deste lugar, outra coisa, tem árvore, ali do outro lado tem o campinho, fica entre a escola e a casa da 'sédia' e gosto muito daqui, tem árvore que 'dá' para 'subi' e eu sei que todo mundo gosta desse lugar aqui... (Anderson, 12 anos – Fazenda Santa Isabel – 18/09/2017).

Para Anderson de 12 anos entre outras crianças, este 'lugar', é um dos lugares que elas mais gostam por ser um espaço coletivo para muitas atividades. Percebo em Anderson e nas outras crianças, uma comunhão com este lugar e, ao analisar as fotografias, foi perceptível o quanto ocupamos este espaço que, na pesquisa foi cenário da Roda de Conversa, das aulas de Educação Física, dos intervalos, das chegadas e partidas das crianças no ônibus, ou seja, um lugar de muita convivência. Esta imagem e os dizeres de Anderson, que é uma criança do 4º ano, trouxe à reflexão o cotidiano desse espaço (campo) que evocaram a vitalidade e a sensibilidade da razão. Houve uma nova forma de

experimentar momentos de contemplação, de liberdade das crianças e, isso é algo que liberta também a mim enquanto pesquisadora, o que confirma a teoria (Sociologia da Infância), me dizendo a todo instante que as crianças pantaneiras são atores sociais, protagonistas de suas vidas.

A contemplação que escrevo neste momento em ver a comunhão das crianças vivenciando o contexto escolar marca um reconhecimento atravessado pelos saberes das crianças e das outras pessoas que permeiam este lugar e, procuro a cada instante de minha investigação e escrita, rever a teoria e seus atravessamentos com os recursos propostos pela abordagem etnográfica no campo e compor esses atravessamentos com os recursos da palavra e do silêncio.

A palavra para poder chegar alimentada ao rigor acadêmico e o silêncio que sinto neste momento da escrita, não é de silenciar as pessoas que estarão lendo, mas envolvê-las de alguma forma em muitas e tantas experiências de contemplação e que consigam, junto a mim, ouvir as vozes das crianças, sentir o que elas sentem, ver o que elas viram por meio das suas obras fotográficas, de seus relatos e de suas histórias de vida e, consigam a partir daí, criar, gerar, solucionar, pensar, fazer e refazer a vida, as vidas de maneira inexorável a produzir mais e mais... da mesma forma que as crianças conseguem produzir cultura e, dessa forma, produzir a sua cultura, produzir a cultura do seu lugar. Como mais uma vez representada nessa outra imagem:

Figura 64: Espaço da Fazenda/Escola Taboco (campo de Futebol) – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Pois é, professora, vamos ali... naquele lugar ali... (com a máquina fotográfica nas mãos me conduz ao lugar registrado na foto...), vou tirar foto deste campinho, venho aqui desde pequeno, olha meu tamanho...! ... gosto daqui porque jogo bola no dia de aula e também no domingo quando tem campeonato de fazendas e olha, tem um gado lá, é que gosto também de 'trabaiá' com o gado, manejo bem já professora... a tarde vou pro campo e aparto 'os gado', então, pode ser este o lugar? Já tirei!!! (Zeferino, 16 anos – Fazenda Pontal – 25/09/2017).

Quantas coisas neste dia eu aprendi com Zeferino de dezesseis ano! Registro ter sido difícil fazer com que ele produzisse sua fotografia, primeiro por estar com receio dos colegas ficarem 'brincando' com ele e, segundo por também estar com receio de sair comigo pelo campo; a máquina fotográfica ao mesmo tempo o fascinava, deixava-o bastante acanhado. O caminho percorrido da sala de aula até o campo foi de

bastante 'prosa', pois me disse de suas reprovações e também que vinha para a escola para aprender a ler, que ainda tinha bastante dificuldade e disse também que no período da tarde ele trabalha com seu tio na 'lida' com o gado na fazenda onde mora. Gosta de jogar bola e do gado como relatado ao capturar a imagem da Fazenda/Escola que passa suas manhãs e, volta em alguns domingos para participar de campeonatos entre as fazendas ao redor. Percebo em seu 'olhar', um querer em aprender, que ora em sua face ruboresce uma alegria e ao mesmo tempo, uma tristeza, que se junta ao gosto da bola, da escola, do gado e de sua vida.

Os desencontros provocados na vida de Zeferino não deixaram a criança que ele é desaparecer. Vi em muitos momentos ele, correndo, brincando, partilhando, ensinando e também aprendendo e, isso significa que ele faz parte desse lugar, como muitas outras crianças com suas dificuldades e persistências em acordar 4h da manhã, percorrer dentro do ônibus um determinado tempo a estrada boiadeira, estudar, vivenciar o contexto escolar e retornar para sua casa, entre chuva, Sol, frio, calor, seca, cheia, bichos, aves, buracos nas estradas, mas também uma sensibilidade pelo Pantanal/MS, pela sua gente e pela sua cultura.

Kossoy (2002) pontua que as fotografias são conceitos transformados em imagens. Junto ao autor, entendo que as fotografias produzidas pelas crianças pantaneiras, tornaram-se interpretação do que elas consideram enquanto vida e enquanto o que gostam de fazer na escola e citam diversas vezes em comparação com afazeres de suas casas, assim "a perspectiva do fotógrafo e de quem lê a foto, está entre o olhar e a lente da câmera, nele, atuam filtros culturais, profundamente ligados à história de vida do fotógrafo, amador ou profissional" (Kossoy, 2002, p. 22) e, neste caso a história de vida das Crianças Pantaneiras.

Conforme os estudos de Corsaro (2009), os dados obtidos por meio da observação (...neste caso, observei também a crianças produzindo a sua imagem...) derivam do envolvimento do/a pesquisador/a com

as formas de vida do grupo, o que traz vantagens pelo exercício de sistematização, como neste caso com Zeferino, que a priori relutou em participar da pesquisa, pois sentiu que seus colegas fariam chacotas dele (... o que não aconteceu) e, por ter mais idade que as outras crianças sentiu-se envergonhado em sair da sala de aula comigo. Pelo tempo de imersão que a etnografia me proporcionou, consegui fazer com que Zeferino participasse de maneira agradável, participando conforme Sarmiento pontuou: “as crianças são atores sociais, nos seus mundos de vida; e a infância, como categoria geracional é socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 22) e à exemplo disso, as crianças pantaneiras passam a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura e/ou como um grupo de crianças e seus pares, como na produção de mais uma imagem:

Figura 65: Espaço da Fazenda/Escola Taboco entre a Escola e a Vila de casas – Criança Pantaneira



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

... Aquela árvore (...nossa, foi dito, com tanta alegria e determinação que me fez exaltar o olhar...!), ... como eu gosto dela, professora! Sou aluna aqui, e desde o primeiro dia que desci do ônibus gosto dessa árvore, quando venta as folhas 'balança' e bate no meu rosto, ela faz o vento e um dia eu pedi para o professor Luis (Educação Física) me ajudar a subir nela, ele ficou com medo, mas eu não e subi, foi um dia bem feliz e eu venho sempre aqui com as meninas, nós brincamos embaixo dela, na sua sombra e eu conto dessa árvore para elas, gosto tanto que já contei dela para minha avó, então leva essa foto para seu trabalho tá... (Edna, 09 anos – Fazenda Tarumã – 25/09/2017).

