

**ARILMA MARIA DE ALMEIDA SPINDOLA**

**A CULTURA DA CRIANÇA QUILOMBOLA: LEITURA  
REFERENCIADA EM ESTUDO, RELATOS ORAIS E  
IMAGENS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE/MS  
2008**

**ARILMA MARIA DE ALMEIDA SPINDOLA**

**A CULTURA DA CRIANÇA QUILOMBOLA: LEITURA  
REFERENCIADA EM ESTUDO, RELATOS ORAIS E  
IMAGENS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucimara Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE/MS  
2007**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Profª Drª Jucimara Rojas - UFMS

---

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares - UFMS

---

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa - UFG

## DEDICATÓRIA

Primeiramente a quem é a “Suprema Ciência da Sabedoria, que a mente humana pode descobrir em cada um dos processos do universo estampados na natureza”; Deus (PECOTCHE, 1978);

Ao Pedro, meu marido, pois sem a sua cumplicidade, parceria, ajuda, apoio, resignação e incentivo eu não teria conseguido avançar no meu intento, te amo;

Ao meu pai, José Alves da Silva (em memória), por ter sido responsável pela minha existência e por ter me ensinado a amar incondicionalmente;

A minha mãe, Elza Saldanha de Almeida, por acreditar no sonho, por me ensinar a ser persistente, pelo seu amor, apoio, garra, orações, força e pela ajuda com suas histórias da infância e livros emprestados e, principalmente, por ser a minha mãe que eu amo tanto;

Aos meus filhos, Victor, Luciana e Letícia, pela alegria, pelo amor, pela inspiração, por me ensinarem e me acompanharem nas minhas transformações pessoais; por existirem;

Aos meus irmãos, José Uilso, Arísia e Elza Mirtes, e cunhados, Pilar, Marcos, Jorge e Zeca, por toda torcida e por acreditarem em mim;

Aos queridos sobrinhos e sobrinhas, por serem criaturas brilhantes e lutadoras, mesmo sendo mais novos me ensinaram tanto;

Ao meu genro, Marcelo, por ser meu filhão do coração e por ajudar-me na reescrita do meu diário;

A Débora, por propiciar a maior alegria da minha vida, dando-me uma neta tão linda;

A minha neta Pietra, a grande paixão da minha vida, todo meu amor;

A netíssima Isabela de quem sou vódrasta, mas que amo tanto, tanto;

Ao meu neto, João Lucas, minha outra paixão, que veio para aumentar ainda mais nossa felicidade;

Ao Pepe que é mais que meu sobrinho... um pedacinho da minha existência;

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ordália Alves Almeida, sobretudo por ter me incentivado, pela cumplicidade, por seu amor ao ser humano, pelo entusiasmo, pela

viagem por este mar de descobertas, pela amizade, por sua paixão pela educação e por ser a minha... (você sabe o que), tão querida e sempre presente.

Dedico, ainda, este trabalho “a todos aqueles que acreditam que a ousadia e o erro são caminhos para as grandes realizações” (autor desconhecido)

A vocês minha eterna gratidão!!!

## AGRADECIMENTOS

Às crianças e adultos de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte, pois “suas vozes” nos permitiram vislumbrar a possibilidades de reavivar um pouco do mundo maravilhoso de sua cultura, através dos seus relatos e das histórias contadas;

À professora Doutora, Ordália Alves Almeida, pela confiança que depositou em mim, especialmente pela paciência e carinho, e pelas contribuições na construção de novos conhecimentos;

Aos amigos que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação, principalmente Jaqueline e Hidem Franco que estiveram na retaguarda me ajudando na preparação e organização dos documentos do Mestrado;

Aos professores Doutores, Antonio Osório, David-Emanuel, Fabiani, Jucimara, Maria Adélia, Maria Emília, Silvia, Sônia Urt, especialmente pela compreensão e por mostrarem-me o caminho das pedras, meu eterno agradecimento;

Às Professoras Doutoras, Ivone Garcia, Regina Marques, Jucimara Rojas, pelas significativas contribuições no exame de qualificação, possibilitando-me descortinar novos caminhos;

À amiga, Prof<sup>a</sup> Jacira Pereira, pelo apoio e participação no desenvolvimento do meu percurso. Meu carinho;

À amiga Ieve, que sempre esteve presente, incentivando-me com carinho e dedicação;

Às meninas da SED, Marli, Ângela, Rute, Dita, Marion, Toninha, Neuza, Inêz, pela amizade e companheirismo;

A Catarina, minha amiga e incentivadora, muito obrigada pela torcida;

Ao casal, Rodrigo e Raquel, que durante o mestrado foram amigos e parceiros;

A Marceli e Maria Alice, minhas amigas e parceiras de linha de pesquisa, pela presença e trocas constantes, um agradecimento especial;

Às amigas Livia e Néia pelo ombro amigo;

Aos colegas de turma, que compartilharam comigo os sonhos e fizeram parte no início desta viagem;

A Maria Aparecida Salmaze, presidente da OMEP/BR, grande amiga e companheira, pela paciência e carinho de todas as horas. Uma parceira na efetivação desta pesquisa;

Aos amigos da OMEP, pelo companheirismo, carinho e atenção;

À amiga Janete pela paciência e pela formatação desta pesquisa;

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução desta Dissertação de Mestrado.

**Muito obrigada a todos!**

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

(Gonzaguinha)



## RESUMO

Esta pesquisa sobre “A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens”, teve por objetivo compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças das comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. Para seu desenvolvimento, partimos dos questionamentos: existem culturas infantis constituídas entre as crianças quilombolas, de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte? Por quais processos e produtos essas culturas se expressam? As estratégias utilizadas sustentam-se nos pressupostos da investigação qualitativa, e o percurso metodológico escolhido para seu desenvolvimento foi pautado na revisão da literatura, em estudos teóricos, registros de relatos orais, fotográficos e em observações dos processos vivenciais das crianças quilombolas e seus familiares. Esta investigação, fundamenta-se nos construtos teóricos da sociologia da infância, que reconhece a criança como ator social e sujeito histórico, portador e produtor de cultura. Uma vez que as comunidades estudadas revelaram que é no relacionamento adulto/criança inseridos em seu contexto social que são estabelecidas as relações que lhes permitem construir e reconstruir seus processos culturais e educativos. O contexto da pesquisa perfaz as comunidades de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari, e de Furnas da Boa Sorte, em Corguinho, no Estado de Mato Grosso do Sul. Vários autores subsidiam o desenvolvimento desta pesquisa, oferecendo os elementos teóricos para as reflexões realizadas ao longo do texto e para o desencadeamento das análises feitas com base nos dados coletados. Dentre eles, destacamos Demartini (2002), Chauí (1989) Farias (2005), Quinteiro (2002) e Galzerani (2002), Kramer (1996) e Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005), Jevreau (1997), Corsaro(2005), Mollo-Bouvier (1994). O estudo realizado possibilitou-nos identificar aspectos das culturas das crianças quilombolas, sujeitos do estudo. O trabalho parte do pressuposto de que o reconhecimento das manifestações e expressões culturais presentes nas brincadeiras, causos, histórias contadas, canções e danças, contribuem para a valorização e preservação do universo cultural dessas comunidades. A pesquisa permitiu-nos assimilar elementos importantes para a compreensão das diversas concepções de infância no âmbito da educação e da cultura, no cotidiano e nas relações sociais que se estabelecem em comunidades quilombolas, entre crianças de uma mesma idade, entre crianças de idades diferentes, e entre elas e os adultos. Constatamos, ainda, que as crianças vivem processos culturais vinculados aos seus familiares, muitos dos quais passados de geração para geração. No entanto, não há mecanismos sociais próprios de preservação de suas culturas, desse modo trabalhos de investigação são imprescindíveis para o registro e preservação da cultura.

**Palavras-chave:** Culturas infantis; Infância; Criança quilombola.

## ABSTRACT

This research on "The culture of Quilombola child: reading referenced in studies, oral reports and images", aimed to understand the processes and products of children cultures, based in the contexts of children's life in African-descendants communities of Furnas do Dionísio and Furnas da Boa Sorte. For its development, the first's questions were: Are there children's cultures formed among quilombolas children of Furnas do Dionísio and the Furnas da Boa Sorte? What processes and products such crops are expressed? The strategies used sustain itself on the assumptions of qualitative research, and methodological route chosen for its development was based on review of the literature on theoretical studies, records of oral reports, photographs and comments on understanding the processes of quilombolas children and their families. This research, is based on theoretical constructs of the sociology of childhood, which recognizes the child as an actor social and historical subject, holder and producer of culture, as the communities studied showed that it is in the relationship between the adult and child placed in their social context that are established relationships that allow them to build and rebuild its cultural and educational processes. The context of the search takes place in the communities of Furnas do Dionísio, in the municipality of Jaraguari, and the Furnas da Boa Sorte, in Corguinho, both of them in the state of Mato Grosso do Sul. Many authors support the development of this research, offering the elements to the theoretical reflections made throughout the text and for triggering the analysis made on the basis of data collected. Among them, there are Demartini (2002), Chau (1989) Farias (2005), Quinteiro (2002) and Galzerani (2002), Kramer (1996) and Riley (1997, 2003, 2004, 2005), Jevau (1997), Corsaro (2005), Mollo-Bouvier (1994). The study allowed us to identify aspects of the cultures of quilombolas children, subject of study. The work is based on the assumption that the recognition of cultural expressions and manifestations present in the playing, legends, told stories, songs and dances, contribute to the enhancement and preservation of the cultural universe of those communities. The research enabled us to assimilate the important elements to understanding the different conceptions of childhood in education and culture in everyday life and social relationships established in quilombola communities, among children the same age, between children of different ages, and between them and the adults. We note also that children living cultural processes are related to their relatives, many of which passed from generation to generation. However, there are no social mechanisms for preservation of their own cultures, so the research works are essential for registration and preservation of culture.

**Key-words** : Children cultures; Childhood; Quilombola Child.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista parcial de Furnas da Boa sorte - Fotos 1, 2.....	27
Figura 2 - Crianças e adultos de Furnas da Boa sorte - Fotos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.....	28
Figura 3 - Vista parcial de Furnas do Dionísio - Fotos 13, 14.....	31
Figura 4 - Crianças e adultos de Furnas do Dionísio - Fotos 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.....	32
Figura 5 - Crianças dançando a dança da cobrinha - Fotos 24, 25 .....	34
Figura 6 - Dança do engenho novo - Fotos 26, 27 .....	35
Figura 7 - Crianças jogando capoeira - Fotos 28, 29 .....	35
Figura 8 - Festa junina - Foto 30.....	35
Figura 9 - Dança da catira - Foto 31 .....	35
Figura 10- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte - Foto 32 .....	82
Figura 11- Criança da comunidade Furnas da Boa Sorte brincando de estilingue - Fotos 33, 34, 35.....	84
Figura 12- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de estrelinha - Fotos 36, 37, 38 .....	85
Figura 13- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de balanço - Fotos 39, 40, 41.....	86
Figura 14- Sala multisseriada da escola da comunidade Furnas da Boa Sorte - Fotos 42, 43, 44 .....	87
Figura 15- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte - Foto 45 .....	88
Figura 16- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de corre-cutia - Fotos 46, 47 .....	89
Figura 17- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de chicotinho queimado - Foto 48, 49.....	89
Figura 18- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de ciranda cirandinha - Foto 50, 51 .....	90
Figura 19- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de morto-vivo - Fotos 52, 53.....	91
Figura 20- Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando com bola - Fotos 54, 55 .....	91

Figura 21 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, explorando os objetos do seu meio - Fotos 56, 57 .....	92
Figura 22 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, explorando os objetos do seu meio - Fotos 58, 59, 60 .....	93
Figura 23 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio fazem do porquinho o seu carrinho de mão - Fotos 61, 62, 63, 64.....	94
Figura 24 - Crianças brincando com violinhas de pedaço de pau e fio de <i>nylon</i> - Fotos 65, 66.....	95
Figura 25 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, se preparando para uma luta de capoeira (A) - Fotos 67, 68, 69 .....	95
Figura 26 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, se preparando para uma luta de capoeira (B) - Fotos 70, 71, 72 .....	96
Figura 27 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, ensaiando alguns passos da capoeira - Fotos 73, 74, 75 .....	97
Figura 28 - Professora e crianças de Furnas do Dionísio, no momento da correção das atividades - Foto 76.....	97
Figura 29 - Professora e crianças da comunidade Furnas do Dionísio, dançando a dança da cobrinha - Foto 77 .....	98
Figura 30 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, dançando a dança da cobrinha - Fotos 78, 79.....	99
Figura 31 - Professora e crianças da comunidade Furnas do Dionísio, brincando na sala - Fotos 80, 81 .....	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - O PERCURSO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	21
1.1 O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO: DEFININDO OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	24
1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: O CONTEXTO DE VIDA DAS CRIANÇAS..	26
<b>1.2.1 O espaço social da pesquisa: a comunidade Furnas da Boa Sorte e seus atores</b> .....	27
<b>1.2.2 O espaço social da pesquisa: a comunidade Furnas do Dionísio e seus atores</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 2 - CULTURA, INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS: REVELANDO CONCEITOS E CONTEXTOS</b> .....	37
2.1 CONCEITOS DE CULTURA: REFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	38
2.2 INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS: PRESSUPOSTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	44
<b>2.2.1 A constituição histórica do significado de infância</b> .....	45
2.3 CULTURAS DA INFÂNCIA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS SOCIAIS DA CRIANÇA.....	49
<b>CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS E SUA CULTURA: CONTEXTOS DE VIDA E RELATOS ORAIS</b> .....	55
3.1 CONTANDO AS HISTÓRIAS/CAUSOS, OS BRINQUEDOS/BRINCADEIRAS E AS MÚSICAS/VERSOS VIVIDOS: CONSTRUINDO CULTURAS.....	56
3.2 QUANDO AS IMAGENS FALAM MAIS QUE AS PALAVRAS: VIVÊNCIAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>APÊNDICES</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Certa vez, lá no interior de Minas Gerais, morava uma família humilde, o pai trabalhava nas lidas da roça e a mãe, nas de casa e na roça e, ainda, cuidava dos filhos, os seis, de nove, que sobreviveram às intempéries da vida. Essa era a nossa mãe, que sempre mostrou muita vontade de estudar, mas as oportunidades não surgiram. Já freqüentávamos a escola, quando ela fez até o quarto ano primário. Contamos isto, para salientar a importância da nossa mãe na decisão quanto à escolha do objeto da pesquisa desenvolvida.

Apesar de seus poucos anos de estudo, era uma grande incentivadora da leitura, da contação de histórias e de brincadeiras infantis. Foi quem nos levou a conhecer os primeiros brincos e as primeiras músicas. Quando nós éramos bem pequenos ela cantava:

A primeira imbigada é o papudo que dá  
Eu também sou papudo, eu também quero dar  
Ah! Ah! Ah! Ah

A primeira imbigada e o papudo que dá  
Eu também sou papudo, eu também quero dar  
Ah! Ah! Ah! Ah

Quando precisava costurar, colocava-nos próximos da sua máquina de costura e assim cantava:

Mãezinha do céu, eu não sei rezar,  
só sei repetir, eu quero te amar  
Azul é seu manto, branco é seu véu  
Mãezinha eu quero te ver lá no céu...

E, ainda,

Sou alfaiate do primeiro ano  
Pego na tesoura e  
Vou cortando o pano...  
Ai, ai  
Que vida ingrata o alfaiate tem  
Quando ele erra estraga o pano todo  
Quando ele acerta a roupa não convém.

Assim, brincos, músicas, histórias e imagens nos embalavam e nos distraíam. Hoje, posso dizer que compunham nossa vida, nosso universo cultural. Aos poucos éramos introduzidos no mundo das histórias, em nosso próprio faz de conta. Nossa mãe, ainda, conserva livros que trazem muitas histórias que ouvíamos quando éramos crianças.

Recorremos a esses livros inspiradores no decorrer do processo de delimitação do objeto desta pesquisa. Trata-se dos livros “O livro de Violeta”, escrito por João Lúcio e Profa. Zilah Frota, adotado no Estado de Minas Gerais para o 2º ano primário e que, em 1955, ano do nascimento da autora desta pesquisa, teve a sua 34ª edição publicada, e das “Histórias das Terras Mineiras” (GÓES, 1929). Tais livros já traziam as marcas da história dos remanescentes dos quilombos.



Fonte: Acervo de Arilma Maria de Almeida Spindola.

As histórias e poesias do “O Livro de Violetas” eram contadas pela personagem mãe preta, e a que mais me encantava era a história da Reunião da Bicharada. À medida que se contava, novos episódios iam sendo introduzidos. Nós viajávamos por meio da contação da nossa mãe, segurando nas mãos da mãe preta. Então, elementos da nossa própria cultura e da cultura quilombola sempre estiveram presentes em nossas vidas.

Desde a infância já convivíamos com aspectos da cultura quilombola, através das histórias e “causos” contados por nossa mãe na fazenda em que morávamos. Essas formas de literatura acompanharam-nos durante toda a adolescência, e,

posteriormente, a chegada de sobrinhos e filhos possibilitou-nos dar prosseguimento a esse processo no ambiente familiar.

De forma mais disciplinada e científica, perseguimos a continuidade dessa experiência na universidade, ao realizarmos, a partir de 1982, o curso de graduação em Educação Artística, com habilitação em artes plásticas. Desde o 2º ano do curso, iniciamos nossa experiência docente, direcionando a formação para atividades voltadas à literatura infantil e à arte, na educação da infância, com crianças de zero a seis anos. No período de 1986 a 1994, realizamos nossa prática docente em salas de Educação Infantil, na Creche José Eduardo Jallad - Zé Dú, uma instituição educativa localizada no Parque dos Poderes, que atende aos filhos dos funcionários públicos do Estado que ali trabalham. Desenvolvemos trabalhos em todas as salas de Educação Infantil, procurando proporcionar às crianças situações em que pudessem explorar todo seu potencial artístico, e, de modo especial, verificar que a exploração de histórias e contos exercia um fascínio muito grande, criando condições para o desenvolvimento das artes dramáticas.

Durante o curso realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tivemos a oportunidade de desenvolver experiências voltadas às múltiplas linguagens, principalmente, nos estágios realizados nas escolas públicas de Campo Grande. Trabalhávamos com teatro, música, pinturas e desenhos. Utilizávamos, também, como recurso as histórias contadas pelas crianças, pelos pais e por pessoas da comunidade na qual se inseria a instituição educativa. Essa experiência despertou, o desejo de desenvolver um trabalho mais amplo e aprofundado sobre o que hoje se denominam culturas infantis, considerando as crianças como

actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 20)

E, ainda, o acesso à literatura na área da sociologia da infância permitiu-nos constatar que:

Mais recentemente, a investigação antropológica tem vindo entre nós a produzir um conjunto relevante de investigação em torno das culturas da infância na demanda do que chama “epistemologia da infância” (Iturra, 1997). Coloca-se aqui a interessante questão de saber se as culturas da infância radicam, como a expressão parece querer significar, num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das



crianças e alternativo (ou pelo menos, diferente) dos adultos. A questão radica, por outras palavras em saber se a produção das culturas pela infância tem uma natureza estritamente social, isto é ocorre nas condições específicas da ação social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais lentamente, essa produção cultural se sustenta numa *episteme*, mesmo se esta é radicada na sociedade e na história (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 21).

Esta proposição de Sarmento aponta para a necessidade de se considerar e valorizar as culturas infantis. Precisamos também prestar atenção nessa criança sobre a qual nos dispomos a falar. É preciso que voltemos nossos olhares para essa criança, para que possamos saber mais a respeito dela, almejando encontrar formas apropriadas de sentir, ver, ouvir e interpretá-las e discutir as culturas infantis. Desse modo, ao abordar os aspectos das culturas infantis, devemos reconhecê-los como próprios da criança e, sendo assim, olhar a infância sob nossa óptica é tarefa árdua e implica considerarmos o seu próprio ponto de vista, reconhecendo que há uma variedade enorme de concepções de infâncias.

Em continuidade, no ano de 1986, ao iniciarmos as atividades docentes junto às turmas de pré-escola, utilizando as múltiplas linguagens no trabalho com as crianças, percebemos que tais experiências contribuía de forma decisiva para o desenvolvimento infantil. As crianças que participavam das atividades de artes, em que trabalhávamos muito do folclore e da arte regional, através de desenhos e jogos teatrais, aos poucos mostravam mais expressivas, dinâmicas e criativas. Isso pode ser constatado a partir do envolvimento delas nas atividades propostas e na conseqüente produção apresentada.

Nesse período, utilizávamos como recurso histórias, contos e fábulas de autores consagrados, tais, como os Irmãos Grimm, La Fontaine, Charles Perrault, Andersen e Esopo. Servia-nos, também, de autores brasileiros, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ligia Bojunga e outros. Além de lançar mão desses autores, solicitávamos aos pais, tios e avós que contassem as histórias e “causos” que tivessem ouvido na infância. Esse trabalho possibilitou-nos construir algumas hipóteses sobre as contribuições e a importância das histórias narradas e contadas na educação da criança, pois não podemos perder de vista que

vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade - longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso

problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática (BRUNER, 2001, p. 140).

Essa perspectiva de buscar a conscientização do fazer foi se concretizando, quando, ao assumir, em 1996, a chefia do núcleo de Educação Infantil, na Secretária de Estado de Mato Grosso do Sul, começamos a vislumbrar a possibilidade de realizar e desenvolver estudos que pudessem fornecer respaldo teórico-metodológico à formação em serviço dos profissionais que atuavam na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul. A responsabilidade pela formação desses profissionais e, também, o interesse em realizar uma pesquisa que tivesse a infância como referência ensejaram a possibilidade de realizar o curso de Mestrado, pois a compreensão era de que tal curso poderia fornecer, decisivamente, os referenciais teórico-metodológicos que permitissem realizar um trabalho mais efetivo e consciente junto aos profissionais de Educação Infantil.

No Núcleo de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED-MS, ministramos cursos e realizamos oficinas para os profissionais da área nos diversos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e outros, oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação/SEDMS, atendendo os municípios, eram voltados à formação continuada dos professores. Muitos eram dirigidos, principalmente, aos professores leigos que atuavam na rede estadual. No decorrer desses trabalhos, procuramos propiciar aos professores vivências que tinham as múltiplas linguagens como elos mediadores dos processos de aprendizagens. Essas experiências, cada vez mais, ampliavam a nossa convicção de que precisávamos transformar os processos educativos, oportunizando tanto às crianças quanto aos professores situações de experiências fundamentadas em pressupostos segundo os quais a aprendizagem é alicerçada na afetividade, no desenvolvimento da criatividade e na imaginação.

Ao longo da carreira, estivemos envolvidas e vivenciando situações de experiências que nos permitiram perceber o quanto é importante para as crianças o resgate das histórias de infância, sobretudo daquelas contadas pelos pais e avós, uma vez que elas podem ser elementos fundamentais de vidas e de seus processos educativos. Partimos do princípio de que tais experiências proporcionam às crianças uma educação mais contextualizada e vinculada às suas tradições culturais, por isso

deve-se proporcionar a elas momentos de brincar, cantar, ler e ouvir histórias, diversificando e enriquecendo suas experiências e os seus processos formativos.

Ao trabalharmos na Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação e na Gestão Básica do Campo da Superintendência de Políticas em Educação da SED/MS, de 2001 até 2006, assumimos a responsabilidade pela coordenação estadual da Escola Ativa<sup>1</sup>, realizando um trabalho de mediação entre a Secretaria de Estado de Educação de MS e os municípios, no que se refere ao compromisso com a melhoria da qualidade do processo educativo, oportunizando a vivência de situações didáticas, que não seriam incorporadas no cotidiano das crianças sem um suporte material e sem a participação ativa do professor.

Nosso propósito, enquanto responsáveis pelo trabalho, era desenvolver um processo de formação permanente dos professores, de modo a qualificá-los para a exploração dos conteúdos, de acordo com a realidade da zona rural, para o uso de materiais, dar as orientações específicas para organização do espaço físico da sala, e também do processo pedagógico, estimulando a interação e a cooperação entre crianças e entre elas e os professores.

Nesse trabalho tivemos uma convivência muito próxima com as comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte, nos municípios de Jaraguari e Corguinho, e conhecemos de perto algumas histórias das crianças dessas localidades. Procuramos fazer uso de histórias no desenvolvimento dos cursos de formação dos professores que atuavam naquelas salas, e foi possível perceber que eles tinham um envolvimento maior quando as exploravam e tinham prazer em recuperá-las e até mesmo em organizar seus trabalhos, incluindo histórias e causos.

Quando fazíamos visitas de acompanhamento para verificarmos a aplicabilidade do processo vivido, constatávamos que também as crianças demonstravam interesse em participar ativamente das atividades. Em algumas circunstâncias, relembravam experiências vividas com seus familiares. Essa experiência foi importante para a escolha do objeto de pesquisa em questão. Visamos, portanto, contribuir para o registro dos processos culturais dos povos

---

<sup>1</sup> O projeto Escola Ativa, desenvolvido em diversos países latino-americanos, foi implantado no Brasil pela primeira vez em 1997 em três municípios do Maranhão. Em 1998, a Secretaria de Estado de Educação de MS começou a investir na capacitação de professores para a implantação desse projeto no Estado. O projeto da Escola Ativa é uma estratégia metodológica do Programa FUNDESCOLA/FNDE/MEC, voltada para gestão de classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo. Ela foi criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

quilombolas, resgatando os aspectos sócio-culturais, destacando histórias, causos, brinquedos e brincadeiras que fizeram e fazem parte do cotidiano desse grupo étnico.

Nesse sentido, ao tomar a iniciativa de retomar nossos estudos, fazendo um curso de mestrado, vislumbramos a possibilidade de realizar um aprofundamento teórico que nos desse suporte para analisar e discutir os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças quilombolas. Por isso, levantamos as seguintes questões:

Existem culturas infantis constituídas entre as crianças quilombolas<sup>2</sup> de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte? Por quais processos e produtos essas culturas se constituem e se expressam?

O objetivo da pesquisa constituiu-se, portanto, em compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças das comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. Para seu desenvolvimento pautamo-nos na abordagem etnográfica, que segundo André (2000, p. 30), busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, ela faz uso de um plano aberto e flexível.

Essa abordagem permite-nos recorrer a diversas fontes para recolha e análise dos dados; dentre eles optamos por fazer uso de registros fotográficos, relatos orais, resgatando o universo cultural em que as crianças vivem e que constroem.

A pesquisa em questão busca trazer contribuições aos estudos desenvolvidos sobre as culturas infantis. Fundamentamo-nos em pressupostos da sociologia da infância, tendo como referência a teoria histórico-cultural, considerando que as comunidades estudadas revelaram que é no relacionamento adulto-criança inseridos em contexto social que são estabelecidas as relações que permitem construir e reconstruir os processos culturais e educativos. A inserção de novas visões de infância nas discussões teóricas sofre influência de estudos que vêm desde a sociologia de tradição francesa, até,

[...] a ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise (Guattari, Donzelot), seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia (Vigotsky, Leontiev, Luria) [...] a visão idealizada de infância com a qual a pedagogia lidara até então não poderia ficar incólume [...] A (re) leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro,

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, denominamos crianças quilombolas o grupo geracional constituído por crianças de até 12 anos, nascidos em grupos de origem afro-descendentes nas comunidades, furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte.

traziam a possibilidade de compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo (KRAMER, 1996, p. 23).

Implica em afirmar que os estudos que têm as crianças como sujeitos precisam valorizar sua participação sem perder de vista dois pressupostos básicos: o epistemológico que busca considerar uma visão renovada da infância e das crianças, que ultrapassa, portanto, os determinismos biológicos e psicologizantes; e o pressuposto de natureza sócio-política que reivindica uma imagem de criança como sujeito ativo e cidadão de direitos plenos (FERNANDES e TOMÁS, 2007).

Esses dois pressupostos foram, portanto, orientadores no desenvolvimento de nossa pesquisa. A entrada e permanência no espaço social das duas comunidades foram marcadas pela perspectiva de reconhecimento das crianças não só como grupo geracional que tem características próprias e que interage entre si, mas que, também, interage com outros grupos geracionais, mas, principalmente, como atores sociais.

Considerando o objeto de estudo proposto e o referencial teórico estabelecido, delineamos a pesquisa em capítulos que assim se estruturam:

No primeiro capítulo - O percurso da pesquisa: traçando caminhos metodológicos - buscamos destacar o quadro teórico-metodológico estabelecido para o desenvolvimento da pesquisa de tal modo que o leitor possa se inteirar de como se deu o processo de pesquisa que nos forneceu elementos para a sistematização do relatório apresentado.

O segundo capítulo - Cultura, infância e culturas infantis: revelando conceitos contextos - desenvolvemos o conceito de cultura subsidiadas nos referenciais teóricos e, também, localizamos, no âmbito da sociologia da infância, o tratamento teórico sobre a infância e as culturas infantis, destacando as concepções importantes à pesquisa desenvolvida.

E, finalmente, no terceiro capítulo - As crianças quilombolas e sua cultura: contextos de vida relatos orais - voltamos-nos para evidenciar a leitura e compreensão do espaço social em que as crianças quilombolas vivenciam, exploram e criam as suas culturas.

Procuramos não perder de vista, ao longo da pesquisa e no decorrer da análise de dados, o problema evidenciado e os objetivos traçados para o desenvolvimento da mesma. A trajetória empreendida, com certeza, possibilitou-nos vivenciar um processo de investigação na sua concretude.

# CAPÍTULO 1

## O PERCURSO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em educação é sempre um processo e, porque não dizer, um produto aberto a novas expressões e caminhos. O pesquisador, desse modo, deve estar atento às possibilidades de ampliação do seu objeto de pesquisa e aos estudos e leituras que oportunizam uma visão mais global do contexto em que está inserido, buscando estabelecer nexos fundamentais à sua constituição histórica, compreendendo-o no âmbito das relações sociais de produção e sua conseqüente dimensão cultural.

Realizamos estudos que nos levaram a eleger a abordagem qualitativa para sustentação e determinação dos procedimentos da pesquisa. A investigação qualitativa vem se constituindo como referência de pesquisa no contexto educacional, desde o início dos anos oitenta, como um campo que valoriza a “descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994), e sustenta-se numa perspectiva socio-antropológica. A expressão investigação qualitativa é aqui utilizada

como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Esse tipo de abordagem ainda enfatiza que:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar fenômenos em toda sua complexidade e, em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou responder ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectivas dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Para maior compreensão dos fundamentos teóricos da abordagem qualitativa e do nosso objeto de estudo, realizamos uma revisão da literatura, buscando conhecer a produção teórica sobre os possíveis avanços do tema estudado. Na revisão da literatura sobre as culturas das crianças quilombolas, desenvolvemos o estado da arte, na perspectiva de delimitar o objeto específico do nosso interesse, enquanto pesquisadores, identificando-o e definindo-o. Recorremos a produções acadêmicas, resumos, artigos, teses, dissertações e livros, que serviram de subsídio e referências na construção do presente estudo.

Assim, baseados no que afirmam os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 622), procuramos “[...] mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento, caracterizando-se como um levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionadas a um campo de investigação”.

A pesquisa bibliográfica abrangeu um número significativo de publicações e periódicos, principalmente no período compreendido entre 1980 a 2007, e constitui um dos recursos para o conhecimento acerca das culturas infantis. Foram resgatados e analisados trabalhos e estudos que tratam da cultura de modo geral, como artigos, teses, dissertações, publicações, impressões e meio eletrônico, a fim de ampliar os conhecimentos sobre a temática em questão; e, de modo específico, rastreamos produções teóricas sobre as culturas infantis, pretendendo buscar subsídios que norteassem os conhecimentos sobre os processos culturais vividos pelas crianças brasileiras, especialmente pelas crianças quilombolas sul-mato-grossenses, pois, como afirmava Rousseau (1999, p. 4).

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quando mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

A intenção primeira foi buscar um entendimento acerca da infância no contexto histórico. Ainda no decurso dos estudos teóricos, no aprofundamento da discussão sobre a infância, localizamos produções na área da sociologia da infância que vêm se destacando, significativamente, no cenário internacional, e que se apresenta como um campo importante para os estudos que valorizam as crianças como atores sociais. Para tanto, recorremos a autores, como Corsaro (2005), Sirota

(2001, 2005), Sarmiento (1997, 2003, 2004), Montondon (2005), Javeau (2005), Mollo-Bouvier (1994), dentre outros, porque consideramos que os estudos voltados à análise sociológica permitem perceber

as transformações das concepções da infância dominantes e os vínculos entre as práticas individuais e o imaginário coletivo. A criança não é apenas portadora de passado e de futuro, de esperança e de nostalgia, como também de investimento em todos os sentidos do termo; investimento afetivo, que monopoliza tanto a afetividade do casal como capacidade emocional da coletividade; investimento material, também, para preservar ou melhorar os bens ou posição social da família; e investimento para a sociedade: a criança do demógrafo e a do economista permitem prever o tempo de sobrevivência de uma sociedade ou escalonar em longo prazo o problema do pagamento de aposentadorias ou de orientações das políticas orçamentárias (MOLLO-BOUVIER, 1994, p. 399).