Edna de 09 anos ao escolher esta imagem, narra a sua relação com a árvore e conta que ao subir nela, teve um dia feliz. Isso significa e prescreve aqui, a importância que um elemento da natureza tem em sua vida. Ressalto a importância dessa atividade para ela, o que evidencia o valor da pesquisa com criança/s em ouvi-la/s. Documentar o que ela tem a dizer e registrar como produção do conhecimento a sua capacidade de pensar, de criar, de compartilhar e de entender o quanto o seu saber percorrerá entre outros saberes, faz a Sociologia da Infância um aporte teórico fundamental nos dias atuais. Encontro respaldo nesse saber, pois

[...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transformam-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (Corsaro, 2009, p. 134).

Conforme Corsaro (2009) é importante analisar e compreender o/s modo/s como se dá/ão os aportes do mundo das crianças, como elas afetam e são afetadas ao longo de suas rotinas e a intermediação entre as culturas, constituindo-se na capacidade de criar, de aprender sobre o mundo e a vida. Essas circunstâncias podem ser cultivadas como possibilidades de uma infância que carrega o movimento, a vitalidade e o prazer da descoberta de uma infância plural, como construção social e cultural que se abre a todo momento em histórias de vidas.

Entre as tantas possibilidades do meu encontro com as crianças pantaneiras, uma delas é a de ver e ouvir cada uma em seu lugar, em seu mundo, de poder estar com elas e aguçar a sensibilidade em ver e ouvir de como são e, como sou e estou junto a elas. São possibilidades que sublinham um modo novo de entender, de compreender e de se relacionar com o conhecimento e com a elaboração de novos conhecimentos e de novas relações; que gera uma nova perspectiva de uma razão sensível. Isso significa dizer, que o respeito perpassa para além das múltiplas manifestações da vida e das pessoas, das coisas e dos elementos vistos e vividos.

A utilização das fotografias como um dos instrumentos para analisar as culturas infantis das crianças pantaneiras, possibilitou à pesquisa um movimento com leveza, com o domínio das próprias crianças em capturar 'um lugar', em escolher um lugar agradável ao seu olhar. Ressalto que, suas ações, neste movimento significaram autonomia, autonomia em protagonizar a imagem escolhida. Imagem esta que significa um objeto comunicativo, construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma realidade social, num ato de inscrição sob forma de imagem, de uma interpretação socialmente determinada do real.

Portanto, a fotografia gerou produção dos dados, sendo a interpretação social produzida pelas crianças e a produção de imagem

como meio de comunicação dos resultados de investigação. Marco aqui, que, por meio da imagem, a criança pantaneira registrou o seu espaço social como ato de comunicação, entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessada de um artifício e um artefato resultante de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real que ela vivencia em seu cotidiano.

MANIFESTAÇÕES, OLHARES E IMAGENS: A voz da pesquisadora no contexto da pesquisa

Azul do céu brilhou
E o mês de maio, enfim chegou
Olhos vão se abrir, pra tanta cor
É mês de maio, a vida tem seu esplendor
A luz do Sol entrou
Pela janela e convidou
Pra tarde tão bela, e sem calor
É mês de maio, saio e vou ver o Sol se pôr
Horizonte, de aquarela, que ninguém jamais pintou
E um enxame, de estrelas, diz que o dia terminou...
Quem não se enamorou
No mês de maio, bem que tentou
E quem não tiver, ainda amor
Dos solitários, o mês de maio é o protetor...
Boa terra, velha esfera, que nos leva aonde for...
Pro futuro, quem nos dera, que te dessem mais valor...
(Sater, 1994)

Almir Sater, nesta canção intitulada Mês de Maio, traz saudades, lembranças e memórias. Tenho nessa música/poesia também saudades, lembranças e memórias de um ano etnográfico que teve início em Maio/2017 e findou em Maio/2018 e traz, ainda, manifestações, olhares, imagens.... traz, conhecimentos inusitados, aprendizagens desafiadoras e como diz a música/poesia, os olhos se abriram, a luz do Sol se levantou tantas vezes e pela janela do ônibus na estrada boiadeira vi inúmeras vezes o esplendor dos meses se passando com muita cor e muita vida, dor, angústia, medo, felicidade, alegria. Por meio das manifestações das crianças pantaneiras, houve a possibilidade de compreender e apreender suas culturas, por meio de suas brincadeiras, por meio de suas percepções das paisagens escolhidas, das imagens

mostradas e ainda, por meio de suas histórias, reais e /ou inventadas, bem como seus vocabulários peculiares (linguagens), seus cuidados com outras crianças e adultos ao redor, suas expressões faciais, seus significados, seus aprendizados, descobertas e suas vidas.

Olhar o mundo a partir dos olhos das crianças, de suas descobertas, de suas inquietudes e de suas perspectivas e de seus sentimentos, foi um processo desafiador, pois a escuta a que me propus, não foi a partir de um interrogatório, não foi a partir de um questionário. Minha intenção não foi fazer uma entrevista sobre a/s sua/s infância/s, não as escutar apenas com os ouvidos, mas escutá-las a partir de suas manifestações, suas brincadeiras, suas vidas, seus afazeres e suas rotinas. Procurei ‘olhar’ a criança pantaneira e entender o que ela estava expressando e coloquei minha observação em suas atividades de criança, suas artes, seus movimentos, seus corpos, suas músicas, suas palavras, pois o tempo todo, a criança descobre o mundo e se expressa, são as protagonistas da minha Tese de Doutorado e as protagonistas de suas vidas.

Os instrumentos metodológicos escolhidos, ou seja, a Observação Participativa, o Caderno de Campo, a Roda de Conversa e as Fotografias produzidas por elas foram as possibilidades de entendimento de que as crianças pantaneiras tem interesse, dificuldade, medo, o que elas gostam na escola, quais são os desejos e fantasias, suas brincadeiras e, o mais importante, foi compreender, identificar e verificar que elas, produzem e reproduzem cultura quando brincam, se movimentam, se expressam, pois, elas reproduzem como veem o mundo, as coisas que vivem em casa, medos e frustrações, vontades, compromisso com os colegas e seus afazeres. Outro momento importante na pesquisa foi entender que a criança é protagonista o tempo inteiro. A criança pantaneira está a todo momento se expressando, se manifestando, dizendo alguma coisa, contando uma história. O tempo todo elas estão em contato com a natureza, com os bichos, com pessoas ao seu redor, elas sabem dar um

conselho, falar de amizade, de amor, de cores e de vidas e, dessa forma, o protagonismo acontece o tempo todo. Acontece nas viagens dentro do ônibus, nos intervalos das aulas, em uma atividade extra que realizam sozinhas ou em grupos, acontece quando o/a professor/a sai de sala para resolver alguma coisa, quando conversam entre si, quando criam, inventam brincadeiras, enfim, a todo momento elas são protagonistas de suas histórias.

Durante o meu contato com as crianças percebi que elas, passam parte de sua/s infância/s, dentro de um ônibus, seja para irem à escola ou para a cidade em dias de ‘compras’, uma visita, um médico ou uma festa. Em minhas observações foi possível perceber que a vida delas, suas rotinas, seus afazeres, seus artefatos, estão, entre, estudar, cuidar uma das outras, brincar, inventar, re/criar e ainda, realizam muitas outras atividades, como ajudar seus responsáveis, seja, no campo, em casa, ir para a cidade ajudar com as compras, enfim, elas ‘lidam’ com muitos elementos ao seu redor, criam processos de vidas para viverem, re/criam seus lugares, cenários, incorporam personagens.

Elas também utilizam de objetos reais e simbólicos, definem seus tempos e espaços, se movimentam e se expressam de maneira a construir suas histórias. Parece que agem conforme o Pantanal/MS, agem com o nascer do Sol e, à tardinha, quando ele se põe, elas já estão prontas para o outro dia. Há um movimento nelas, como de seus pais, acordam e vão para a ‘lida’, são aventureiras em um mundo que elas criaram para sobreviver e, sempre que eu perguntava a elas se estavam bem, com um sorriso estonteante me respondiam – SIM! Elas me diziam: - eu sou feliz aqui! A cada história registrada, tem um pouco dos momentos, dos movimentos, das manifestações das crianças, seja na Fazenda/Escola, seja na Fazenda/Casa.