Os estudos realizados permitiram o estabelecimento da abordagem etnográfica como a mais indicada para a pesquisa. Compreendemos a abordagem etnográfica como aquela que permite ao pesquisador entrar no espaço de observação e ser aceito no grupo. Como afirma Corsaro (1985, p. 444):

Como Tom Risso, Jack Bates e eu argumentamos que a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (RIZZO et al., 1992). A aceitação no mundo da criança é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico.

A pesquisa etnográfica, no campo da sociologia da infância, permite a apreensão da dimensão sócio-cultural da pesquisa realizada, e, segundo Sarmiento (2003, p. 152):

[...] a etnografia impõe, deste modo, uma orientação de 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 sócio-cultural) das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares.

Nessa mesma perspectiva Graue e Walsh (2003) destacam que a ênfase não recai na criança individual, mas na criança social, histórica e culturalmente situada numa variedade de comunidades sociais, ao mesmo tempo destacam que devemos ter por objetivo analisar não o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem suas vidas. Esses mesmos autores enfatizam que:



Tal como Vygotsky afirmou, o que move o investigar não é “a descoberta da eterna criança... [mas sim] da criança histórica” (1934/1987, p. 91). Esta criança é ‘histórica, social e cultural... [e vive] em condições histórico-sociais particulares’ (Minick, 1989, p. 162). A criança histórica existe em lugares reais e em tempo real. Ela não é uma amostra representativa, intemporal e descontextualizada (GRAUE e WALSH, 2003, p. 53).

A partir desses pressupostos, estruturamos os aportes teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa e traçamos o roteiro das atividades que deram sustentação às ações práticas da investigação. Para compreensão do percurso metodológico empreendido descrevemos, a seguir, os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa.

### 1.1 O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO: DEFININDO OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para preservarmos os princípios éticos da pesquisa, elaboramos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (anexo), documento assinado pelos sujeitos envolvidos ou seus responsáveis, que nos permitiu, enquanto pesquisador, iniciar a pesquisa de campo, efetivar registros escritos e fotográficos e realizar observações *in loco*.

Ao definirmos o período de observação, passamos à construção do protocolo (apêndice 1) com o objetivo de mapear os focos e, também, registrar os episódios significativos à pesquisa, assumindo que a perspectiva adotada, consiste em:

Colocar momentaneamente ‘fora’ do contexto no qual se atua habitualmente para observá-lo e descrevê-lo. Trata-se de assumir uma perspectiva ‘de representação’ em vez da perspectiva de um ator específico, ainda que privilegiado e importante como é o professor. Propomos considerar o que se apresenta aos olhos do observador [...] como uma espécie de representação teatral com um início, um fim e um desenrolar temporal marcado em ‘tempos’ e ‘atos’; estes últimos, por sua vez, caracterizados pela sucessão de diversos episódios (BONDIOLI, 2004, p. 22-23).

Um roteiro de entrevista semi-estruturada (apêndice 2) foi elaborado para orientar a pesquisadora no decorrer dos diálogos estabelecidos tanto com os adultos quanto com as crianças. As entrevistas e conversas foram realizadas durante as 6 (seis) visitas, realizadas em cada comunidade, com o objetivo de obter os relatos orais. Foram

ressaltados os espaços de interação, contação de história, brincadeiras, comemorações. Valorizamos o relacionamento entre os pares crianças-crianças e crianças-adultos e o reconhecimento destes como atores sociais, sem perder de vista, que:

Há dois grupos de relatos orais referentes a crianças e infância. Um seria o grupo que é mais comum na produção atual, ainda é mais freqüente, que são os *relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância*. E o segundo grupo são os relatos *de crianças*. São grupos diferentes de relatos, que se referem a experiências muito semelhantes, mas que são muito distintos quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer, entre outros aspectos (DEMARTINI, 1996, p. 5).

Na primeira visita, criamos contextos de aproximação com o grupo, adultos e crianças, estabelecendo com eles os dias das visitas, as situações e episódios a serem observados e os locais para a realização das entrevistas. Na perspectiva de evidenciar a importância da observação, destacamos o texto de André, em que admite que aquele procedimento é essencial

Quando se está numa instância do particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1997, p. 51-52).

No decorrer de todas as visitas, procuramos registrar cenas que traduziam as vivências lúdicas das crianças em suas relações com os seus pares e com os adultos. Esses registros assumiram grande importância na pesquisa, uma vez que na tentativa de diálogo com as crianças não conseguimos que elas expressassem verbalmente sobre seu universo cultural.

No espaço da pesquisa, foram enfatizadas as histórias presentes no ambiente das comunidades. Colocamo-nos como ouvintes e procuramos localizar as suas características e captar a essência de todas as histórias e brinquedos que extraíamos do meio social onde vivem. Um aspecto que nos chamou a atenção durante as entrevistas foi à concepção de infância na ótica quilombola; para os adultos as crianças devem ter total liberdade no meio em que vivem, participando de todas as atividades sociais do grupo.

Os registros fotográficos, que inicialmente seriam utilizados para ilustrar as falas das crianças, foram utilizados para dar voz às crianças e para ampliar nossas possibilidades de análise, uma vez que não conseguimos que as crianças falassem espontaneamente sobre suas vivências cotidianas, ressaltando seus processos culturais. Procuramos realizar uma incursão no mundo social das crianças quilombolas.

Ao estabelecermos contato com o grupo, pudemos conhecer a realidade da criança quilombola, suas peculiaridades em relação a outras infâncias e a partir delas mesmas e, assim, compreender que uma das formas de conhecê-la é observar a sua própria ação. Nesta pesquisa, particularmente, como ressaltamos anteriormente, tivemos dificuldades em registrar os relatos das crianças, os registros fotográficos permitiram-nos conhecer aspectos importantes de suas ações cotidianas.

Ao longo da pesquisa, procuramos desenvolver as atividades de observação de modo minucioso, a fim de apreender as múltiplas expressões das crianças. Selecionamos os relatos orais e as imagens coerentes com o objeto de pesquisa, relacionados à contação de histórias, aos brinquedos e brincadeiras que evidenciavam muitos aspectos da cultura das duas comunidades quilombolas.

Quando iniciamos as entrevistas, percebemos que necessitávamos de leituras mais aprofundadas que nos remetessem ao conceito de “culturas infantis”, o que as constituem, o que as diferenciam entre si, o que fazem, como elas vivem e brincam, etc. Inspiradas nas leituras recorremos às histórias, aos brinquedos e brincadeiras contadas em histórias pelos pais, avós, tios e por elas mesmas, e procuramos interpretá-las. As reações eram as mais diversas possíveis, alguns demonstravam não apresentavam interesse em participar, outros participavam espontaneamente demonstrando prazer e alegria em falar de sua própria história.

O desafio principal estava em conhecer as histórias e as brincadeiras das crianças quilombolas, levá-las a pensar sobre a própria história de vida na infância e conseguir recolher elementos e registrar a cultura infantil quilombola.

## 1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: O CONTEXTO DE VIDA DAS CRIANÇAS

Passamos agora a descrever o cenário da pesquisa, de tal modo que possamos construir um retrato situado da pesquisa. Não podemos perder de vista que o contexto de

vida das crianças, social, geográfico e temporal, também, nos fornece elementos importantes para a compreensão das suas vivências culturais. Portanto, o contexto aqui é compreendido como sendo:

Um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui agora específico. É um elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. 'O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura' (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25).

Ainda segundo Graue e Walsh, (2003, p.24). “as crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente”.

### **1.2.1 O espaço social da pesquisa: a comunidade Furnas da Boa Sorte e seus atores**

Figura 1 - Vista parcial de Furnas da Boa sorte.

Foto 1



Foto 2



Foto: Letícia Spindola, 2007.

Figura 2 - Crianças e adultos de Furnas da Boa sorte.

Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10



Foto 11



Foto 12



Fotos: Letícia Spindola, 2007.

A Comunidade Quilombola de Furnas da Boa Sorte - comunidade remanescente de quilombo - localiza-se no município de Corguinho, a 130 km de Campo Grande, Capital de Mato Grosso do Sul. No local residem aproximadamente 46 famílias, que sobrevivem basicamente da agricultura de subsistência e escoam um pouco da produção para as cidades mais próximas, como Corguinho e Rochedo. Sustentam-se com a venda de artesanato e de derivados da cana-de-açúcar e mandioca.

Fundada por ex-escravos, vindos de Minas Gerais; Boa Sorte, Carrapato e Caridade fazem parte do mesmo quilombo. Todos ali são parentes ou descendentes das primeiras famílias que chegaram à Serra de Maracaju, no final do século XIX, cujos líderes eram: Bonifácio Lino Maria, José Matias Ribeiro e João Bonifácio Catarino. Segundo a professora Marilza Antônio Catarino, a comunidade enfrenta muitas dificuldades, e a maior delas é a escola rural. O prédio, reformado e ampliado,

tem apenas uma sala multisseriada funcionando, com cerca de 14 crianças com idade entre 6 e 12 anos no ensino fundamental. Alunos maiores de 14 anos e da vizinhança pegam ônibus e vão até o Distrito de Taboco, cerca de 40 km dali, para estudar.

Suas terras foram tituladas pela Fundação Cultural Palmares em 2000, com 1.402,39 hectares. Mesmo com o título da terra, eles ainda não conseguiram que fossem retirados os invasores e a situação fundiária continua indefinida.

Várias pessoas participaram da pesquisa, aparecem identificados apenas aqueles que estiveram mais presentes nas situações de interação. As identidades são reveladas, pois houve permissão dos colaboradores e dos responsáveis pelas crianças, uma vez que essa pesquisa objetiva registrar os traços das culturas desse grupo em especial. Dentre os vários habitantes de Furnas da Boa Sorte, destacamos o Senhor Toninho, que é funcionário da prefeitura e representa um tipo de elo entre a comunidade e município, por isso esteve presente em todas as visitas, sempre sorridente e solícito. Senhor Nadir, com sua conversa mansa e agradável, não tem pressa para nada e gosta muito de conversar e contar suas histórias.

O Senhor Aparecido aparentava uma certa timidez, permanecendo quase sempre com a cabeça baixa e pouco fala. Joana, adulta, filha do Senhor Nadir, demonstrou ser muito séria e pouco falante, mas deu sua contribuição, contando-nos uma história.

Algumas crianças estiveram mais próximas, dentre elas, Vitória, que à época tinha 6 anos de idade, foi participativa desde o primeiro dia, esteve sempre presente em todos os momentos e virou companhia inseparável da pesquisa. Elimar estava a época com 8 anos e é irmão da Vitória; só falava quando solicitado.

Daniela tinha 6 anos, é prima da Vitória; queria fotografar e ser fotografada a todo momento. Jaqueline com 8 anos é uma colega de escola das crianças; não é afrodescendente, é evangélica e canta muitos hinos. Leandro, de 9 anos, mostrou-se falante, mas, quando lhe fazíamos alguma pergunta, ele ficava inibido, não falava nada e nem cantava. Essas são algumas pessoas que vivem em Furnas da Boa Sorte, e que fazem um pouco da história daquela comunidade.

### 1.2.2 O espaço social da pesquisa: a comunidade Furnas do Dionísio e seus atores

Figura 3 - Vista parcial de Furnas do Dionísio.

Foto 13



Foto 14

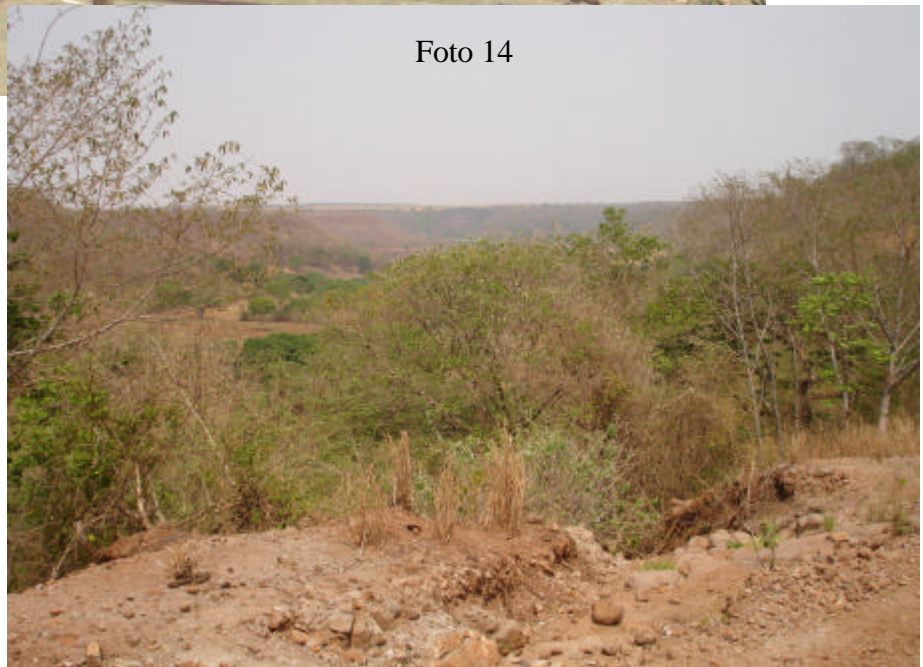


Foto: Letícia Spindola, 2007.



Figura 4 - Crianças e adultos de Furnas do Dionísio.

Foto 15



Foto 16



Foto 17

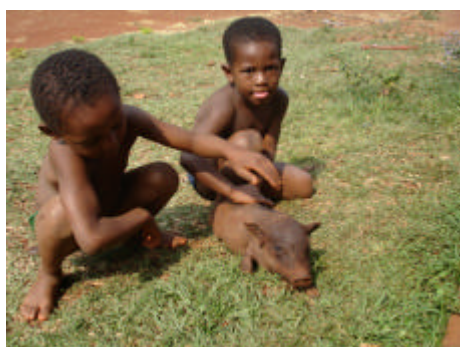


Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 21



Foto 22



Foto 23



Fotos: Letícia Spindola e Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Furnas do Dionísio localiza-se a 48 km de Campo Grande, no município de Jaraguari, fundada entre 1901 e 1906 por Dionísio Antônio Vieira, escravo que veio de Minas Gerais, sozinho e depois que se instalou foi em busca da família, esposa e seus nove filhos para trabalhar com ele. Depois de algum tempo, Dionísio tratou de requerer o título de posse de terras, recebendo o título provisório junto à Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio, Viação e Obras Públicas, ainda no antigo Mato Grosso. O título definitivo de apropriação de 914 hectares veio bem mais tarde. Em 2000, Furnas do Dionísio recebeu da Fundação Cultural Palmares (FCP) a denominação de “remanescente de quilombos”.<sup>3</sup> Lá, atualmente, residem apenas 86 famílias e 315 pessoas.

A economia de Furnas do Dionísio é voltada basicamente para a agricultura e pecuária de subsistência e para o pequeno comércio. Os membros da comunidade preservam muito a família e os amigos e que a relação criança-adulto é muito valorizada e harmoniosa; eles desempenham as atividades (trabalho, diversão) juntos. Os mais velhos e os mais jovens carregam ainda parte dos ensinamentos da tradição quilombola, tais, como rezas e benzimentos. Os momentos mais aparentes deste aporte cultural estão marcados nos festejos, na dança, na culinária, na história, na

---

<sup>3</sup> Remanescente quilombola significa, conforme o art.2 do decreto federal nº 4887, de 20 de novembro de 2003: “grupo étnico-racial”.

farmacopéia (das plantas existentes) e na religião Católica (atualmente sofre a infiltração de outras religiões).

Segundo relatos do senhor Fiim, bisneto de Dionísio Antônio Vieira, seu bisavô veio de Salinas, Minas Gerais, para o antigo Mato Grosso, entre 1872 e 1890. A cultura de subsistência que se mantém até os dias atuais é a forma de sobrevivência, sendo a principal fonte de renda a produção de arroz, mandioca, feijão, milho e a cana-de-açúcar. Há ainda a produção de leite e derivados e a agroindústria caseira, com produtos, como a rapadura, melado, farinha, doces em compotas e açúcar mascavo, produzidos de forma artesanal.

As manifestações culturais mais comuns são: dança do engenho novo, do catira e da cobrinha. Na escola há um professor de capoeira. A festa tradicional de todos os anos é a festa de Santo Antônio, que é o padroeiro da comunidade. Há outras festas, em média, duas por mês. Apesar de ser um grupo pequeno este se divide em função dos credos religiosos.

Senhor Fiim é, uma das pessoas mais idosas de Furnas do Dionísio, gosta de contar histórias, fazer graça e é uma pessoa extremamente alegre. Ele disse que não gosta da cidade porque nela há muito barulho e confusão. Jussara da Silva Ribeiro, a atual diretora da escola, e funcionária da Secretaria Estadual de Educação; ela sempre muito solícita, cedeu-nos fotos das danças catira, engenho novo e da quadrilha na festa junina. As imagens da dança da cobrinha e a capoeira foram registradas por nós.

Figura 5 - Crianças dançando a dança da cobrinha.

Foto 24



Foto 25



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Figura 6 - Dança do engenho novo.

Foto 26



Foto 27



Figura 7 - Crianças jogando capoeira.

Foto 28



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Foto 29



Figura 8 - Festa junina.

Foto 30



Fonte: Fotos cedidas pela professora Jussara da Silva Ribeiro, 2007.

Figura 9 - Dança da catira.

Foto 31



Sinhana, senhora com mais de 90 anos (os próprios filhos não sabem ao certo a idade dela) gosta muito de conversar. Maria Batista, filha da Sinhana, pedia-lhe insistentemente para que cantasse as músicas do engenho novo.

Luciene e Delci são professoras da escola municipal, conhecidas desde os tempos da Escola Ativa, são muito atenciosas. Declair e Devair são irmãs, netas de Sinhana e mães das crianças com as quais estivemos uma boa parte do tempo, vendo-as brincar.

Kaio, Elder Fernando, Erike e Thais Cristina crianças com as quais passamos a maior parte do tempo, observando e fotografando. Brincavam de tudo, corriam atrás dos porcos, pulavam no córrego, quebravam castanhas, descascavam cana e andavam de cavaleiro de pau, como pode ser observado no Capítulo III e no álbum de fotografias.

## CAPÍTULO 2

# CULTURA, INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS: REVELANDO CONCEITOS E CONTEXTOS

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno  
como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança.  
É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.  
Esta criança vai deixar de sorrir, disse o medidor de crianças  
[...]

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno  
Como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança.  
É lá que eu guardei o meu amigo.  
Esta criança vai deixar de falar, disse o medidor de crianças  
[...]

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno  
Como a pedra de açúcar que a mosca leva para  
seus filhinhos partirem e fazem espelho, disse a criança.  
É lá que eu guardei a minha mãe.  
Esta criança morreu, disse o medidor de crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno  
Como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança.  
É lá que eu me guardei e comi-o e passou para dentro  
do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.  
Esta criança acabou, disse o medidor de crianças.  
É preciso fazer outra.

(Maria Velho da Costa, O Lugar Comum, *Desescrita*, 1973).

Inspirados no poema citado, buscamos suscitar aspectos importantes para a compreensão do conceito de cultura, de tal modo que possamos relacioná-lo ao espaço social em que se desenvolveu nossa pesquisa. O poema citado leva-nos a entender que não é preciso conceber outra criança, mas compreender a criança em seu contexto cultural, conhecer os grupos sociais e culturais aos quais está vinculada. Isso significa compreender que conceito de infância e de criança emergem em seus processos de vida, visto que

a infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram no que as crianças são no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer (GANDINI e EDWARDS, 2002, p. 76).

Ao estabelecer as referências para o desenvolvimento da pesquisa, os estudos realizados indicaram a necessidade de elaborar um novo olhar sobre as questões referentes aos processos sócio-culturais das comunidades investigadas, buscando elementos que nos permitissem compreender o valor das vivências das crianças, seus diferentes modos de ser e de agir construídos no interior dos grupos sociais dos quais fazem parte. Isso é compreender a teia das relações sociais que se estabelecem no interior das comunidades das quais as crianças quilombolas fazem parte. Não podemos perder de vista que “a imagem da criança é, portanto, um fator determinante na definição da identidade social e ética do sujeito. É o fator determinante na definição do contexto educacional como direito das crianças e das famílias” (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 76).

As crianças ao interagirem estabelecem relações que lhes permitem construir e elaborar novas imagens sociais. Não é nosso objetivo nesta pesquisa desvelar a imagem social que as crianças quilombolas fazem de si mesmas.

Desse modo, a concepção da dimensão cultural tornou-se imperativa para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que compreender o universo simbólico do grupo é determinantemente para o entendimento das ações que ali se estabelecem e do espaço social creditado à criança no seu meio cultural.

## 2.1 CONCEITOS DE CULTURA: REFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

[...] dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais. A cultura é ‘o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo’ (CHAUÍ, 1989, p. 51).

Esse conceito de cultura norteia as idéias desenvolvidas nesta parte do texto. Destacamos ainda que a palavra cultura conste de um dicionário alemão, datado de 1793.

O antropólogo Edward Tylor definiu, no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871), como sendo todo o comportamento aprendido, todas as coisas que independem de uma transmissão genética. O autor procurou, também, demonstrar que a cultura pode ser objeto de estudo sistemático, pelo fato de se tratar de um fenômeno que possui causas e regularidades, o que permite acompanhar as suas transformações e inovações.

De acordo com Moles (1974, p. 9):

Uma característica essencial do ser humano é viver em meio que ele próprio criou. O vestígio deixado por esse meio artificial no espírito de cada homem é o que chamamos de “cultura”, termo tão carregado de valores diversos que seu papel varia notavelmente de um autor para outro e do qual se enumeram mais de 250 definições. A própria palavra recobre de um conteúdo que varia com o tempo, lugar e tipo de sociedade considerada, implicando uma sociologia da cultura, e depois desta, uma dinâmica da cultura.

Assim, compreender o sentido e o papel da cultura na vida das pessoas tem sido objeto de muitos estudos. Cada pesquisador, com base nos seus interesses científicos, busca elementos que contribuam para o entendimento da cultura como elemento de identificação dos diversos grupos sociais. Essas diversas definições, portanto, são utilizadas em função dos objetivos que se pretende alcançar, no desenvolvimento da pesquisa e ou estudos. Algumas são bastante abertas, possibilitando que se faça uso delas, mas ao mesmo tempo dando ao autor a possibilidade de construir novas definições e estabelecer novo papel ao conceito. No caso específico,

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém uma quantidade de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo. (NJOH-NOVELLE, 1978, p. 160-161).

De modo mais específico, interessa-nos o uso mais amplo do conceito de “cultura”, o que abarca, na ação dos grupos humanos, a transmissão de valores dos mais velhos para os mais novos, de normas de comportamento, dos ensinamentos de suas práticas. Muitos antropólogos afirmam que a cultura pode ser vista de diversas maneiras, compreendendo o comportamento humano como único e exclusivo, com capacidades próprias, que foram sendo aprimoradas através do potencial simbólico e



lingüístico o que o leva a aprender e a ensinar. Diferentemente das outras espécies, por esta razão, é que se diz que a cultura faz parte dos valores da humanidade.

Os estudiosos partem do princípio de que reconhecer a diversidade de culturas existentes é uma forma de conceituá-las. Fazendo um recorte a partir da Antropologia, podemos compreender que a cultura pode ser percebida como um sistema de signos e significados criados pela sociedade. Interpretar as culturas significa, então, interpretar imagens, símbolos, crenças e ritos, nos variados momentos históricos e sociais, desde a antiguidade até os dias atuais. Olhando a partir desse ponto de vista, é possível verificar que, ao fazermos as interpretações do passado no presente, este passado pode trazer em seu bojo a compreensão da história e suas manifestações no tempo e no espaço presente. É o que Ortiz descreve com muita propriedade:

A cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação, mas em última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação. Os intelectuais têm neste processo um papel relevante, pois são eles os artífices deste jogo de construção simbólica (ORTIZ, 1985, p. 142).

Ao reunir vários aspectos conceituais a respeito dos debates contemporâneos sobre cultura, não foi possível deixar de abordá-lo num contexto social mais amplo. Vale ressaltar que, com a variedade de significados encontrados, torna-se impossível estabelecer um conceito único de cultura, pois esta expressão apresenta uma natureza polissêmica. De certa forma, podemos afirmar que a cultura apresenta diversas conceituações, dependendo do olhar de quem a descreve; vários autores procuram compreendê-la no contexto da globalização em que vivemos nos dias atuais.

Canclini (1997), compreende a globalização como uma rede mundial de processos industriais, tecnológicos e culturais que, através de informações, bens simbólicos e as novas tecnologias, interagem, numa velocidade estrondosa e por meios tão eficientes, que às vezes duvidamos da precisão de como são repassados os dados e de como se processam os registros de documentos milenares, hoje arquivados e que podem ser acessados na *internet*. O avanço tecnológico permite agrupar e acessar esses dados em espaços diversos, de tempos passados e do presente, em questão de segundos.

Autores, como Hall (1999) e Yúdice (2004), interpretam que a globalização aparece paralelamente ao movimento de localização da cultura e da economia, ao

tempo em que surge um profundo senso de valorização das tradições, uma procura incessante de traços culturais capazes de marcar as diferenças, possibilitando à sociedade acumular bens capital, cultural e social.

As vivências humanas geram, portanto, novas necessidades e novos interesses, o que leva os seres humanos a transformarem o espaço social em que vivem. Essas transformações geram, por sua vez, novos modos de vida e novas identidades. Hall (1999) discute as novas identidades híbridas, a inclusão social e a sustentabilidade. Outros conceitos, como os de Guattari e Rolnik (1993, p. 16), enfatizam a “cultura-valor” - cultura como meio de distinção dos sujeitos e acumulação de cultura erudita, da “cultura alma coletiva”, característica dos grupos, das sociedades, e por fim, da “cultura-mercadoria” ou “cultura de massa”.

Esses diversos enfoques sobre a cultura suscitam a discussão sobre o processo de socialização vivido pelas crianças. Sutherland (1996, p. 78) afirma que:

[...] No processo de socialização para a respectiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo: mitos, contos de fadas, canções e história. As ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura, a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a nossa cultura [...].

Referenciados nesses conceitos de cultura e na tentativa de localizá-la no tempo e no espaço, buscamos leituras que corroborassem esse entendimento, refletimos a respeito dos processos culturais vividos nos dias atuais em nosso meio, buscando, também, resgatar nossas ferramentas culturais. Nesse sentido, destacamos Chauí (1989, p. 372), que procura localizar os primórdios da cultura, ainda, na sociedade antiga e, mais, cita autores que abordam a temática e demonstra como a cultura sempre influenciou o comportamento da sociedade, transformando a humanidade. Para a autora,

Foi Hegel e, depois dele, Marx que enfatizaram a cultura como História. Para o primeiro, o tempo é o modo como o Espírito Absoluto ou a razão se manifesta e se desenvolve através das obras e instituições - religião, artes, ciências, Filosofia, instituições sociais, instituições políticas. A cada período de sua temporalidade, o Espírito ou razão engendra uma cultura determinada, que exprime o estágio de desenvolvimento espiritual ou racional da humanidade - China, Índia, Egito, Israel, Grécia, Roma, Inglaterra, França, Alemanha seriam fases da vida do espírito ou da razão, cada qual exprimindo-se com uma cultura própria e ultrapassada pelas seguintes, num progresso contínuo (CHAUI, 1989, p. 372).

Tal citação induz-nos a compreender que a cultura constitui-se nos processos históricos das vivências humanas, no conjunto de suas relações sociais e no antagonismo de seus modos de vida, nos quais se estabelecem as crenças, valores e credos dos diversos grupos sociais em seus mais diferentes espaços.

Ainda, na perspectiva de aprofundar o conceito de cultura, recorremos a Chauí (1989, p. 172), ressaltando:

Para Marx, há em Hegel um engano básico, qual seja, confundir a História-Cultura com condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentido a essa produção material. A História-Cultura não narra o movimento temporal do espírito, mas as lutas reais dos seres humanos reais que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, isto é, produzem e reproduzem as **relações sociais**, pelas quais distinguem-se da natureza e diferenciam-se uns dos outros em classes sociais antagônicas. O movimento da História-Cultura é realizado pela luta das classes sociais para vencer formas de exploração econômica, opressão social, dominação política. Despotismo asiático, modo de produção antigo (Grécia, Roma), modo de produção feudal (Idade Média), capitalismo comercial ou mercantil, capitalismo industrial são as maneiras pelas quais surgem e se organizam as formações sociais, internamente divididas por lutas, cujo fim dependerá da capacidade de organização política e de consciência da última classe social explorada (O movimento da História-Cultura é realizado pela luta das classes sociais para o proletariado, produzido pelo capitalismo industrial) para eliminar a desigualdade e injustiças históricas.

Todos esses apontamentos estimulam-nos a abordar de forma mais aprofundada o conceito de cultura e, para isso, parafraseamos Chauí (1989), uma vez que a autora estabelece significados para a noção de cultura relacionando-os à vida da criança. Primeiramente, resgata o verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar, criar, tomar conta e cuidar, indicando, portanto, que cultura significava o cuidado do homem com a natureza. Esse conceito também é recuperado pela autora para tratar especificamente da criança, indicando que culto significava o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação e puericultura (em latim, *puer* significa menino; *puera*, menina). A Cultura é entendida como cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais (caráter, índole, temperamento).

São, portanto, todos os processos de vida que traduzem a cultura de um povo. Isso nos leva a afirmar que toda sociedade tem a sua cultura, e que esta pode ser transmitida pelos indivíduos mais velhos, através do resgate das memórias de cada geração e daqueles que vivem e fazem a memória social comum aos grupos. Essa

condição define as idéias que reproduzem o saber da tradição, assim como os costumes, hábitos, etc. São as normas que a sociedade acumula para orientar o comportamento, tanto do adulto como das crianças de um mesmo grupo.

Ainda às voltas com o conceito de cultura, deparamo-nos e achamos por bem destacar uma questão relevante à abordagem desse tema, a influência de Darwin (1974) e de suas teorias evolucionistas, através da antropologia social; a partir do momento em que começou a pesquisar a “ciência das sociedades primitivas”, motivando as variações ao longo da história dos conceitos pertinentes à cultura, outros antropólogos apoiaram-se nos resultados das pesquisas em povos com “culturas diferenciadas”, para sub-grupos ou sub-culturas sociais “complexas”:

Fizeram, então, estudos em variadas culturas, como o das “comunidades camponesas”, para grupos da periferia urbana “marginalizados”, para os grupos das classes populares e para alta sociedade moderna, o que os levaram a uma análise crítica do mundo globalizado. Outros conceitos de cultura podem ser localizados nas correntes teóricas que influenciaram a transformação social, dentre elas, a teoria do evolucionismo e as influências sofridas pela difusão e socialização, feitas por Durkheim (2004) e Mauss (1969); o marxismo e a sociologia de Marx; e o estruturalismo de Lévi-Strauss (1978).

Encontramos a definição da cultura nas concepções de diversos autores, dentre eles, Claude Lévi-Strauss (1978). Ele afirma que a cultura é uma convenção do homem desde quando foram inventadas as regras para a sociedade. O autor mostra como os indivíduos de culturas diferentes vêem o mundo de maneiras diferentes. Considera que a cultura surgiu no momento em que o homem estabeleceu a primeira regra, a primeira norma. Segundo ele, os diferentes comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura.

Todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a sua utilização, ao invés de ser determinada geneticamente, depende de um aprendizado, e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo. Nesse ponto, o autor faz um alerta: o fato de o homem ver o mundo através de sua cultura pode levá-lo a considerar o seu modo de vida como o mais correto e mais natural (Lévi-Strauss, 1978). Tal tendência, denominada *etnocentrismo*, é responsável, em seus casos extremos, pela ocorrência de numerosos conflitos sociais,

pois os comportamentos etnocêntricos resultam em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes.

## 2.2 INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS: PRESSUPOSTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem, eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Manoel para Manoel  
(Memórias Inventadas - Manoel de Barros, 2003)

A infância constitui-se de forma diferenciada em cada momento histórico e, dependendo do valor que lhe é atribuído, à criança é dada a oportunidade de viver determinadas experiências. As histórias de vida que os adultos contam sobre suas infâncias são diferentes do ponto de vista das crianças. As infâncias resgatadas nas lembranças dos adultos são inúmeras vezes diferentes das infâncias vividas pelas crianças. A diferença está entre o eu que narra e o eu que era vivido na infância, em suas experiências. As lembranças da infância podem omitir fatos e, neste caso, falaremos de uma infância que existe só na imaginação. Assim como na imaginação do poeta Manoel de Barros (2003), que resgata a infância em seu poema e nele coloca imagens inusitadas, releemos e construimos, com base em suas imagens, os elementos para a conceitualização de culturas infantis, a todo o momento no espaço em que se encontram, no meio em que experimentam as mais variadas situações ou, a cada poema, uma nova cultura.

### 2.2.1 A constituição histórica do significado de infância

Kohan (2003, p. 28-29) ao abordar a concepção de infância resgata Platão e afirma que

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é enquanto infância um problema filosófico para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a polis atual se aproxime o mais possível da normatizada, dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita a uma *polis* mais justa, mais bela, melhor.