E, por isso reitero que a vozes das crianças pantaneiras ecoaram a minha investigação, com a possibilidade da busca sobre suas culturas,

afirmo que os objetivos propostos foram alcançados e, como elas demonstram em suas brincadeiras, ações e atitudes são crianças ativas, seres sociais, que realizam atividades e, em seus afazeres (irem de ônibus para a escola, ajudar seus pais e avós com a ‘lida’ do campo e tarefas domésticas) não demonstram tristeza. Foi incrível entender que, ao meu olhar; elas realizam atividades de adultos e, no entanto, para elas é algo que fazem todos os dias, é o que elas têm que realizar, para viverem as suas vidas, sem pressão, angústia ou dificuldade.

Em meus objetivos pude analisar suas culturas e compreender como elas em contexto escolar compartilham suas ações e nas suas interações produzem cultura, quando compartilham saberes, cuidam uma das outras, repassam histórias e credences, além de receitas do povo pantaneiro, ou seja, de seus avós, pais, vizinhos. Foi possível também, verificar como as culturas de pares e a reprodução interpretativa ocorrem e seus elementos são compartilhados por elas ouvindo-as em seus contextos, pois, além de entenderem o mundo em que vivem (contam de seus afazeres em casa e no campo com ‘alegria’, sem pesar ou sofrimento), elas apreendem desde cedo a viverem em grupos, em pares, são amigas, são sinceras e sérias no que fazem, como bem disse Sarmento (2003), na criança o brincar é uma forma de dizer sobre si e sobre os outros.

As crianças pantaneiras mostram que as histórias de seus ancestrais têm um porquê, sendo ‘o medo’ a possibilidade de evitar um acidente, seja do ataque da onça, ao ataque de um lobisomem. Foi gratificante ainda, identificar as re/criações e apropriações das crianças pantaneiras em suas brincadeiras, quando criam, inventam, impõem elementos em brincadeiras já existentes. Elas re/criam suas brincadeiras (Brincadeira do ‘Machetão’) e se apropriam do mundo em que vivem. Mostram o compromisso de estar ali (...mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem, elas vão para a escola como forma

de compromisso com suas famílias – isso foi percebido em minhas observações em sala de aula, nos diálogos com os/as professores/as que mostraram os percentuais de reprovação, diálogo com a diretora/ coordenadora narrando a dificuldade em aprenderem a ler e a escrever (...pois não tem ajuda em casa, os pais não conseguem ajudar, segundo elas...) e nos relatos da Dona Shirlei...), de viver em meio ao Pantanal/ MS e sobressaem produzindo e reproduzindo cultura a todo momento, por isso afirmo que elas, as Crianças Pantaneiras são protagonistas de suas histórias.

Recortes de momentos etnográficos da pesquisa

[...] escuto o perfume dos rios... sei que a voz das águas tem sotaque azul. Sei botar cílio nos silêncios. Para encontrar o azul, eu uso pássaros. Só não desejo cair em sensatez. Não quero a boa razão das coisas. Quero o feitiço das palavras... As árvores velhas quase todas foram preparadas para exílio das cigarras. Salustiano, um índio Guató, me ensinou isso. E me ensinou mais: que as cigarras de exílio são os únicos seres que sabem de cor quando a noite está coberta de abandono. Acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber. O saber que tem força de fontes... O saber, não vem das fontes? (Barros, 2010, p. 370).

O saber não vem das fontes? Pergunta e responde o próprio poeta. Barros (2010) em sua poesia vem nos ensinar, vem nos presentear com os saberes simples, de uma velha árvore e o perfume dos rios, bem como a voz da água ser azul. Aprender com os pássaros e também com o índio Guató como ter conhecimento das fontes, da simplicidade. Da mesma forma em que o poeta aprende com uma velha árvore, eu aprendi com as crianças pantaneiras que o saber, a sabedoria, o conhecimento, a gente aprende no dia a dia com nossas rotinas e nossos afazeres. Do nascer do Sol, ao cair da noite com a Lua

a nos iluminar. Outro aprendizado foi à etnografia, pois, o registro etnográfico foi a possibilidade do conhecimento, que ao mesmo tempo foi simples, pela simplicidade do 'olhar', foi cientificamente grande para o registro de um saber, de uma cultura, de um protagonismo, ou seja, a vida das crianças pantaneiras.

O registro etnográfico foi desenvolvido a partir de critérios estabelecidos diante de autores/as que estão imersos neste contexto e, por ser esta metodologia a mais utilizada para a pesquisa com crianças. Por ser uma pesquisa sobre a cultura de um grupo de crianças, na ciência, como na vida, os compartilhamentos, as significações, as manifestações, os vínculos, os saberes, as aprendizagens, não se separam. E a observação etnográfica conforme as proposições de Corsaro (2011) tem a validade das representações abstratas do comportamento (humano) e tem a possibilidade de vivenciar a realidade estabelecida com a observação e a análise de dados, que gera uma base de dados empírica obtida por meio da imersão do/a pesquisador/a nas formas de vida do grupo.

Posso dizer que com este instrumento, foi possível conhecer mais de mim, do que pude imaginar. O desafio foi grande, a realização de análise sistêmica foi bastante difícil, mas não deixei de imergir e verificar, além da análise, os fatores subjetivos, sem perder a objetividade que me levou a escolher a etnografia para estar com as crianças pantaneiras. Ao me debruçar em compreender e assimilar suas vidas, busquei as contribuições em um ir e vir constantes. Foi um amadurecimento teórico e um exercício para conseguir compreender o que a Sociologia da Infância tem como aporte teórico e as vozes das crianças pantaneiras por meio de diversos elementos. Descobri que ambos, - a Sociologia da Infância e a criança - estavam ali, cheias de vidas, de saberes e de um conhecimento próprio do seu lugar.

Resultado desse esforço e da marca que a etnografia deixou, tanto na pessoa pesquisadora que sou, como na pessoa humana

em que me transformei, embora guiada pelos estudos, as lições encontradas na investigação ensinaram-me como é re/viver em meio ao Pantanal/MS e, mesmo tendo sido uma criança pantaneira, esta experiência me levou a outros lugares e trouxe de volta ao meu lugar e agora, na bagagem, mais saberes e mais conhecimentos sobre a vida humana. Aprender e conhecer, além de compreender o mundo social e sensivelmente referindo ao ir e vir constante, inspirou uma curiosidade emocionalmente instigadora, a priori, o que me chocou foi saber que as crianças pantaneiras, em muitos momentos viviam com responsabilidades além de suas idades, elas compartilham suas emoções, uma vez que, sincronizam aos seus colegas, negociam suas atividades, suas significações, referenciam-se em seus avós, pais e vivem efetivamente e afetivamente numa cultura de pares e perpassam suas culturas em gerações.