Outra visão de infância encontrada nos textos de Platão refere-se à fase da vida inferior à vida adulta masculina, tanto no aspecto físico como no espiritual. Houve um tempo, uma época em que a figura da infância era considerada uma vergonha, metáfora da inferioridade. Nos Diálogos de Platão, a infância ocupava um espaço semelhante à inferioridade. Na República (1993), as crianças com as quais Platão se preocupou são nada menos que os futuros reis, conforme ele mesmo afirma, reis que filosofam e filósofos que governam de modo justo a *polis*. Preocupava-se, principalmente, com a etapa imediatamente posterior ao nascimento, a da sua criação, por ser a mais trabalhosa de todas as etapas. Kohan (2003, p. 33) destaca que a concepção platônica de infância trazia algumas marcas:

A primeira é a possibilidade quase total, e enquanto tal, ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; a segunda marca é a inferioridade frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; em uma terceira marca, ligada a anterior, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da polis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder, ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor.

A citação acima permite nos compreender a dimensão do valor atribuído à infância na antiguidade e, ao mesmo tempo, evidencia que na atualidade a infância não pode prescindir de maior reconhecimento social.

Na sociedade moderna, a obra de Ariès (1981) marca as diferenças entre os historiadores da psicologia social e os historiadores da infância. Segundo ele, nas sociedades européias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”. Naquelas sociedades o que hoje chamamos de infância era limitado a um período relativamente curto, o mais frágil, em que não se podia satisfazer por si mesma suas necessidades básicas.

Segundo o autor, essa categoria social só foi entendida como tal a partir do século XVII com sentimentos de “paparicação e moralização”. A paparicação foi, assim, relatada por ele: “um novo sentimento da infância havia surgido, e que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Áries, 1981, p. 158). Sobre o sentimento de moralização, afirmava ter sido criado pelos educadores e moralistas, que o principal objetivo era formar homens racionais e cristãos e, segundo ele: “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar ao nível os métodos de educação” (ARIÈS, 1981, p. 163).

Delgado (2005), ao abordar a situação das crianças, chama a atenção para o fato de que a organização das cidades e dos estados, na sociedade moderna fez emergir a necessidade de organização das famílias nucleares<sup>4</sup> burguesas e atrelado a isso o confinamento das crianças. Nesse contexto, a educação das crianças passou a ser de responsabilidade das mães e mestres e, ao mesmo tempo, as crianças começaram a ocupar lugares distintos aos dos adultos.

A infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e local. Desde o século XVII vários discursos foram produzidos sobre a infância, sob vários enfoques e em diferentes áreas do conhecimento. Os estudos sobre infância avançam no começo do século XXI, e os estudos atuais sobre infância procuram entendê-la em toda a sua complexidade e seus modos de vida, embora existam ainda estudiosos que vêem a criança de uma forma homogeneizada, desconsiderando as diferenças e a forma de vida de cada uma delas, em cada lugar do planeta, determinando condições iguais a cada criança. Alguns questionamentos sobre a concepção dos sujeitos infantis mostram a falta de valorização da criança. Benjamin (1993, p. 57) afirma que: “articular o passado historicamente não significa reconhecê-lo como

---

<sup>4</sup> A menor unidade social ligada por laços de consanguinidade, de afinidade e de adoção. Cf. MELLO, Luiz Gonzaga - Antropologia Cultural, p. 327. Dois adultos vivendo juntos num mesmo agregado com os seus filhos próprios ou adaptados. Cf. GIDDENS, Anthony, Sociologia, p. 177.

verdadeiramente foi. Significa apoderarmos-nos de uma memória tal como ela relampeja num momento de perigo”. Portanto, o reconhecimento da infância enquanto categoria social ensejou a criação de um campo de estudo voltado ao conhecimento mais aprofundado de sua especificidade.

Podemos constatar que há entre os estudiosos, formas diversas de ver a infância, cada um a vê conforme o espaço social em que se insere.

Lajolo (1997) define assim

[...] Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que nomeia e a estuda. As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou Estado do infante, isto é, d’aqueles que não fala.

E, ainda, segundo a autora,

[..] Assim por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 1997, p. 225-226).

Ainda nessa perspectiva, Sarmiento (2005) destaca que a construção moderna da infância fez com que se efetivasse uma separação da criança do mundo do adulto e, ao mesmo tempo, sua institucionalização. A criação de espaços educativos próprios para as crianças (creche e instituições públicas) levou, efetivamente, à separação dos adultos, desencadeando o processo de construção simbólica da infância. Para o autor, a construção da infância na modernidade gerou, também, processos de disciplinarização para ela, inerentes à criação da ordem social dominante.

A contemporaneidade veio realçar a diferença da infância, como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico (SARMENTO, 2004). Conforme o autor, é essa diferença que compete à sociologia da infância esclarecer, mas para isso é absolutamente indispensável considerar a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e conseqüências sociais.

A sociologia da infância tem sido um campo do conhecimento que tem nos permitido lançar olhares diferentes para as crianças, buscando compreender as diversas dimensões da infância e sob seus próprios pontos de vista. Isso implica



afirmar que são necessárias mais pesquisas que dimensionem as relações construídas pelas crianças e seus pares num mundo organizado na perspectiva do adulto, e que nos permitam conhecer as formas como as crianças estão produzindo suas próprias culturas, superando limitações e quebrando as barreiras que os adultos lhes impõem.

Muller e Delgado (2005) em seu texto “Sociologia da Infância: pesquisa com crianças” destacam a contribuição de Prout (2004, p. 3-4). O autor sustenta a idéia de que o encontro entre a sociologia e a infância é marcado pela modernidade tardia e, assim, a sociologia da infância encontra-se perante uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambigüidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável.

Esse autor destaca o dualismo da sociologia da infância. No primeiro, denomina de estrutura e ação: em que a fundamentação da sociologia da infância se baseia na idéia de que ela é uma construção social, substituindo-o reducionismo biológico pelo reducionismo sociológico, o que o autor compreende como problemático. E o segundo, ser e devir, em que aponta que o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Ainda, na perspectiva de Prout, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, em sua incompletude e dependentes, o que pressupõe a necessidade de se superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependência.

Esse campo de conhecimento tem tido como responsabilidade maior trazer elementos para que compreendamos o sentido das culturas infantis e de como as mesmas podem ser entendidas nos processos investigativos desenvolvidos pelos adultos. Esses processos devem essencialmente superar a visão limitante e limitadora das lentes interpretativas que sempre viram as crianças numa situação de transitoriedade e dependência, uma representação da infância sustentada pela incompletude, na incompetência e na imperfeição das formas de pensamento (SARMENTO, 2005).

Já podemos contar com alguns interlocutores brasileiros no campo da sociologia da infância, dentre eles, destacamos Kramer e Leite (1996); Quinteiro (2000, 2002); Farias; Demartini e Prado (2002). Esses pesquisadores vêm produzindo estudos que nos permitem ter uma visão mais ampliada e localizada da infância brasileira. Ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, respeitando as crianças como atores sociais, como sujeitos de direito,

levando-as a expressarem seus pensamentos de diversas maneiras, ou seja, o que compõem as suas próprias culturas, de forma individualizada ou em contextos mediados pelos adultos. Na perspectiva de ampliar esses referenciais que têm a criança como ator social é que buscamos desenvolver a presente pesquisa.

### 2.3 CULTURAS DA INFÂNCIA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS SOCIAIS DA CRIANÇA

Ao buscar um aprofundamento do conceito de culturas da infância, para nos respaldar nesse estudo, deparamos com a afirmação:

As culturas das crianças são ‘um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideais que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares’ (Corsaro & Eder, 1990). Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente, elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (SARMENTO, 2005, p. 373).

Edificar tal epígrafe de Sarmiento faz sentido, uma vez que o objetivo é o de buscar um olhar sobre a infância, enxergando-a de forma dialética, de modo que o dinamismo das condições humanas e da própria experiência faça com que vejamos as **crianças quilombolas** como **sujeitos históricos e contextualizados**, compreendendo-as como **criadoras de cultura e capazes de transformar o meio em que vivem e de se transformarem** (Grifos nossos).

Dessa forma, é importante resgatar a cultura do passado e registrar as que fazem parte do presente, como os folguedo, as brincadeiras, os brinquedos, os jogos, as danças e as músicas, para que as crianças não percam contato com a infância dos seus pais e avós e da sua própria, e para que não percam a referência sobre os seus modos de brincar, uma vez que são a referência da humanidade. Bem sabemos que em nossa sociedade só têm valor aqueles que têm poder e que esses determinam os artefatos lúdicos e didáticos aos quais as crianças podem ter acesso. Conforme Larrosa (2001, p. 284),

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento.

E ainda conforme Diaz (1998, p. 22), “as transformações pedagógicas não residem na transformação de formas ou conteúdos pedagógicos, mas sim na transformação da visibilidade ou invisibilidade do poder”. Pensamos as crianças conforme nosso ideal, isso acontece porque as concebemos únicas e atemporais no universo, tratando todas da mesma maneira e não de forma diferenciada, como deve ser, dando a elas oportunidade de manifestarem da forma mais original a inocência e a sua pureza.

Na perspectiva de superação das limitações a determinados conteúdos pedagógicos, consideramos que as crianças quilombolas têm o direito de ver resgatada sua cultura e, portanto, o direito de viver processos sociais e pedagógicos que as levem a conviver com esses processos lúdicos oriundos dos seus avós, pais, tios, etc, além de conduzi-las ao encontro da sua própria e de outras culturas.

As Ciências Humanas modernas investiram em estudos, reflexões e descobertas, objetivando entender as crianças e a infância. As teorizações advindas destes processos constituíram-se em definições que nos dão um aporte para entendermos, se não na totalidade, pelo menos em parte o que são sujeitos infantis. Em continuidade, a temática proposta sugere um aprofundamento do conceito de culturas infantis e, conseqüentemente, ao optarmos pelo desenvolvimento de uma pesquisa que tem como objetivo contribuir para o resgate e divulgação da cultura da criança quilombola, torna-se imprescindível conhecer as produções teóricas sobre as culturas infantis.

Geralmente, com atitudes adultas, deixamos de perceber as necessidades das crianças, sobre as quais nos propomos falar, mas que antes de tudo precisam ser ouvidas. Elas são seres cheios de energia, dispostas a manifestá-las de todas as formas. Conhecê-las melhor requer muitos cuidados, tais, como prestar atenção em suas manifestações culturais, suas especificidades, seus conhecimentos, nos locais onde vivem e brincam.

No anseio de descobrir os processos culturais da infância, voltamos nossa atenção para a cultura das crianças quilombolas. Sabendo que as crianças são produtoras de cultura, independentemente de sua origem, o desafio, então, não é

apenas conhecer a criança, mas compreender a forma como ela pensa e seu modo de ver a cultura de sua gente.

Costumamos pensar a infância conforme nosso ideal. Construimos nossas formas de concebê-la numa perspectiva atual, mais moderna, sem levar em consideração a sua formação, vendo todas as crianças da mesma maneira, com os mesmos comportamentos, conduzindo-as por um caminho que tende a contemplar os interesses e as potencialidades do ser humano adulto. Como vimos, Ariès foi quem primeiro nos permitiu conhecer uma concepção e compreensão acerca da infância, e foi a partir de então que houve uma transformação social que garantiu a mudança de mentalidade, que foi incorporada desde o século XVII, criando então novas formas de ver e localizar a infância, o que fez com que fossem estabelecidas novas maneiras de relacionamento entre o adulto e as crianças.

Ainda sobre o conceito de culturas infantis, lembramo-nos das crianças, das suas diferenças, das brincadeiras, onde, com quem vivem e o que fazem. Comenta-se muito sobre educação infantil, e as pesquisas sugerem que nos atentemos para a necessidade de voltarmos nossos olhares para as crianças, com o objetivo de conhecê-las mais e melhor.

Como afirma Chauí, as crianças são produtoras de cultura a todo instante, mesmo quando estão brincando. É um desafio desvendá-las, pois nela está o modo de ser, de brincar, assim como muitas outras expressões da criança.

Fazer com que as crianças vivam a especificidade infantil, aprendendo a brincar, ensinando suas brincadeiras, relacionando-se com outras crianças e com os adultos conhecendo suas tradições, criando e recriando cultura, passa pelo reconhecimento da diversidade sócio-cultural constitutiva que se configura num espaço de educação de crianças e, também, de adultos, espaços de se viver a infância, de se produzir novos conhecimentos por ela mesma sobre a cultura de seus antepassados.

Todas essas possibilidades de vida permitem às crianças estabelecerem princípios geradores de processos culturais que podem, segundo Sarmiento (2004, p. 23-25), ser estabelecidos com base em eixos estruturados das culturas da infância, quais sejam: “a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração”.

Esse autor, ao abordar a interatividade, destaca a heterogeneidade do mundo infantil, dado ao fato de a criança estar em contato constante com diversas realidades e, como consequência, assimila novos valores que implicam na formação de sua

identidade pessoal e social. Todas as relações e experiências estabelecidas no meio familiar, educativo, com seus pares, isto é nos “espaços de partilha comum”, oportunizam-lhe desenvolver processos interativos que resultam em novas aprendizagens.

Ao conviver com seus pares, a criança apropria-se, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia. Estas experiências permitem-lhe, inclusive, lidar e superar situações cotidianas negativas. “Essa partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para mais um perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (SARMENTO, 2004). Para enfatizar esse eixo, recupero a citação abaixo;

No âmbito das culturas de pares, as crianças realizam todo um conjunto de acções, designadamente: a associação da palavra “amigo” aos companheiros com quem passam a realizar actividades partilhadas observáveis (brincar), a defesa para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interactivo) em relação às crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais, a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos - estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de ‘grupo’, o uso de valores comunitários e o investimento na perseguição de objectivos pessoais (CORSARO e EDER, 1990; CORSARO, 1997 apud SARMENTO, 2004, p. 24).

É, então, que as crianças na convivência cotidiana com seus pares cria e recria seu espaço de vida, lançando mão de recursos, tanto lúdicos quanto sociais para conviverem com as situações muitas vezes impostas pelos adultos. É na convivência com o outro que ela se vê capaz de inventar e de criar regras que são próprias das crianças.

Outro eixo norteador e fundamental das ações infantis é a ludicidade. Para Sarmiento, o brincar é uma ação humana que diz respeito tanto às crianças quanto aos adultos e trata-se de uma de suas ações sociais mais significativas. As crianças fazem de suas brincadeiras sua ação mais séria. Resgatar as brincadeiras infantis é imprescindível dado ao fato de que o mercado de produtos culturais para a infância vir tomando conta do espaço da cultura lúdica da criança, substituindo os brinquedos tradicionais por brinquedos industriais. Nas pesquisas que tratam das culturas infantis, não podemos perder de vista que:

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem, da

sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis (SARMENTO, 2004, p. 25).

A fantasia do real é também um eixo de referência ao se falar das culturas infantis. Não podemos perder de vista que a criança se utiliza do mundo de faz-de-conta para construir sua visão de mundo. Esse é um recurso importantíssimo para a projeção do seu imaginário, recriar em seus momentos de “interpretação dos acontecimentos e situações” (SARMENTO, 2004).

O autor, ainda, destaca que:

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta ‘não literalidade’ (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. [...] É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2004, p. 25-26).

A reiteração é o quarto eixo estruturador das culturas infantis. Esse eixo sustenta-se no tempo recursivo da criança, um tempo sem medidas, que nos permite compreender determinadas atitudes das crianças, visto que para elas aquilo que lhes é significativo e que tem importância pode ser sempre reiniciado, revisto e repetido. “Um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (SARMENTO, 2004, p. 28). Recorremos a uma citação de Benjamin para expressar o sentido da reiteração na vida da criança e para que compreendamos seu papel característico nas culturas infantis.

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes, é de acordo com esse pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O adulto, com o coração liberto do medo, goza de uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo (BENJAMIN, 1992 apud SARMENTO, 2004, p. 28).

Esses quatro eixos elencados serviram como referência para a análise dos processos culturais vividos pelas crianças nas comunidades quilombolas

investigadas. Ao apropriarmos-nos deles, em processos de reflexão, começamos a perguntar se esses elementos estariam presentes nas culturas infantis daquelas crianças. As crianças, em seu cotidiano, vivenciam experiências diversas e são capazes de criar circunstâncias práticas que lhes permitem explorar o espaço vivido. Ao mesmo tempo em que o exploram vão transformando-o de acordo com seus interesses; objetos viram brinquedos em suas mãos e o imaginário é capaz de permitir que um novo contexto seja criado permitindo-lhes dar asas à imaginação.

### CAPÍTULO 3

## AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS E SUA CULTURA: CONTEXTOS DE VIDA E RELATOS ORAIS

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 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 de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

Memórias Inventadas - A infância (Manoel de Barros, 2003).

Nosso papel enquanto pesquisadores que têm a criança como referência é o de buscar achadouros de infância, isto porque não há uma criança e nem uma infância universal, mas muitas crianças e muitas infâncias. Desse modo, a investigação realizada permitiu-nos conhecer outras crianças, as das comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul.