Para Sarmiento (2003), a etnografia enquanto espaço de pesquisa nos possibilita um “diálogo atento aos reflexos da voz do outro na sua própria voz, neste espaço, finalmente, dialógico, se situa a possibilidade de um interpretativismo crítico da ação escolar” (p. 12). A minha imersão ao contexto escolar das crianças pantaneiras possibilitou um ‘olhar’ crítico ao sistema adotado pelo município, que impossibilita as crianças e seus/suas professores/as alcançarem maiores êxitos em suas aprendizagens e conhecimentos. Primeiro por seguirem padrões, planejamentos, regras, currículos iguais aos das escolas urbanas, e, segundo, pela troca constante de professores, que em um ano com as crianças do 1º e 2º anos trocaram três vezes, com as do 2º e 3º, duas e com as do 5º uma vez. Essa realidade foi constatada por mim, em meio as minhas observações e, como registrado anteriormente, nos diálogos estabelecidos com as pessoas que lá trabalham, que também narram que as crianças estudam até o 5º ou às vezes chegam ao 9º ano e deixam a escola para trabalhar, pois para cursarem o Ensino Médio, precisam ir para a cidade.

Reitero que quando do início da pesquisa acreditei na possibilidade de um currículo voltado à cultura do Pantanal, mas não possuem um Projeto Político Pedagógico que contemple as ações da vida pantaneira, que em diversas situações sofrem por estarem em meio à cheia, seca, animais nas estradas, estradas esburacadas pelas chuvas, pontes destruídas, início e fim de cultivo agrícola, comitiva de gado de corte, entre outros elementos. Corroborando ainda, com os ensinamentos de Sarmiento (2003) a etnografia possibilitou,

[...] uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (Sarmiento, 2003, p. 16).

Desse modo, a investigação etnográfica além de estar envolta ao sistema de ensino, ou seja, “[...] dentro do tempo institucional, variações que são simultaneamente marcas de distinção e demarcação de tempos parcelares: início e final dos períodos letivos, dias de reuniões, festas, atividades de projeto” (Sarmiento, 2003, p. 18), apenas participei, auxiliiei e por um ano, fui uma adulta a compartilhar dos momentos em que as crianças pantaneiras estavam envolvidas, principalmente nas brincadeiras, em atividades tanto de sala de aula, como as atividades extras, as aulas de Educação Física, nos momentos de intervalo, filas do café da manhã, almoço, as horas permitidas para as Rodas de Conversas, o momento das fotografias produzidas por elas e, no descer e subir do ônibus em que elas transitam para virem à escola.

Portanto, a pesquisa etnográfica envolveu um trabalho de um ano, três vezes por semana no campo, onde estive imersa ao grupo de crianças que escolhi pesquisar e, conduzi por meio desta metodologia, uma observação de maneira a interpretar o que as crianças pantaneiras

tinham a me dizer. Vivenciei seus cotidianos em contexto escolar, ou seja, o ambiente físico e institucional no qual elas vivem, também, suas rotinas diárias, suas brincadeiras, suas crenças, suas lendas, suas linguagens peculiares, seus modos de falar, suas simbologias, os compartilhamentos de cultura e amizade, bem como o contexto de suas atividades e afazeres tanto na escola, como nos afazeres de casa.

Tais informações foram coletadas e registradas por meio da observação, Caderno de Campo, Roda de Conversa e das Fotografias produzidas pelas crianças, também conversei com os adultos que junto às crianças trabalham e estão no dia a dia com elas (Diretora, professores/as, merendeira, motorista, auxiliar de limpeza, mães, pais, avós...). Registro que diante da etnografia, fui aceita no grupo social pesquisado; a coleta de dados e escrita foram consistentes e, possibilitou o registro dos artefatos de maneira formal e informal, levando a subjetividade e objetividade dos fatos que, ao retornar em 2018, vivenciei outros momentos da volta das crianças depois das férias. As aulas atrasaram por conta da cheia do Pantanal/MS no início de 2018, tal qual as estradas, as pontes impossibilitaram o início em fevereiro. Dessa forma, em 19/03/2018 ouvi:

CP: professora, o que a senhora tanto escreve nesse caderno bonito?

P: eu escrevo nesse caderno, o que vocês me contam, escrevo a história de vocês, suas brincadeiras, suas atividades, o que vocês fazem, aquilo que vocês me contam, eu escrevo.

CP: mas, porque, 'pra' que a senhora tanto escreve de nós?

P: eu escrevo para contar para muitas pessoas que vocês existem, que vocês são crianças que vivem no Pantanal/MS e que tem uma história, escrevo para dizer, que vocês têm o que dizer.

CP: puxa, que legal! Então eu vou estar no seu livro?

P: vai sim, você e todas as outras crianças!

Esse diálogo foi realizado na volta às aulas e, Karen (sete anos), me perguntou o que eu tanto escrevo, ela faz parte da pesquisa e quis saber o que eu faria com ‘suas vozes’, ela, e outras crianças contaram sobre seus afazeres durante as férias com suas famílias:

... ah, professora, nas férias, eu fui para a cidade, lá passei, brinquei, machuquei meu pé, mas aí falei para minha mãe, quero voltar para a fazenda, porque lá a noite eu vejo a lua, as estrelas e dou comida para os bichos (Karen, 07 anos – Fazenda Carandá – 19/03/2018).

... nas férias, eu fiquei na fazenda mesmo professora, fui no manguieiro com minha mãe muitas vezes, ela ajuda meu pai, é que tem muita coisa do patrão para fazer. Lá eu brinco de boneca com minha prima quando ela vem me visitar, ela mora na outra fazenda, no retiro. Minha boneca, tenho duas, chama Ana e a outra Eva e, eu gosto de vir para a escola, eu venho de Kombi e não de ônibus, ela vem bem cheia, saio de casa 5 e 30, eu estou aprendendo a ler, porque quando eu crescer, quero ser professora, eu brinco também de escolinha (Adriana, 08 anos – Fazenda Sol Nascente – 19/03/2018).

... nas férias, eu fiz queijo, ajudei minha mãe a fazer pão, que ela vende e brinquei de boneca (tenho 4 ‘boneca’ e eu sou a mãe), eu gosto de morar aqui, porque eu gosto dos ‘bicho’, tenho porco com nome, cachorro tenho oito, papagaio tenho dois (Bela e Jack), eles falam bastante coisa, me chamam pelo nome [...], tem também galinha, pintinho e eu e minha irmã ‘corremo’, ‘andamo’ de bicicleta, que ‘ganhamo’ no Natal, fui no manguieiro e aprendi a fazer até comida com minha mãe (Alessandra, 09 anos – Retiro Retirinho – 19/03/2018).

... professora, nas férias fui um pouco para a cidade na minha tia, não gosto muito de lá, só gosto de morar na fazenda, gosto de vir para a escola, mas o ônibus me deixa 'zozzo', sabe, com 'zonzura' na cabeça e no estômago. Eu acordo bem cedo, a gente demora mais ou menos duas horas pra chegar aqui e minha prima não está vindo ainda, porque lá na fazenda dela o ônibus não chega, a ponte quebrou de tanta chuva, ela vai demorar para começar a estudar e, nas férias, eu voltei da cidade, ajudei minha mãe a 'varrer' o quintal, assisti muito desenho que até cansava, brinquei de carrinho, andei de trator, andei de bicicleta e joguei no celular da minha mãe (Miltinho, 09 anos – Fazenda Santa Felicidade – 23/04/2018).

... moro com meus pais e meu avô, aqui no Taboco. Meu pai e meu avô 'trabaia' na fazenda, no roçado e no campo com o gado. Eu estudo de manhã e à tarde eu brinco de corda, que eu gosto, de carrinho, 'sorto' pipa e eu sempre vou de trator com meu avô, 'andá' no campo, sabe professora, ele 'dexa' eu dirigi, meu pai nem sabe, ele é 'brabo', só meu avô que 'dexa', eu quero 'aprende' na escola e, nas férias eu vi uma onça, vi duas 'cobra' bem grande no 'manguero', que tiveram que 'mata' por causa dos 'bezerro', fui também 'busca' porco do mato com os homens que 'trabaia' com meu pai. Foi bem legal! (Gustavo, 10 anos – Fazenda Taboco – 23/04/2018).

... no retiro professora, onde moro, Retiro Retirinho, eu gosto de brincar, de pescar e 'ajudá' meu avô. Não gosto muito de ir para a cidade não, gosto mesmo de morar na fazenda, porque corre ar fresco, é silencioso, é bem bom morar aqui, eu ajudo a recolher as folhas do quintal e jogo bola (Ludio, 09 anos – Retiro Retirinho – 23/04/2018).

Ilustrei essas histórias de férias para marcar o jeito de viver da criança pantaneira e confirmar como foi possível compreender suas

vidas por meio da etnografia, como possibilidade de amadurecimento teórico, bem como suporte para ouvir e analisar as suas culturas infantis. Essas crianças pantaneiras (Adriana, Alessandra, Karen, Miltinho, Gustavo e Lúdio) e tantas outras, relataram que além de brincar, ajudam seus familiares em algum momento de seus afazeres, disseram gostar mais da vida na fazenda do que da cidade, porque lá tem ar puro e se pode ver as estrelas. Relataram também que o brincar faz parte de seus dias, que andar de bicicleta, pescar, soltar pipa, pular corda, jogar no celular, assistir desenhos, brincar de boneca, de carrinho são as suas brincadeiras e que ainda, ver onça e não se sentir bem ao andar de ônibus e querer ser professora quando crescer faz parte de seus cotidianos, de suas vidas e de suas histórias. Narram também, que gostam da escola, que querem aprender, mas... para essas crianças, que são capazes de fazer tantas coisas, tantas tarefas, tantos afazeres em casa, o lápis se torna, em algum momento, muito pesado.

O fim de um caminho e o início de tantas histórias e outros caminhos a percorrer – as categorias e suas reflexões

... eu sou feliz, sou uma criança feliz, brinco todos os dias, gosto da escola e gosto da minha casa e de morar na fazenda, aqui sou feliz porque estudo e moro com minha família, quero viver aqui para sempre...
(Aurora, 08 anos – Fazenda Carandá – 18/05/2018).

Em meu último dia de pesquisa, ao me despedir das crianças pantaneiras, em nosso diálogo, disse da minha felicidade de estar ali com elas, expliquei mais uma vez meu objetivo e agradei por elas terem aceitado participar da pesquisa e agora, fazerem parte da minha vida. Disse ainda, que eu gostaria que elas continuassem a serem crianças felizes, alegres, capazes, que continuassem seus estudos e, antes de terminar a minha fala, Aurora disse: ... “eu sou feliz, sou uma criança feliz, brinco todos os dias...”.

Neste último dia, fui abraçada, fui recebida com alegria e minha despedida foi de uma emoção que levarei para vida toda. E, pensar nessa experiência, é reconhecer que o conhecimento vai além da ciência e da técnica reproduzido na academia ou em curso de formação. Essa experiência foi de acolhimento resultante, não somente dos processos de estudos teóricos, mas também de um saber elaborado e significado a partir do que nos acontece, de como respondemos ao que nos passa, um saber que nos encarna e estabelece em nós um estilo a nos conduzir a uma vida sempre em formação.

A abertura que encontrei foi proporcionada, como já me referi, pelas crianças pantaneiras e por toda comunidade escolar, de maneira re/confortante. Não fui uma estranha na Fazenda/Escola Pantaneira, por isso, aprendi a acompanhar de forma consciente essa experiência de formação, respeitei os limites tanto da escola, como das crianças no tempo delas e com elas em suas rotinas no contexto escolar. Refiz-me em vários momentos da investigação e procurei entender que o lugar da pesquisa é “[...] um lugar de produção e aprendizagem de conhecimentos, mas também um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida” e a formação como “um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do cuidado” (Dorneles, 2003, p. 11).

Essa experiência e aprendizagem estão de algum modo ligadas ao meu relacionamento com o processo de formação e construção, percebo que tenho hoje nestes saberes, uma forma de entendimento que antes não tinha e proporcionou a mim, edificação, a significar o meu propósito, a minha busca e entender ainda que esta não acaba aqui, essa busca não se limita a um único estudo ou a único saber, pois a experiência é plural e singular ao mesmo tempo, é própria de cada sujeito e é coletiva por não ser estática. É um aprender com a experiência

do outro, neste caso com as crianças pantaneiras, marcando que cada um/a de nós passamos e vivemos os acontecimentos ao nosso modo, significando para nossos objetivos e interesses, um modo peculiar de ser e estar.

Chegar ao ponto final como foi o ponto de partida e, entender que esse final não acaba com a despedida, com ‘um até logo’ e, muito menos pensar que a pesquisa termina com este doutoramento. Pensar em uma forma de dizer o que ouvi, vi, senti e compartilhei com as crianças pantaneiras, seria pouco neste espaço acadêmico, pois um ano etnográfico foi pouco para poder saber os saberes dessas crianças que tem muito a nos dizer, a nos ensinar e compartilhar com outras crianças e outras pessoas.

Suas vidas foram aqui descritas como protagonistas de suas histórias no contexto escolar e busquei compreendê-las a partir do aporte teórico da Sociologia da Infância que foi o amparo para poder chegar a algumas conclusões que estão abertas a tantas outras conclusões, pois são crianças ativas, que pensam, que produzem, que criam e re/criam as suas histórias. Apresento, neste doutoramento, um pouco da possibilidade oportunizada a mim em observar, perceber, ouvir, ler e compreender as expressões do universo das culturas infantis de um grupo de crianças.

O percurso possibilitou interpretar diversas manifestações e expressões multiculturais verbais e não verbais das crianças pantaneiras e, escrever que elas compartilham saberes por meio de suas linguagens, expressões, compromissos e imaginações sensíveis ao real e simbólico, deu ênfase ao conhecimento apreendido, a partir da experiência empírica, procurando exaltar a capacidade de desvendar ou interpretar evidências simbólicas, por meio das representações, visões de mundo, possibilitando diversas aprendizagens.

Buscando concluir; procurei entrelaçar meus saberes, meus sentimentos, meus estudos, reflexões e pensamentos com as teorias, com as poesias, com as músicas, com os diálogos dos autores/as e, por meio desse entrelaçamento foi possível perceber ao longo da análise que, as crianças pantaneiras revelam, ou apresentam: compartilhamento, comprometimento, linguagem própria e imaginação. Tais categorias foram surgindo ao longo dos dias; e, para demonstrar as culturas infantis das crianças pantaneiras, criei uma imagem/figura que representasse esta relação, este entrelaçamento e, o resultado foi à escolha da corda, associando à brincadeira “pular corda” destas crianças; ‘corda’ que se une, ‘corda’ que entrelaça, ‘corda’ que gira, que pula, que roda, que enleia, enfim, a ‘corda’ é um dos elementos que faz parte da vida dessas crianças, simbolizando aqui, sua/s infância/s, suas histórias e a minha interpretação de suas vidas como protagonistas de suas histórias em contexto escolar:

Figura 66: Corda das Crianças Pantaneiras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Com esta imagem/figura, denominada ‘Corda das Crianças Pantaneiras’, a partir das impressões, interpretações, emoções, sentimentos e sensibilidades que a pesquisa despertou em mim, descrevo as possibilidades do diferente universo infantil de cada uma delas, e por meio das junções que ‘a corda’ pode fazer, registro as categorias, conforme busquei enquanto pesquisadora de um grupo de crianças que, poderia ser outras crianças (as indígenas, as quilombolas, as ribeirinhas...), mas é o grupo, denominado ‘crianças pantaneiras’. Situa-se, esta pesquisa em um quadro paradigmático interpretativo, numa confluência de visões que ora assenta na “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (Sarmiento, 2009, p. 31). As crianças pantaneiras têm neste doutoramento, a possibilidade de falar, de contar, de expressar e de dizer a sua história. O paradigma e o quadro teórico-conceitual que marca esta Tese é o paradigma qualitativo, concretamente interpretativo, inerente aos desafios da complexidade, pois o ‘olhar’ epistemológico não é o de formular generalizações, mas sim, conhecer e dar visibilidade a processos, aos fatos e fenômenos sociais, contextualizados, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa como atores sociais infantis.