Neste capítulo apresentamos o processo de pesquisa empírica, realizado nas comunidades Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari/MS e Furnas da Boa Sorte, no município de Corginho/MS. Os estudos teóricos desenvolvidos ao longo do curso de mestrado e as experiências vividas *in loco*, ao longo dos meses de maio a outubro de 2007, possibilitaram-nos conhecer uma outra realidade. A observação do dia-a-dia desse povo foi um dos aspectos mais estimulantes para a continuidade da pesquisa. Ir às duas comunidades e realizar a coleta de dados deixou de ser apenas uma atividade acadêmica e tornaram-se momentos de descoberta de vidas.

Procuramos registrar os aspectos importantes do universo cultural infantil expressos nos relatos das crianças e dos adultos. Assim, apropriamo-nos do “conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideais que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990, apud SARMENTO, 2004) e com os adultos.

Realizamos seis visitas mensais em cada comunidade entre os meses de maio a outubro de 2007, num período de mais ou menos seis horas diárias. Procurávamos conversar com adultos e crianças, inicialmente de forma bem livre e, em momentos



posteriores, recorrendo ao roteiro de entrevista semi-estruturada, fazendo uso do gravador para o registro da oralidade. Ouvir as crianças foi de fundamental importância, uma vez que:

Fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas principalmente a possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que “as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais [...] portanto, tanto o ‘senso comum’ como o ‘bom senso’, para usar expressões gramsciniana, são sistemas de representações sociais empírico e observáveis, capazes de revelar a natureza contraditória da organização em que os atores sociais estão inseridos (MINAYO, 1995 apud QUINTEIRO, 2002).

Entretanto, elas não ficavam à vontade para conversar, sempre se intimidavam, quando eram questionadas; por isso optamos por valorizar mais os registros fotográficos, captando as imagens dessas crianças que permitem interpretações, falam por si e podem nos dar grandes informações sobre sua cultura.

Os registros fotográficos foram realizados em momentos de conversa e de observação das crianças e adultos, na perspectiva de captar o universo cultural. No caso específico, as fotografias são utilizadas como documentos que nos permitem conhecer a realidade social dos grupos pesquisados e fazer a leitura delas, uma vez que nos “trazem cenas tais como reproduções fiéis da realidade vivida, como se estivessem congeladas no tempo e no espaço” (GOBBI, 2002, p. 74).

### 3.1 CONTANDO AS HISTÓRIAS/CAUSOS, OS BRINQUEDOS/ BRINCADEIRAS E AS MÚSICAS/VERSOS VIVIDOS: CONSTRUINDO CULTURAS

Na primeira visita, fomos diretamente ao município de Corguinho. Ao chegar, fomos direto à prefeitura falar com o Sr. Toninho, pessoa com quem fizemos o primeiro contato para a realização da pesquisa. Ele trabalha na prefeitura e exerce o cargo de assessor do prefeito e coordenador das ações da prefeitura junto à Comunidade Quilombola de Furnas da Boa Sorte, que fica a 35 km do município de Corguinho.

O Sr. Toninho logo se colocou à disposição e não mediu esforços para nos colocar a par de tudo o que acontecia na comunidade, pois há anos é uma pessoa de confiança dos moradores de lá. Relatou-nos que a comunidade hoje é composta por 46 (quarenta e seis) famílias e que somente 9 (nove) delas moram no aglomerado próximo à escola, Sala Bonifácio Lino Maria, Extensão da Escola Estadual Francisco Nogueira Sobrinho - Pólo. As outras famílias ficam nas proximidades, com distâncias diversas e em locais de difícil acesso, o que foi fator decisivo para que elegêssemos as nove famílias que vivem mais próximas da escola para serem entrevistadas.

Outros contatos já haviam sido estabelecidos com membros da comunidade, em função do trabalho que realizávamos como parte do programa do FUNDESCOLA, denominado Escola Ativa. Nessas oportunidades, acompanhávamos os supervisores do Ministério da Educação/MEC para a elaboração das estratégias metodológicas a serem trabalhadas nos processos educativos local. À época ficamos sabendo um pouco da história dessa gente, descendentes, das famílias Bonifácio, Matias Ribeiro, Mateus e Lourenço.

Ainda em Corguinho, fomos ao Correio, onde conhecemos o senhor João, membro da comunidade que, em seguida, na praça, nos apresentou ao senhor Nadir, um dos representantes mais idosos da comunidade, doador do terreno onde hoje se encontra a escola. Tivemos que aguardar o Sr. Nadir “resolver seus negócios na cidade”, medir a pressão, receber aposentadoria, fazer compras... e depois de colocar todos seus apetrechos dentro do porta mala do carro, seguimos para Furnas da Boa Sorte. Fomos conversando por todo o trajeto e, a partir daí, começamos a tecer a história, a pesquisa empírica.

Na perspectiva de sistematizar as informações obtidas organizamos o quadro apresentado ao final desse item para possibilitar ao leitor a visualização organizada dos dados. Destacamos os aspectos mais importantes extraídos de nossas conversas, apresentando, inicialmente os excertos das falas dos adultos e, posteriormente, das crianças. Vale, ainda, destacar que das conversas com os adultos extraímos excertos que foram construídas em três categorias, histórias/causos (1), brinquedos/brincadeiras (2) e músicas/versos (3), mas, das conversas com as crianças, foi possível construir a categoria músicas/versos(a).

Nossa busca foi de localizar e registrar os traços da cultura dessas comunidades quilombolas; por isso no quadro apresentado não fizemos questão de

separar os aspectos específicos de cada comunidade, tratamos, apenas, de explicitá-los.

Explicamos-lhes que tal atividade fazia parte da pesquisa que estávamos realizando na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação. Informamos que todo o material coletado seria analisado e que, posteriormente, os aspectos considerados importantes fariam parte de um relatório, que, depois de pronto e avaliado, seria entregue para eles. Expusemos também a necessidade de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que tivéssemos a devida autorização para realizar os registros escritos e fotográficos.

O Sr. Nadir, após autorizar a realização da pesquisa, iniciou a contação de casos e histórias. Ao ouvir suas histórias, surpreendemos com aquelas, que eram semelhantes as que ouvimos na infância, e descobrimos que estas mesmas histórias e casos vão sendo repetidas pelas pessoas, crianças, professores e alunos em seus espaços sociais. Hoje estão sendo repetidas pelas professoras, que as repassam para as crianças, que contam para os seus amigos. Há também, histórias carregadas de superstições e casos passados de geração a geração, como é o caso do “pé de garrafa”, um mito que nos faz lembrar da história do Saci-Pererê.

Segundo Sr. Nadir, esse fato aconteceu mesmo e ele testemunhou os acontecimentos aterrorizadores ocorridos em Furnas da Boa Sorte. Existem casos que eles atribuem a alguém conhecido ou a um dos seus familiares, afirmando não ser apenas “causo” e sim fato real, e que por ser relato, por vezes, esquecem um dado ou acrescentam um outro.

Nas conversas com o senhor Nadir, perguntamos se na região já tinha ouvido falar do Saci-Pererê. Disse-nos que para ele o saci chama-se Pé-de-garrafa.

- *E ele existe mesmo!*... Contou que certa vez, quando era pequeno, foi fechar a porteira de vara, perto do curral, mas não conseguia (1.1).

Então, a mãe explicou: - *É o Pé-de-garrafa, meu filho!*

Assim, Sr. Nadir ficou sabendo da existência do pé-de-garrafa, que se perpetua entre mães, avós, netos e bisnetos, e confirmou que nada melhor que chamar pela mãe quando se tem medo. O acontecido foi contado para seus filhos que agora contam para os seus netos (provavelmente sua mãe ouviu da mãe dela, que ouviu da avó, que ouviu da bisavó...) num espiral de fatos, fazendo as histórias de Furnas da Boa Sorte.

No decorrer das idas a Furnas da Boa Sorte, sempre passávamos por Corguinho para apanhar o senhor Toninho, sujeito da nossa pesquisa e acompanhante das demais entrevistas. Toninho fez o papel de mediador, para que nos acompanhasse nas entrevistas, nas gravações dos relatos, os causos, músicas e nos registros fotográficos. Sempre que chegávamos, o senhor Nadir e sua filha Joana nos tratavam cordialmente, acompanhando-nos a algumas casas mais próximas, todas dos seus parentes.

Toda coleta de dados era feita junto aos moradores. A primeira que visitamos foi a casa da Aparecida Maciel Catarino, também filha do senhor Nadir; lá reuniram mais duas primas e seus filhos, Tivemos que ficar muito tempo lá, estimulando-as a contarem suas histórias, observando as em suas ações livres para coletar imagens fotográficas que falassem por si. Mas valeu a pena, pois captamos imagens muito interessantes e observamos que as crianças tratam seus pais e o avô de forma bem carinhosa. O avô é aquela pessoa que abençoa a todos, que recebe beijos de cada uma das crianças, inclusive das filhas adultas.

Depois da uma conversa inicial, fizemos, de forma descontraída, algumas perguntas de acordo com nosso roteiro de entrevista. Para a nossa surpresa, as primeiras entrevistadas afirmaram que não contam histórias para as crianças e que geralmente ficam à frente da televisão nos momentos em que não estão na instituição educativa. Elas não se lembravam das histórias e nem de causos ouvidos em sua infância, mas, geralmente, quando isso acontecia, não sabiam quem as tinha ensinado.

A televisão tem assumido um papel relevante na vida das pessoas; também as comunidades quilombolas têm tido acesso a esse meio de comunicação, incluindo-o no cotidiano de suas vidas. E, muitas vezes tem substituído o papel das famílias na educação das crianças, isso porque elas ficam um longo período à frente da televisão.

Com certeza ela pode ser um instrumento educativo, desde que não substitua as possibilidades de interação entre as crianças e entre elas e os adultos. Precisamos garantir momentos em que as crianças possam continuar ouvindo e aprendendo com os adultos músicas, brinquedos, causos e histórias. Não somos contra que ela seja introduzida na vida de todos os povos ou daqueles que a desejarem, mas que sirva apenas de instrumento auxiliar na educação e de entretenimento para adultos e crianças, mas nunca como um substituto dos papéis sociais que cada um deve exercer em seu espaço social.

À medida que continuávamos nossa entrevista, algumas novidades iam sendo reveladas, como, causos, músicas e brincadeiras (2.1). À proporção que nossa permanência se tornava mais constante, os adultos iam falando e contando um pouco das histórias e brincadeiras que compunham suas histórias de vida.

Aparecida lembrou, também, de uma música, *Terezinha de Jesus* (3.1), e já começou a cantá-la. Essa música é cantada com toda a emoção de uma vida! Ao terminar de cantar, lembrou-se de outra e pôs-se a cantar (3.2, 3.3).

E, em seguida, começou a dizer:

- *Meu pai tocava violão e cantava, mais não sei nenhuma musga que ele cantava. Ele tocava e a gente dançava.*

Perguntamos, então o que eles dançavam.

- *A gente tava aprendendo, às vezes, rasqueado, xote, marcha... Assim.*

Essas danças compõem o Universo de danças típicas brasileiras; bem sabemos que elas fazem parte da cultura e das tradições de um povo. Ao resgatarmos essas vivências culturais, evidenciam-se, muitas vezes, as lendas, os mitos, as superstições, as cantigas de roda e as canções de ninar, que são passadas em processos intergeracionais de pais para filhos.

Em alguns momentos a roda se fazia. Às vezes as crianças se aproximavam. Uma delas era a Tatiana, filha da prima da pessoa que era entrevistada no momento. Dirigimo-nos a ela, perguntando-lhe do que gostava de brincar, mas não tivemos sucesso. Quem tomou a iniciativa foi a sua mãe, que respondeu que se lembrava das brincadeiras de sua infância (2.2).

Perguntamos de novo se se lembravam de alguma história de quando eram pequenas. Aparecida lembrou-se da irmã que contava a história do saci (1.2). Em outras circunstâncias, insistíamos, perguntando se havia alguma história, brincadeira, música e dança que faziam parte das tradições dos povos quilombolas e das quais brincadeiras mais gostavam, quando crianças (2.3).

Ao lhes perguntar sobre quem lhes ensinavam, diziam que não sabiam e que, também, inventavam. Aos poucos, iam se soltando; uma delas, Aparecida, lembrou-se de uma música da infância e quis cantar (3.4).

Nossas rodas de conversa aconteciam na varanda da casa do senhor Nadir. Era um espaço muito agradável que utilizávamos para as conversas. Em outra visita entrevistamos outra filha dele, a Joana. Fizemos as perguntas usuais, mas não obtivemos resposta alguma, geralmente não se lembrava de quem havia ensinado

uma história e/ou brincadeiras. Não desanimávamos e procurávamos abordar de outras formas para atingir nosso intento. Seguimos em frente na conversa, na fala, na busca de respostas, perguntando a Joana se havia algumas histórias, brincadeiras, músicas e dança que faziam parte das tradições dos povos quilombolas. Joana lembrou-se de uma história sobre o fogo (1.3).

Depois de ouvirmos e gravar a história da Joana, tivemos uma curiosidade enorme em saber como eles ali, os que contam suas histórias, fazem para conservar os causos integralmente, ou se, a cada vez que contam, perde-se uma parte ou se acrescentam outra. Lembramos da brincadeira do telefone sem fio. E foi, então, que pedimos ao senhor Nadir que nos contasse novamente a história sobre o pé de garrafa (1.4).

Percebemos, então, que a história tinha ganhado uma nova roupagem e muito mais detalhes. A transformação dos fatos é muito presente na contação de histórias e causos, é comum o contador sempre criar, aumentar ou suprimir partes nos relatos.

Com a proximidade criada, resolvemos deixar de lado o roteiro e conversar mais livremente com eles. Assim, eles ficavam mais à vontade e falavam sem a preocupação de responder aos questionamentos. E falavam o que tinham vontade e quando queriam falar. Observamos que assim criávamos um clima mais afetivo e íntimo na relação e que eles ficavam mais soltos e mais falantes.

Não podemos perder de vista nossos objetivos, mas é sempre importante lembrar que no processo de pesquisa, dependendo das condições apresentadas, novos fatos podem emergir e tornarem-se importantes para o pesquisador. Ainda no decorrer das conversas, pedimos ao senhor Nadir que nos contasse mais uma história, ele, entretanto, disse-nos disse que não se lembrava. Então, sugerimos que contasse casos da sua infância, algo que tivesse acontecido com ele e seus irmãos. Ele contou um fato acontecido com sua irmã (1.5):

Bem, depois desses relatos, o Toninho, o nosso colaborador, pediu ao Sr. Nadir para contar como é que eles faziam quando adoecia alguém deles, como eles eram assistidos. E seu Nadir prontamente relatou a forma encontrada para cuidar dos doentes da comunidade, ressaltando, também, o quanto hoje as coisas estão mais fáceis (1.6)

Ele interrompeu, olhou para Joana, sua filha, que estava sentada ali perto de nós e prestava atenção no que o senhor Nadir falava. De vez em quando dava uma risadinha, parecendo estar desconfiada; depois de algumas horas notamos que ela

estava mais solta e mais confiante. Voltando à história do senhor Nadir, este afirmou ser real e que a filha havia sido uma das personagens central desse relato (1.7).

Sr. Nadir para de falar e a Joana, mais desinibida, começa a contar o que faziam na infância (2.4). Dentre as brincadeiras, relatou que brincavam de vagalupa. Ao meu questionamento sobre o que era vagalupa, ela explicou (2.5).

Depois descobrimos que ela estava falando do balanço; vagalupa era o nome que se dava ao balanço feito no tronco da árvore. Foi interessante observar que pai e filha estabeleceram nesse momento de conversa algumas trocas sobre as experiências vividas há muitos anos atrás. Até mesmo os animais eram utilizados como recurso lúdico, nas suas brincadeiras e faziam-se presentes nas atividades das crianças; assim não era preciso ter brinquedos fabricados para brincarem.

Em relação aos brinquedos, Amado (2007) destaca:

A tradição dos brinquedos realizados pela própria criança ou por familiares e amigos para que ela se divirta, vem de sempre e observa-se em todos os lugares - é a essa tradição que me refiro quando falo em 'brinquedos populares', distinguindo-os, desse modo, dos brinquedos, igualmente tradicionais mas realizados por mãos "especializadas", artesãs, e normalmente comercializados. A produção do brinquedo pela própria criança era, já de si, uma brincadeira ou jogo, com conseqüências de toda a ordem no plano do desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural. Essa "produção" não passava, por vezes, de um "simples" aproveitamento lúdico, espontâneo, de objetos pré-existentes na própria natureza ou no conjunto de artefatos da vida cotidiana.

E Toquinho (1987) afirma:

Um brinquedo...  
 O que é um brinquedo?  
 Duas ou três partes de plástico, de lata...  
 Uma matéria fria  
 Sem alegria  
 Sem história...  
 Mas não é isso, não é filho!  
 Porque você lhe dá vida  
 Você faz ele voar, viajar...