Apresento a minha percepção e o porquê das escolhas das palavras/categorias: Compartilhamento, Comprometimento, Linguagem Própria e Imaginação, pois tive o privilégio de escutar crianças de diferentes idades e de diferentes anos/séries no contexto escolar que revelaram suas ‘vozes’ de diferentes maneiras, entre brincadeiras, diálogos, fotografias, histórias, memórias, poesias e muitas outras situações vivenciadas e presenciadas durante a pesquisa etnográfica desenvolvida.

As crianças pantaneiras têm em seus cotidianos uma forma de COMPARTILHAMENTO, ou seja, elas têm uma maneira peculiar em compartilhar saberes, amizades, objetos, alimentos, brincadeiras,

emoções e seriedade, interagindo com as outras crianças e adultos ao seu redor. Em minhas observações e interpretações, pude sentir o quanto elas compartilham atitudes e saberes próprios do povo pantaneiro. Elas ensinam receitas, falam dos animais de forma a ensinar o que deve ser feito com a picada de cobra, de formiga, de como laçar o porco do mato, como pescar 'Lobó' nos 'corgos' e ainda, compartilham do tereré como é de costume na 'lida' do ir e vir do ônibus, nos intervalos e nas fazendas entre amigos/as onde moram.

As crianças pantaneiras mostram no dia a dia, um COMPROMETIMENTO com o outro, elas aprenderam em suas rotinas a cuidarem de si e das outras crianças. É impressionante ver o cuidado que elas têm umas com as outras, em relação à amizade que fizeram ao longo do tempo, pelo cuidado necessário que perpassa do mais velho ao mais novo, principalmente nas viagens de ônibus. Esse cuidado inicia-se na estrada, pois elas esperam os ônibus em um determinado lugar, lugar este, palco das passagens de bichos, pessoas, outros carros e boiadas que povoam suas imaginações com um cenário da estrada, da poeira, de chuva, de vento e de muito Sol. Comprometimento que se mantém na Fazenda/Escola, na fila, na sala de aula, quando elas saem em passeio no campo, nas aulas de Educação Física e ao descer e subir no ônibus. Diversas vezes ouvi uma perguntando a outra se já tinha almoçado, se já tinha terminado as tarefas, se estava tudo bem, enfim, há esse cuidado de forma bastante expressiva e precisa. Elas necessitam cuidar uma das outras, percebo ainda que esse comprometimento não acontece de forma rigorosa, elas não sofrem por terem essa responsabilidade enquanto criança, pelo contrário, essa responsabilidade, ou seja, esse comprometimento está inserido no contexto do meio pantaneiro de viver.

As crianças pantaneiras têm uma LINGUAGEM PRÓPRIA que é intrínseca (inerente, essencial, característico, específico, próprio,

particular, individual, peculiar, pertencente, natural, interno, típico) ao seu lugar: elas dizem ‘corgo’ (córrego), e não está errado, pois ‘corgo’ é o que sempre escutou; elas dizem ‘vamo brinca’ (vamos brincar), e não está errado; elas dizem ‘andá’ de cavalo (andar a cavalo) e, não tem conotação para o erro, pois suas linguagens expressam a melhor forma de dizer alguma coisa, elas não têm um vocabulário coloquial que as/os professores/as ensinam. Elas têm sua família, seus amigos, seus vizinhos, convivem com muitos adultos, vão brincar com outras crianças sem a cobrança de dizer certo ou errado e, ao irem para a ‘lida’ no campo, seja para brincar ou trabalhar e ajudar, o pai, o avô, o tio, o irmão mais velho, vão sempre com alguém e de alguma forma se expressam com um jeito peculiar, com a linguagem que elas sabem e se comunicam muito bem; e culturalmente vão preservando essas peculiaridades do cotidiano pantaneiro.

As crianças pantaneiras têm em seu íntimo uma IMAGINAÇÃO para além da sua realidade, elas, além de imaginarem por meio do brincar, pois brincam, falam, expressam, interagem, sonham, realizam; elas imaginam e pensam por meio das histórias contadas ou inventadas pelos seus ancestrais. Essas histórias estão ali, para serem ouvidas, sentidas e até vividas. Elas contam suas histórias, suas crenças e lendas, de maneira a parecer com a realidade e ainda estarem na história, pertencerem a ela e até de terem visto o “Lobisomem”, o “Saci”, enfim, essas crianças têm a sensibilidade de que é importante ter ‘medo’ e assim, mesmo inconscientemente, contribuem para a perpetuação da história de seu povo e da preservação do mundo em que vivem, o Pantanal/MS.

Penso ser esta, a maneira mais relevante de dizer sobre as culturas infantis das crianças pantaneiras, penso ser esta imagem/figura o retrato das minhas observações e interpretações. Assim como os eixos (a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração)

apresentados por Sarmiento (2003) para dizer das culturas infantis, elenco estas categorias (comprometimento, compartilhamento, linguagem própria e imaginação) para dizer das crianças pantaneiras, o grupo de crianças, as quais convivi por um ano em contexto escolar. Essa articulação se dá, por meio do aporte teórico que sustenta esta Tese, a Sociologia da Infância, que possibilita dizer que os sujeitos da minha pesquisa, tem a capacidade de produzir conhecimento e re/produzir cultura e, também serem as protagonistas de suas histórias de vidas e, acima de tudo, dizer que a pesquisa com elas, foi para além de minhas expectativas, foi de alguma forma a possibilidade de externar as suas vidas e de poder registrar, como eu disse a elas, as suas histórias de vidas. Foi à maneira que encontrei de dizer que elas existem!

Os resultados da pesquisa evidenciam, portanto, que as culturas infantis das crianças pantaneiras são permeadas por quatro eixos estruturantes: a Interatividade, a Reiteração, a Fantasia do Real e a Ludicidade. São captadas a partir das vozes das crianças, entendidas neste estudo como manifestações e participação infantil em seu contexto escolar, atravessadas pelas ações e concepções das crianças em relação às suas vidas a partir da produção de sua/s cultura/s, por meio das categorias: Compartilhamento, Comprometimento, Linguagem Própria e Imaginação.

Pesquisa acadêmica e seus atravessamentos: inspirações e momentos que marcaram a pesquisa

.... pra viver aqui, nesta terra boa, é preciso crer, é preciso ver tanta coisa boa... pra viver aqui e se emocionar, é preciso ouvir o que a natureza tem pra te contar, terra pantaneira, terra hospitaleira... oh, terra gostosa, onde minha vida, eu enraizei. Lá no Pantanal, voam tuiuiú, neste céu azul, Mato Grosso do Sul, vem do coração a satisfação por viver aqui... [...] Terra pantaneira, bom de se viver, eu quero viver uns

200 anos pra te ver crescer. Terra pantaneira, terra sem igual, tem a nossa gente, tem nossa cultura... tem o Pantanal!!! (Marcos Roker & Ronny²⁴, 2017).