Sempre ouvimos dizer que o brinquedo e o ato de brincar remontam de muito tempo, e alguns filósofos já demonstraram sua importância. Esta pesquisa mostrou-nos a necessidade de um trabalho no sentido de resgatar os brinquedos e brincadeiras nas duas comunidades. O que não era o nosso foco principal tem agora um novo sentido, motivo pelo qual queremos resgatar e ressaltar a sua importância. O brinquedo assim como o brincar são a prova de que os quilombos, ainda hoje,

carregam, em sua essência, muito do seu passado, nas brincadeiras, nos brinquedos, músicas, danças, etc. Como elementos culturais, cada criança reage diferentemente frente ao brinquedo. Percebemos durante toda nossa trajetória que o brinquedo é um produto fundamental para o desenvolvimento da criança em seu universo de valores. Enquanto brinca aprende, e é brincando que ela descobre o mundo.

Em outra circunstância, fomos à casa de uma irmã do senhor Nadir, e com ela passamos uma tarde de bate papo, mas poucos foram os fatos que acrescentou aos registros. Deixamos de lado os questionamentos e partimos para uma conversa informal, entretanto, pouco adiantou. Fomos persistentes e continuamos ouvindo o que queriam nos dizer, mesmo que não tivesse nada a ver com nosso objeto de pesquisa, mas essa era uma forma de estreitar ainda mais nossos laços.

Conhecemos, também, a Senhora Atacilia, que fez questão de dizer o nome completo, Atacilia Bonifácio Ribeiro. Na conversa que travamos falou que se lembrava de que dançavam muita catira, uma dança típica muito presente em suas vidas, e das lembranças que tinha dos hábitos de seus avós e pais; e assim nos explicou a dança (1.8) e resolveu cantar um verso da catira (3.5)

Bem sabemos que a catira ainda é uma dança típica de algumas regiões do Brasil. Até hoje, nas comunidades quilombolas ela é muito presente nas grandes rodas de festejos comemorativos, demonstrando que essa atividade cultural vem sendo cultivada até os dias atuais e passada de pais para filhos e que as crianças desde muito pequenas participam das danças juntamente com os adultos.

Mais uma vez, cabe ressaltar que:

A Infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Na continuidade da conversa, a senhora Atacilia não se lembrou de nenhum outro fato mais relevante que a dança da catira. Tentamos fazê-la lembrar, mas não



tivemos sucesso. Nem das festas religiosas eles lembram e nem sabem quem é o Santo Padroeiro do lugar. Hoje a religião predominante é a evangélica, e as músicas infantis, em sua maioria, são os hinos da igreja. As mães e tias ficam orgulhosas e comentam que as crianças cantam muito bem os hinos. Isso demonstra que muitos valores culturais foram deixados de lado, no espaço social das comunidades quilombolas, descaracterizando suas tradições e costumes.

E, assim, continuamos trilhando o caminho em busca de novos dados, até aquele momento, poucas tinham sido as crianças com as quais conversamos. Além daquelas com quem havíamos conversado, na casa da Cida, soube que havia mais onze que freqüentam a escola e estudam da 1ª a 4ª série numa sala multisseriada.

Procuramos conhecer o espaço educativo das crianças que ali viviam, a Escola-Sala Bonifácio Lino Maria, Extensão da Escola Estadual Francisco Nogueira Sobrinho - Pólo. No dia de nossa visita à escola, encontramos com o senhor Toninho e uma equipe da Fundação de Cultura. Eles fizeram uma reunião para combinar regras e disponibilidades dos moradores para fazerem artesanato; a proposta era de que eles trabalhassem com cestaria. Como não havia crianças na escola, fomos, então, à casa do Senhor Nadir. Encontramos suas filhas, netos e netas e outros parentes próximos. Sempre que chegávamos lá, era aquela folia, todos queriam fotos, e cada um dos adultos queria falar mais e mais sobre os acontecimentos do local, coisas que eram importantes para a comunidade. Tão grande era a confiança depositada em nós que queriam nos contar.

Conversamos informalmente e depois seu Nadir se dispôs a tocar violão e a cantar a música do jogo dos bichos, que, segundo ele, é uma música que ele aprendeu quando ainda era criança (3.6).

A música permite-nos mostrar momentos de história de vida e resgate das culturas humanas, por meio do qual o homem vem compondo, desenhando, criando e fazendo cultura. Logo depois que o senhor Nadir cantou a música, fomos para a instituição educativa, Escola-Sala Bonifácio Lino Maria, Extensão da Escola Estadual Francisco Nogueira Sobrinho - Pólo, que tem uma sala de aula multisseriada, onde estudam 11 crianças. Como as crianças já estavam familiarizadas com nossa presença na comunidade, logo que nos viram se aproximaram. Começamos a conversar e eu perguntei, em seguida, se alguém poderia cantar uma música. Então, algumas crianças começaram a cantar e as outras acompanharam-nas (a.1),

Ainda, na instituição educativa, nas conversas com as crianças, tomamos conhecimento de versinhos e músicas cantadas por eles. Observamos que os hinos evangélicos da religião predominante na comunidade eram cantados pelas crianças (a.2). Cantaram também várias músicas infantis (a.3; a.4; a.5; a.6; a.7).

A música foi uma das principais expressões das crianças, elas se sentiram à vontade para cantar, diferentemente de quando tentávamos conversar. Assim, observamos que as vozes das crianças podem ser captadas de diversas formas, que cabe a cada um de nós, em processos de pesquisas, sabermos valorizar essas diversas formas de expressão das crianças e que elas se modificam dependendo do espaço social pesquisado.

Após esse contato com as crianças, fomos andando e avistamos o senhor Arcílio, presidente da comunidade Furnas da Boa Sorte, na casa da sua filha, Marilza, professora da escola. Ele estava conversando com o senhor Aparecido, com o senhor Adão e com outro senhor, também chamado Adão. Aproximamo-nos deles e perguntamos-lhes se podíamos realizar uma entrevista com eles. Todos acenaram positivamente. Quando lhes inquirimos se contavam histórias para as crianças, o senhor Arcílio disse:

- *Não conto não, às vezes agente tá conversando e os meninos tão ouvindo.*
- *Não, num sei não, respondeu seu Aparecido.*

Procuramos saber, também, das histórias que ouviram de seus pais e que hoje contam para as crianças.

- *Sabe que eu num lembro, disse.*

Seu Aparecido estava meio envergonhado; os outros não responderam. Aproveitamos a oportunidade para resgatar as perguntas do roteiro inicial de entrevista, procurando fazê-lo de forma bem solta, de tal modo que não se sentissem entrevistados. As respostas eram as mais diversas.

- *sei não, às vezes agente ouvia, conta algum mais num lembro não, disse o senhor Arcílio.*

Sobre as brincadeiras, enquanto o senhor Arcílio contou-nos o que gostava de fazer com os irmãos e amigos (2.6), os outros ficaram calados. Continuamos

insistindo, mas eles disseram que não sabiam, que não se lembravam e que inventavam muita coisa.

Sobre as músicas da infância, lembraram:

*- Só as músicas da catira, do piriricão. A gente cantava muito música que ouvia no rádio.*

Mas diziam que não se lembravam das letras e que era preciso pensar para se lembrarem. Voltamos a insistir com eles para que nos contassem suas recordações, então o Senhor Arcílio respondeu... que ele se lembrava muito de fazer arte e bagunça.

Ele disse que estas eram as brincadeiras (2.7) de infância e que havia outras, como brincar com boizinho de osso. Falamos sobre a mudança das coisas e que não se brinca mais como antigamente.

O senhor Arcílio lembrou os brinquedos de quando era criança (2.8; 2.9) e, também, fez uma crítica aos brinquedos da atualidade (2.10), por serem fabricados, e o fato de as crianças descartarem as brincadeiras de antigamente.

Perguntamos a ele se lembrava das festas que aconteciam na região, São Pedro e São João, e quais realizam atualmente na comunidade.

*- Hoje na Boa Sorte mesmo não tem mais nenhuma. Depois que nossos pais foram falecendo, foram acabando as festas. Foram chegando outras pessoas, acabaram as festas católicas e agora as festas são da igreja evangélica. Todo ano eles fazem festa aqui e a católica desapareceu.*

Continuamos perguntando se não há mais nenhuma manifestação da igreja católica e nenhuma festa religiosa, ao que responderam:

*- Aqui não tem. O Padre vem, celebra a missa, conversa com o pessoal, fica ai, mas festa mesmo não.*

E, além das festas de São João e São Pedro, as festas religiosas, de quais outras festas ou danças vocês se lembram de quando eram pequenos, indagamos.

*- Tinha a catira, o pessoal gostava bastante, as crianças gostavam muito. Capoeira, agora que começou a ter de novo, um rapaz dá aula, então tem muita coisa daquele tempo que tá desaparecendo.*

E do tempo dos pais de vocês? Do que é que vocês se lembram? Voltamos a insistir.

*- Mais, quando se reunia, era mais mesmo pra fazê baile. Todo sábado, final de semana tinha baile.*

E dos versos das festas, vocês conseguem recordar algum? Perguntamos.

*- Daquele tempo, vamo dizer assim... das festas, o que a gente gostava mesmo era cantar o negócio do piriricão, que era só falar versos.*

Então, vamos lembrar o piriricão? vocês podem falar uns versos ? propomos.

*- Era assim, o pessoal tocava, chegava perto do tocador, aquele parava. E ele cantava um verso. E então dali, volta e meia era a dama que cantava (3.7).*

Então, o que faziam as crianças quando havia estas festas? perguntamos-lhes.

*- Participavam, eles gostavam de dançar e brincar desde piquininho do tamanho dela ai.*

Mostrou a Vitória de cinco anos e ao mesmo tempo disse que era muito bom lembrar dessas coisas. Os outros que participavam da conversa concordaram com o que foi dito. Continuamos insistindo para que cantassem algum versinho para mim, então o Senhor Adão se prontificou (3.8).

Aos poucos foram se soltando e a cada momento um deles se lembrava de um. O senhor Aparecido, também, se lembrou de um de sua época (3.9). O senhor Arcílio, também, contou um (3.10). E, assim, todos foram se lembrando dos versinhos de sua infância (3.11; 3.12; 3.13; 3.14; 3.15; 3.16; 3.17).

Quanta diversidade e valores se apresentam nesse conjunto de versos! Observamos que através deles são expressos os sentimentos, os valores sociais, os hábitos e os costumes da época. Quando perguntamos, ainda, se sabiam de alguma história ou de algum caso, responderam que só se lembravam de histórias de assombração, mas, não quiseram nos contar.

Nas conversas informais, sempre procuramos levantar algum vestígio do tempo em que eram pequenos. Pedimos que se lembrassem dos casos e das histórias do tempo dos seus avós, mas foi em vão. Falamos, então, da importância de

trazermos estes fatos para os dias de hoje, da importância que esta pesquisa tem para seus filhos e netos de como seria interessante um apanhado de histórias, causos e brincadeiras para as novas gerações. Tudo em vão naquele momento. À medida que fazíamos as visitas, fomos dando conta de que era preciso muito mais tempo para a realização de pesquisas dessa natureza, pois, é através do contato mais constante, quando os laços vão se estreitando, é que eles vão se soltando e ficando mais à vontade para falarem de si mesmos e dos fatos que marcaram suas vidas.

Em Furnas do Dionísio, iniciamos nossa pesquisa no dia 23 de junho de 2007. Saimos às 06 horas da manhã, e perto das 08h já estávamos na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, conversando com a diretora, que nos mostrou a casa do presidente da comunidade. Fomos diretamente para lá, e o senhor Eugenio Martins da Silva nos recebeu e, além de permitiu que conversássemos e entrevistássemos as pessoas, indicou-nos aqueles que poderiam nos ajudar a conhecer mais da comunidade, por serem os mais velhos.

Nossa primeira visita foi à casa do senhor Vespaziano José de Moura, conhecido por todos como Senhor Fiim que nos recebeu com um sorriso largo. Ele estava arrumando o paiol, como ele nos disse, mas, quando dissemos a que viemos, ele se colocou à disposição, largando tudo o que estava fazendo. Sentamos em um sofá na varanda da sua casa e começamos a conversar sem cerimônia; rimos gostoso. Nas conversas, às vezes saiam até piadas.

Antes de entrarmos no assunto do resgate das histórias/causos, brinquedos/brincadeiras e músicas/versos, procuramos saber um pouco da história local, de como surgiu a comunidade. Procuramos saber das histórias que ele ficou sabendo daquele tempo... Ele nos contou que tinha um senhor ali da região que virava lobisomem e que tinha visto muitas pessoas contarem que já viram. Falavam que há sim, que muitos diziam que andavam na estrada e viam vultos (1.9).

Ao se referir às danças que conhecia desde sua infância, lembrou-se da catira, da cirandinha e do engenho novo, uma dança da qual não tínhamos ouvido falar. Uma criança que prestava atenção na conversa sentiu-se à vontade para cantar e assim o fez (a.8). Depois ficamos sabendo que era invenção para fazer chacota do menino Birinho. Sr. Finhin fez referência, ainda, às músicas de sua infância.

Essas são algumas músicas que compõem o universo da cultura tradicional da infância das crianças quilombolas e que devem ser resgatadas e valorizadas. Elas nos

permitem falar para as crianças de um tempo em que, independentemente do espaço social em que viviam, tinham o direito de ser criança.

Em outras visitas tivemos a oportunidade de conhecer Sinhana, a senhora mais velha de Furnas do Dionísio. Foi ela quem contou e cantou uns versinhos para nós. Ela tem 88 anos; sua filha Maria contou-nos que esta é a idade dela de registro, mas que quando ela foi registrada já deveria ter uns doze anos. Antigamente isso era muito comum, geralmente as crianças viviam muitos anos sem serem registradas e isso só acontecia quando havia algum interesse ou oportunidade, mas como os pais não sabiam exatamente a idade, registravam a que era conveniente, como era o caso da proximidade das eleições que exigia a maioridade.

Segundo Sinhana, os versos eram recitados em frente do par, na dança do Engenho Novo (3.19). Ela continuou a explicar sobre a dança:

- *Forma uma roda com pares de frente um homem e uma mulher.* E citou outro verso (3.20).

Ao recitar os versos, Sinhana começa a balançar na cadeira e cita mais um (3.21), mas não consegue se lembrar dos outros versos. Então começa a falar do avô, o senhor Dionísio. Disse que ela já era nascida, mas que não se lembrava dele, só do que a mãe falava dele. Perguntei se a mãe dela contava alguma história ou algum caso, e ela disse que não se lembrava de nenhum e que só falavam de coisas para fazer medo... e que, quando eles eram pequenos, os adultos não contavam nada, pois os mais velhos quase não falavam com as crianças, que os brinquedos e brincadeiras eram inventados, que faziam muitas danuras, tomavam banho de rio, dançavam e participavam dos festejos religiosos. Disse que o santo padroeiro do lugar é Santo Antonio e que até hoje eles comemoram seu dia com procissão, reza e uma festa com danças e comidas.

Os festejos religiosos são outros elementos culturais importantes que marcam a vida de todos os povos e que trazem as marcas das tradições e dos modos de vida. As crianças nas comunidades participam de todos eles e os incorporam. Como a própria Sinhana afirmou, ela participa desde criança dos festejos de comemoração do Santo Padroeiro de Furnas do Dionísio.

A Maria, filha da Sinhana, contou-nos que quando elas queriam uma festa, faziam de tudo para ela sair e que o jeito que encontravam era fazer um judas<sup>5</sup>. O

---

<sup>5</sup> Boneco de pano que servia para atender aos pedidos feitos; e se esses pedidos não eram atendidos, batiam nele. Servia também para descarregar a raiva (definição fornecida por eles).

judas era colocado na porta de alguém, que tinha que receber e abrir sua casa para o baile; assim a festança saía mesmo (1.10). Nesse mesmo momento, Sinhana lembrou e começou a falar sobre a cirandinha, recordando da letra da música (3.22). Maria explicou como é a dança:

- *Dá uma volta... outra meia e lá na frente troca o par e a sanfona tocando.*

Dona Sinhana chamou atenção para outra música e falou para Maria:

- *“Criolinha”, minha fia... E começou a cantar (3.23)*

Sinhana ainda comentou:

- *faz o sapatado e a cantiga entoa, tem a valsinha, tudo tem música (3.24; 3.25).*

Esses eram versos da catira que Sinhana e Maria cantavam. Esse foi um momento de grandes recordações para Sinhana. Ela ainda disse:

- *Eu que cantava, minha fia, eu fazia pedra chorá. E, em seguida, começou a cantar outra música (3.26).*

Fomos percebendo que os adultos, à medida que fazíamos mais visitas, iam se soltando e fazendo questão de nos dar alguma informação que pudesse ampliar nossos registros. As crianças, no entanto, não tinham a mesma liberdade, o que nos levava a ficar mais convictas de que com elas os registros fotográficos teriam mais efeito para a recolha de dados.