Como esta canção, tenho satisfação em viver no Mato Grosso do Sul/ Pantanal, pois aqui tem contemplação, tem vida, tem pesquisa, tem natureza, tem história e tem admiração. Assim como na canção dos artistas sul-mato-grossenses, tem o Pantanal/MS cheio de elementos que encantam, a pesquisa tem momentos inusitados, mas também momentos em que paramos e pensamos: qual o real objetivo de estar na academia? Pesquisar, escrever, titular-se? Hoje, como na canção, me vejo como uma terra hospitaleira, que recebe, que acolhe e que está atravessada e imbuída de conhecimentos, de criança/s, de infância/s e também de momentos que me marcaram para o resto da vida.

Estar em uma etnografia demandou aprendizado que colaborou para uma escrita sensível, real e uma observação e interpretação de muitas crianças, reconhecidas por mim, como atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo seus modos, suas autorias, suas vidas, suas amizades, seus silêncios, suas diversas linguagens e culturas. Foi realmente um desafio enriquecedor e, nesse sentido, apoiei-me principalmente nos estudos desenvolvidos por Sarmento e Corsaro, com um toque de poesia e música para marcar as minhas e as memórias das crianças pantaneiras. Ressalto que dentre os inúmeros aprendizados e conhecimentos adquiridos, a abordagem da Sociologia da Infância e a importante compreensão das vidas das crianças pantaneiras, foram as maiores marcas desses atravessamentos que ao longo de um ano a pesquisa me proporcionou.

²⁴ TERRA PANTANEIRA, Interpretes: Marcos Roker e Ronny Moreno. Compositor: Marcos Roker. In: Brabaré: o Musical dos Botecos, Mart Music, 2017, faixa 14. <https://som13.com.br/marcos-roker-e-ronny/biografia> -Acesso em 25/06/2018.

Adentrar e compreender seus mundos tornou-se necessário para assim, (re) conhecer as crianças em suas especificidades. Foi no caminho (...tal como uma Comitiva), que a observação, a escuta, a voz, as próprias crianças, o tempo/espço, enfim, as expressões de seus modos contribuíram para que a investigação com o meu 'olhar', pudesse reconhecer que as crianças pantaneiras são atores sociais, se destacam, são protagonistas e, por suas diversidades culturais, suscitam em suas manifestações o valor e o calor do seu povo pantaneiro. Penso, neste momento, na possibilidade dessas crianças estarem vivendo sua/s infância/s a partir de suas capacidades, expressividades, compartilhamento e assim, (re) criando, resignificando e se apropriando de suas ações, de seus grupos de pares, de suas famílias, escola, comunidade e estão realizando o protagonismo em serem crianças, reitero com suas especificidades de criança/s pantaneira/s.

Desse modo, estar em um momento de conclusão dessa Tese, mesmo sabendo que não se tem uma conclusão final, primeiro por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e depois por estar escrevendo e registrando as vozes de crianças que estão em constante movimento, em constante aprimoramento de seus mundos. Diferente dos adultos, as crianças, ou seus grupos, seus pares, tem olhares e percepções diferentes. Cada uma delas tem em seu interior, um desejo, um querer e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, o que faz parte de suas memórias, de seus valores, de suas vidas de criança.

Por isso, escutar as crianças, implica ética e respeito por elas e por sua/s cultura/s. Elas são autênticas e com isso suas emoções e seus saberes estão a todo momento emergindo em nossos diálogos. Por essa perspectiva, é salutar ouvir as crianças desprendidas de nossos saberes, desprendida daquilo que pensamos sobre elas e entender que não chegarei a uma conclusão final, pois tive o ponto de partida e, penso que chegar ao final, significa o fim, ou pode ser o começo novamente,

como uma criança, que reinicia tudo de novo e, busca sempre mais uma vez.

Neste momento, o meu sentimento, por meio do que vivi, senti, aprendi, conheci, foram: dificuldades, alegrias, contentamento, desespero, magia, belezuras, encantamento, embarços cheios de buracos, escuridão, dúvidas, assombraamentos e, mesmo assim, encontrei espaço para também sorrir, ver o inusitado, as belezas, as cores, e descobri que a minha escolha foi um processo, e, esse processo na pesquisa foi acima de tudo, afunilar, analisar e desfrutar do que as crianças pantaneiras me ofereceram.

Escutar essas crianças foi me emanar de uma energia que sobrepôs o conhecimento acadêmico, pois a energia doada e recebida durante o tempo da pesquisa foi para mim de uma grandeza sem fim, foi um exercício de silenciar, de diminuir, de perder, de crescer e de achar, foi também de aceitar minhas expectativas, minhas propostas e minhas preocupações. As crianças pantaneiras não eram minhas (...como eu dizia em vários momentos) e, o lugar que estive por um ano, foi de escuta e de construção. Construção junto às crianças pantaneiras, do conhecimento, das brincadeiras, das escolhas, da emersão na pesquisa. Foi um lugar onde aprendi com as crianças em nuances difíceis de decifrar, tal qual uma Comitiva, que tem presença na experiência e na busca de um lugar para chegar, ficar, amanhecer e ir em direção a ações diárias de aprendizagens. E, continuo a pensar que ainda é pouco para poder finalizar o que essas crianças me proporcionaram, por isso utilizo as palavras dos compositores poetas do Pantanal/MS, Almir Sater e Renato Teixeira para registrar o momento em que estou...

Ando devagar porque já tive pressa/ E levo esse sorriso porque já chorei demais.../ Hoje me sinto mais forte/ Mais feliz quem sabe?/ Eu só levo a certeza do que muito pouco sei.../ Ou nada sei.../ Conhecer as manhas e as manhãs.../ O sabor das massas e das

maçãs.../ É preciso amor pra poder pulsar.../ É preciso paz pra poder sorrir.../ É preciso a chuva para florir.../Penso que cumprir a vida seja simplesmente/ Compreender a marcha e ir tocando em frente.../ Como um velho boiadeiro levando a boiada/ Eu vou tocando os dias pela longa estrada/ Eu vou... estrada eu sou.../ Conhecer as manhãs e as manhãs.../ O sabor das massas e das maçãs.../ É preciso amor pra poder pulsar.../ É preciso paz pra poder sorrir.../ É preciso a chuva para florir.../ Todo o mundo ama um dia... todo o mundo chora.../ Um dia a gente chega... o outro vai embora.../ Cada um de nós compõe a sua história.../ E cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz.../ Conhecer as manhãs e as manhãs.../ O sabor das massas e das maçãs.../ É preciso amor pra poder pulsar.../ É preciso paz pra poder sorrir.../ É preciso a chuva para florir.../ Ando devagar porque já tive pressa/ E levo esse sorriso porque já chorei demais.../ Cada um de nós compõe a sua história.../ E cada ser em si carrega o dom de ser capaz... de ser feliz... (Sater E Teixeira, 1990).

Essa canção/poesia retrata parte da minha história, retrata parte da história da minha pesquisa, no ir e vir constante e registra que hoje me sinto mais forte e, que pouco sei, ou nada sei, mas carregando a certeza de que cada um de nós compõe a sua história e que cada um de nós carrega o dom de ser capaz e de ser feliz.

Externo que, o aprendizado mais significativo que tive com elas, foi o entendimento de que as crianças pantaneiras (re) conhecem as estruturas dos seus lugares, elas aceitam e são aceitas em cada lugar que caminham, em cada lugar que transitam (...no campo, no ônibus, na cidade, na escola, nas fazendas, em suas brincadeiras e nas suas próprias histórias). Na minha escuta junto a elas, aprendi que elas sobressaem ao mundo adulto, que elas aprendem com os adultos e com seus pares, além disso, aprendi que em suas brincadeiras estão

presentes a significação do desejo, do momento e do sentimento. Elas são sinceras e me ensinaram que ser criança pantaneira é viver no chão, com os bichos, com os rios, com o campo e ainda, que acreditar no sobrenatural, é uma rotina do seu dia a dia. Lá, com elas, a minha voz, não era a mais importante, era apenas uma voz, porque, lá elas são as protagonistas, lá, são delas as vozes. Com as crianças pantaneiras aprendi a escutar mais, a respeitar mais, a ver com ‘olhos’ de criança, os bichos, os pássaros, as árvores e saber que a capacidade de uma criança, que suas escolhas, suas expressividades se constroem e, ao mesmo tempo, produzem e reproduzem cultura.

Assim, essas marcas de atravessamentos ao longo da pesquisa têm significados, quando na Sociologia da Infância, por meio de autores/as a criança é capaz de externar sua capacidade de estar no mundo em pares e viverem como Corsaro (2011) registrou. Para o autor, o modo como a reprodução interpretativa suscita a integração das crianças em sua/s cultura/s, é o modo de serem reprodutivas, ao invés de linear. Portanto, de acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo ao seu redor. Elas se esforçam para interpretar e dar sentido a sua cultura e ainda, a participar de maneira a dar sentido no que fazem. Elas atribuem sentido ao mundo adulto, passando a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

Quando chegou aquela madrugada, pegar o ônibus com destino ao ‘Taboco’, crendo ser conhecedora, a partir do que eu aprendi na academia e de experiências vividas, rumei! Café na garrafa, bateria no celular e páginas em branco, rumei! Até então, havia usado apenas a minha experiência e os poucos registros existentes sobre a temática e, o convívio com as crianças pantaneiras me proporcionou filtrar e compreender a relação dessas crianças com o Pantanal e com o mundo fora dele, pois elas convivem com essas duas realidades de uma maneira

que as crianças dos centros urbanos não aprenderam ou não tiveram a oportunidade de aprender (compreensão das categorias apresentadas: Compartilhamento, Comprometimento, Imaginação e Linguagem Própria).

É fato que a tecnologia já chegou à infância pantaneira, mas ainda é muito forte a presença da vida, da cultura herdada dos pais e avós por meio das brincadeiras, causos, lendas crendices, superstições e artefatos como 'a lida' e os afazeres das tarefas de casa, do campo, muito mais do que as tarefas da escola, que mostram gostar muito, mas, por meio de minhas observações e/ou interpretações, respeitando o que aprenderam ao longo de suas rotinas, também pude constatar que, nas mãos das crianças pantaneiras, o Machado é bem mais leve que o Lápis.

REFERÊNCIAS

- ABDO, R. F. **Mapas mentais e percepção ambiental de crianças pantaneiras da região de Aquidauana/MS**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande, MS, 2005.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto) biográfica** – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2004.
- ALDERSON, P. Research by children. **Social Research Methodology**, v. 42, n. 2, p. 139-153, 2005.
- ANDRADE, R. de. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: EDUC, 2002.
- AQUIDAUANA, MS. Gerência Municipal de Educação. **Regimento escolar: Escola Municipal Polo Pantaneiro**. Aquidauana, MS: [s.n.], 2013.
- AMORIN. C. C. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. In: AMORIN. C. C. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.
- ARANTES, M. H. **A construção da identidade de crianças pantaneiras**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARROS. Manoel de. **Memórias inventadas: a infância; A segunda infância; A terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2013.
- BARROS, A. L. **Gente pantaneira: crônicas de sua história**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.100, p.1059-1083, out. 2007. Número especial.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação Em Educação**, 29., 2006. Caxambu, MG. Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em: 26 jun.2017.

BORBA, A. M. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir a ser ou experiência da infância? In: LOPES, J.J.M. & MELLO, M.B. (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2006.

BORBA. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. Niterói: UFF, 2005. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago.2005.
- CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DANTAS, M. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do pantanal brasileiro. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS DO PANTANAL, 3., 2000, Corumbá, MS. **Anais...Corumbá**, MS: EMBRAPA Pantanal, 2000. p. 1-13.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens Etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, CAXAMBU, MG. **Anais... Caxambu**, MG, 2005. p. 1-17.
- DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns**: Sartre, Heidegger e Faulkner. *Dados*, v. 27, n. 1, 1984.
- DIAS, M. C. M. O brincar com as múltiplas linguagens na educação infantil. In: DIAS, M. C. M. **Brincar: o brinquedo e a brincadeira na infância**. São Paulo: Cenpec, 2009.
- DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DORNELES, M. A. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poço de Caldas, MG, 2003. **Anais... Poço de Caldas**, MG: ANPED, 2003.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRA, M. Ela é nossa prisioneira: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado) Universidade do Porto, Porto, PT. 2002

FERREIRA. Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, H. T. (Org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto, PT: Edições Afrontamento, 2003. p. 149-166.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. n.34, p.411-423, 2004.

FLORESTAN, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRAGO, A.V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, MG, n. 02, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS, ano I, n.3, 2003/2004.

GEERTZ, C. C. J. **A interpretação das culturas**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro: 1989.

GEERTZ, C. C. J. **A interpretação das culturas**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro: 2011

GEERTZ, C. C. J. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1983.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Cambridge University Press, 1983.

HARDMAN, C. Can be there an anthropology of children? **Childhood**, Londres, v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. 2.ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3.ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

KRAMER. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, F. C. T. Escola pantaneira: um relato de experiência. In.: FERREIRA F. M. N. S., BUENO H. P. V., BECK, M. C. (Org.). **Pantanal**: pesquisas educacionais em destaque. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

LEITE, J. L. **História e geografia, IV**. Vitória, ES: UFES, 2006.

LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVIN, E. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.227-246, jan./abr. 2009.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: uma abordagem da sociologia da infância sobre a “não criança” no Brasil. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, SC: UFSC, 2007.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: **Reunião Anual da ANPED**: educação no Brasil: o balanço de uma década. ed. 33., 2010. Caxambu, MG, 2010. 1 CD-ROM.

MEAD MARGARET. **O Conflito de Gerações**: Lisboa: dom quixote, 1969.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOMBERGER. Cristine Delory. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. EDUFRRN-Editora da UFRN – Paulus, 2008

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, A. X. **O que é o Pantanal**. Belo Horizonte: Itatiaia/INL, 1989.

NOGUEIRA, A. X. **Pantanal: homem e cultura**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

PEDROSA, M.I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A.(Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PROUT, A. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças: **Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2003/2004**. Braga, PT: IEC, 2004.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, PT: ESEPF, 2005. p. 73-96.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-96.

REDIN, M. M. **Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RIBEIRO, R. A. **Taboco 150 anos: balaio de recordações**. Campo Grande, MS, 1984.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSSANI, R. **Fotografia e construção de identidade de crianças do MST**: o sentido vivido a partir de uma prática educativa. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imagário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto as marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/2002. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto, PT: Asa, 2004.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**. Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais; Universidade do Minho, Braga, PT, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n.91, p. 361-378, maio/ago.2006.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J. & GOUVEA, M.C.S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378. maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, A.B. In: Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. SARMENTO, M. J. **O Estudo de caso etnográfico em educação**. Braga, PT: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

SARMENTO, M.J. & PINTO, M. **As crianças, contextos e identidade**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2014). **Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação**. In Torres, L. e Palhares, J-A. (org.), Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais. Braga. Húmus (col. Ciências Sociais da Educação), 2014.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

THIMOTEO, F. E. P. **Programa escola pantaneira**: Aquidauana (MS), São Paulo, SP: Programa Gestão Pública e Cidadania, 2003. Disponível em:< <http://riosvivos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Escola-Pantaneira.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