Em outras visitas, realizamos os ensaios fotográficos e fizemos vários apanhados em uma conversa com a professora Jussara, diretora da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, que nos acompanhou em nossas visitas. Fomos à casa do senhor Vespaziano, Senhor Fiim, que nos recebeu com muita alegria e nos mostrou o grande galpão que ele está preparando para a festa do seu aniversário de 70 anos. Sua esposa serviu-nos doce de abóbora e de coco que tinha acabado de fazer, uma delícia! A alimentação, também, pode ser considerada um elemento importante da cultura de um povo; os doces fazem parte da tradição.

Em outras circunstâncias, fomos à casa de Declair e Devanir, que caminharam pelos arredores de suas casas conosco, quando pude registrar momentos interessantes das crianças que nadavam no rio, andavam descalças e dos menores

sem roupa que brincavam com porcos, com pedras e com facas, sem nenhuma repressão e sem os zelos que se têm com a criança pequena. Embora apresentassem um pouco de timidez no início, depois se soltavam e brincavam naturalmente com desenvoltura e autonomia. Elas sabiam o que estavam fazendo, pois brincar com objetos ditos perigosos para elas parecia ser uma coisa corriqueira.

Foi nas oportunidades como essa, que registramos os aspectos importantes das culturas infantis das crianças quilombolas. Essas imagens serão utilizadas, a seguir, de modo que possam expressar os contextos culturais traduzidos nas ações das crianças.

Passamos o dia tirando fotos na escola, onde conversamos com as crianças e professoras. Recorri às perguntas do meu roteiro inicial. Assim como os demais, Declair e Devanir, mães das crianças da beira do córrego, diziam não se lembrar e de que não contavam histórias para as crianças. Segundo elas, as crianças brincavam sozinhas, e em grande parte do tempo, ficavam assistindo televisão. Declair informou-nos que Sinhana era quem sempre contava muitas histórias para as crianças, mas que ela, pessoalmente, não se lembrava das histórias.

*- Eu lembro que eles contavam sim para fazer medo, para a gente não sair de casa.*

No decorrer de nossa conversa foram recuperadas as brincadeiras da quais elas mais gostavam quando crianças. As brincadeiras de roda e a de fazer comidinha foram lembradas como as mais presentes no cotidiano de cada uma delas, e que elas sempre eram desenvolvidas pelas crianças, dizendo: *- a gente brincava uns com os outros.*

Ao conversarmos sobre as músicas de sua infância, começaram a lembrar de Cirandinha, Atirei o Pau no Gato, Teresinha de Jesus. Pedi que cantassem alguma, mas nesse momento começaram a rir, ficaram encabuladas e não quiseram cantar.

Em outra visita que fiz à escola Municipal de Ensino Fundamental Dionísio Antônio Vieira. As crianças ficaram eufóricas e queriam ser fotografadas, por isso aproveitei para conversamos sobre as brincadeiras, músicas e histórias. Nenhuma delas conseguiu lembrar-se das músicas que a mãe ou pai costumava cantar para elas. Eles lembram mesmo é das brincadeiras de roda, presentes e familiares em grande parte das escolas, tais como a Linda Rosa-Juvenil, corre cotia, boca de forno e passa anel.



As crianças disseram que brincam de esconde-esconde, de casinha, bonecas, carrinhos e de jogar bola. Muitas crianças disseram que ficam em casa assistindo à televisão. Soube que, atualmente, elas estão tendo aulas de capoeira. Pedi para que cantassem algumas músicas que eles cantam quando jogam capoeira. E, assim, várias músicas foram sendo cantadas (a.9; a.10; a.11; a.12).

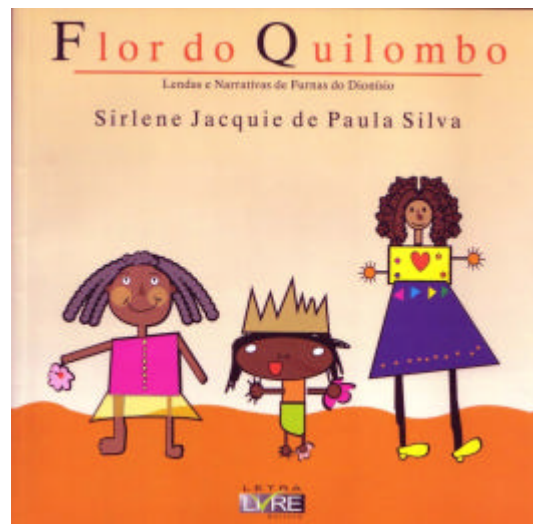
Neste momento surgiram alguns garotos com duas violas, construídas por eles mesmos (pedaço de madeira com fios de náilon), um com o pandeiro e outro com atabaque, e começaram a acompanhar as cantigas da capoeira, cantando outras em seguida (a.13, a.14; a.15; a.16; a.17; a.18; a.19).

O tempo todo, as crianças aproximavam-se de nós na expectativa de serem fotografadas. Quando dissemos que íamos fotografar, apareceu uma com um banquinho de madeira onde eles colocam o atabaque para tocar, outro com um pandeiro, além dos dois com as violinhas improvisadas. Jogaram capoeira por um bom tempo e repetiram as músicas que eles tinham cantado anteriormente.

Ficamos por muito tempo vendo as crianças jogarem capoeira; mais tarde, as professoras, Delci e Luciene, disseram que eles tinham de ensaiar a dança da cobrinha, para uma festa que iam fazer no sábado na escola. A dança é um estilo sertanejo, com ritmo bem acelerado. Dança-se em roda e, em alguns momentos, eles formam pares para dançarem o grande baile, nos moldes da quadrilha.

Em nossa última visita a Furna de Dionísio, ficamos sabendo que Sinhana não estava em Furnas e, sim, em Campo Grande, hospitalizada. Ela era a maior referência, o membro mais velho lá de Furnas do Dionísio e contadora de histórias fervorosas. Todos lá estavam muito consternados com a doença de Sinhana, pois ela é uma pessoa querida, a avó, a tia mais velha, a mãe e a madrinha de muitos deles. Realizamos mais alguns registros fotográficos, conversamos com muitas pessoas, mais para aliviar a tensão do momento, e retornamos a Campo Grande.

Não podíamos deixar de acrescentar que procuramos contatar a autora do livro “Flor do Quilombo - Lendas e Narrativas de Furnas do Dionísio”, publicado em 2004, por Sirlene Jacquie de Paula e Silva.



A autora, que morou muito tempo no povoado e foi casada com um membro da comunidade, conta as histórias de Furnas e transcreve a época em que lá viveu e as conversas com jovens e idosos, deixando registrada sua intenção de resgatar as memórias desse grupo étnico.

Quadro 1 - Caderno de agrupamento dos relatos.

Sujeito	1. Histórias/versos
Adultos	<p>1.1 Botei uma vara, a outra e a terceira não entrava. Puxava prum lado e alguma coisa pro outro. Foi então que olhei e vi um bichinho pretinho que puxava e dava uns piados. Com um medo danado, saí correndo, chamando pela minha mãe... Gritava: mamãe!!! Mamãe!!!</p> <p>1.2 Num lembro mais não, eu lembro da Joana, minha Irmã, ela gostava sempre de assustar a gente com o saci né, ela pegava, fazia cigarro, e falava que ia colocar na ponta do toco, né, no capim da imbernada, e aí ela falava assim né, ó saci dá um assobio, às vezes o saci suviava, ela falava que ia marrar eu com o saci, às vezes corria e deixava eu pra trais e o saci ia me pegá... só isso eu e da minha irmã.</p> <p>1.3 Uma vez é, eu e minha mãe tava, tava só nós duas em casa, e minha irmã a mais véia tava na casa dela e minha mãe falô assim né? - ah, vamo lá buscarmos a guria que ela tá sozinha. Ai veio o fogo, um fogo. Aquele fogo grudou no pé de manga, nossa casa era de capinho, ela falou assim: minha filha corre lá, vamo apagar aquele fogo... vai pegar fogo na casa. Aí, eu subi lá em cima, eu pegava no fogo, num queimava minha mão. Ai minha mãe subiu, jogamos água e a água num apagava, e nós ficuemo lá em cima tentando apagar aquele fogo, aquele fogo num apagava, uma tocha muito grande... e aquela faísca caindo passava entre nossas moeis e num queimava nossa mão, a água num apagou, num ficou amarela as coisas do pé de manga...enquanto, num cabou tudo, aquela tocha que grudou no pé de manga... é ficava caindo no chão, num queimou a nossa mão e até hoje fica pensando. Que será ? pode ser, aquela luz que grudou em cima daquele pé de manga? Caia faísca no Chão, a tocha de fogo era inorme. Outro dia fui passando, berando a grota eu vi aquela fumaça. Aí aquela fumaça caminhou té no barranco, aí aquela fumaça, eu vendo aquele fogo grande... aquela faísca caindo eu falei assim mãe... cê viu uma coisa linda... aí, quando minha mãe saiu na porta pra oiá, aquela luis apagou, aí. foi que eu vi um homem que ficava me olhando. Sendo que umas três vez aquela luiz chegou ni mim, perto de mim, vi ela muito grande, eu nunca tive corage, de talvez naquela época preguntá o que significava o que quiria, talvez.</p> <p>1.4 Eu contei que é a gente, nós tava em três companheiro, roçando a imbernarda assim pra limpar né? Então que o meu irmão mais velho falou: - nós vão trabalhar um pouquinho. Era um dia assim de sexta feira. - Cê vai pegá os cavalos pra nós e vai marrano aqui, que nós vamo trabalhar um pouco. Vai eu pegá os cavalos e es foram trabaiaí, então vaino eu a pé sozinho e Deus. Aí o que contece, tinha um lugar que corria enxorrada quando chuvia, e ficou areia e os cavalos deitava ali e rolava. Eu cheguei ali, fiquei espiano assim... isso aqui num é rasto de cavalo não, rasto assim, de tamanho de fundo de litro e uns rastinho mais pequeno, tamanho de garrafinha pequena, fiquei espiano. E vi falá que aqui tinha bicho</p>

Sujeito	1. Histórias/versos
	<p>assim pé de garrafa, bicho essas coisa é cume que fala? Tão tá. Eu segui assim memo, vi os cavalo lá... peguei os três cavalo, e trelei dois, um no outro, e montei num e toquei os outros dois trelados. Bom, cheguei lá no barraco, peguei cada um. Cada um marrei num lugar. Aí, nisso os meninos chegaram, os companheiro. Falei prá eles - vem cá, tenho uma história pra contar... falou - o que que é? Falei ali onde os cavalos deita pra rolar, descansar... vi batido ali de rastro de garrafa. - Ara, é o povo que tava brincando. Falei: - num é, eu nunca mais vou sozinho; pegá cavalo...aí pra trazer. E aí meu irmão mais falou; não isso ai, cê tá é com priguiça de i sozinho; falei num é. Tão tá, nós veio a sexta feira imbora, e faiemo sábadó, que trabalha suja a roupa né? Ai eles lavaram a roupa. Domingo, do meio dia pra tarde, nós foi pro trabalho de novo. Bom. Chegamo lá, trabalhamo, falaram: cê vai pegar os cavalo, falei: - nós vai junto. Nesse tempo num tava chovendo... chuvia não, tempo estiado. Nós foi lá, nós três. Falou: - onde cê viu? Falei foi aqui oh, mostrei pra ele... ficou espiano. Falou: ó aqui tem um rastro, o que vi num tava aqui não. Este rastro, já andou de novo aqui. Aí tinha um outro companheiro, era primo nosso. Falou: - isso aqui é o pé de garrafa. Peraí e ele pega agente, ele falou pega e num dianta corrê dele não, que ele corre dimais, num dianta corêe dele não. Ficou, meu irmão mais velho ficou admirado, o nome dele é Morilo e ele mora no Rochedão. Ficou admirado de vê aquilo lá. Pelo jeito era mãe e o filho. A mãe aquele rastão grande e o filho rasto pequeno. Nós ficou muito admirado daquilo lá.</p> <p>1.5 É a que queria morrer, a minha irmã Florença, num sei o que, não lembro o que nossa mãe fez, que ela ficou magoada, assim muito sintida: ah!!! Desse jeito eu num quero ficá aqui não... vou dá um jeito, vou morrê... e esse próprio irmão meu que é lá que tava conversano comigo sobre pé de garrafa falou: - o cê qué morrê... eu te mato. Ela então: - mata... ele pegou uma faca, uma faca e pois divagazinho assim no peito dela. Ia carcano assim e ela falou: - não assim não, assim dói. Ele disse: - ocê num qué morre? aí punha a faca traveis assim no peito dela pra matá ela, assim divagazinhoo e foi ino ela disistiu de morrê. E ela quiria se suicidar e ele disse: - num precisa cê suicidá não, eu te mato. ela então: - mata... aí ele pegou a faca e foi divagazinho assim... bem divagazinho...assim dói né.</p> <p>1.6 Num ixistia estrada... nada era camizinho, só de passá de a cavalo, ficava doente, num tinha jeito, agente cortava uma vara e marrava o punho da rede de um lado e duotro, punha a pessoa doente ali, um pegava dum lado no ombro, o outro duotro lado e pegava aquele camizinho...certo... de noite tinha que lumiá, para passar a cerca de novo. Foi muito ruim... e hoje eu comparo qui isso aqui melhorô 200% e entra carro por todo lado. Graças a Deus. Aí a gente levava o doente até aonde que podia vim um carro pegá e arguém ia na frente pra vê se achava um carro. Prá vê até onde podia chegar.</p> <p>1.7 Essa aqui, ela tava grávida mais o menos de quatro méis, eu num sei o que conteceu. Ela deu in direção de abortá a criança, sangrando...sangrando bastante e o marido dela num tava... e vai indo... vai indo. E ai o irmão dela foi atrás do</p>

Sujeito	1. Histórias/versos
	<p>marido que morava lá no ritiro, e ele deu desculpa: - ainda vou tomá um tereré, cara; falou: - puta merda...aí, ele pegou, pois a rede num pau e falemos com um vizinho que tinha carro. O vizinho foi por lá, qui não tinha essa estrada e nós fumo pura ali. Encontramos lá... foi, lá no Taboco, o farmacêutico num quis atendê, fomo pro Rochedão, tem aquela Dra. Edileuza, falou: - sabe que ocê vai morrê muler... vou mandar pra Campo Grande, Santa casa. Ocê vai morrê muler... ai meu cumpanheiro que tava mais ela, o irmão dela... aí a mãe dela falou: - só o Nadir memo pra cumpanhá, quele conhece lá...ai acompanhei ela na ambulamça... toda hora eu chamava. Aí nós chegou lá. Chegou lá o bebê já morto, e eles, pois ela numa cama da artura dessa mesa e dexô lá, a sorte é que a Cida (irmã) trabaiava lá na copa trabaio, eu vim de lá pra cá, eu peguei dois talão de visita... cheguei lá intreguei pra Cida.- Pois óia, eu tenho qui i prá casa dá noticia cume que tá... e quando o Ezequiel que era marido dela chega aqui vocês vai visitá! Ocê fica com um talão, um cartazinho desse e entrega o outro pra ele, passa o aviso prá ela lá que lá ninguém sabia e a patroa dela tinha, acho que uma irmã que trabaiava lá, no hospital de enfermeira. Ela já ligou pra lá falou pra cuidá e tal e tal...e aí eu vim embora.</p> <p>1.8 Ficava tudo encariado... se era só home, era só home. Se era muié fica pra lá e os home frente a frente fica pra lá e as muié pra cá. Ai eles canta, e ora dos verso, troca de lugar e bate palma.</p> <p>1.9 Coisa corria em cima só pra assustá agente. - Vira e mexe inda aparece assombração, aparece na estrada.</p> <p>1.10 Às vez eu queria fazer um baile na casa duma senhora, e a senhora às vez num queria, e eu quiria que o baile saísse lá. A gente preparava, fazia um judas, sabe um Judas? Então, a gente fazia o judas e punha lá... esperava a Senhora queta e punha lá na porta da casa da senhora, a hora que a senhora abria, aí o judas tava lá, ali tinha que sair o baile, ali tinha que sair o baile ali, então aí era assim que era as coisas. Aí ela dá um suspiro e relembra... Tempo bom foi o nosso... tempo bom de novidade foi o nosso., você sai livre, não tinha conversa, ce ia na casa de um vizinho, cê ia prá uma vila, cê ia por tudo, o pai e a mãe confiava, aquilo ali não tinha prosa, num tinha nada. Hoje cê daqui ali no corgo cum primo, já é reparado...Óia, lá o fulano tá andano sozinho, Alá fia de fulano onde vai lá... no nosso tempo num tinha isso não. Era tudo amigo, primo cum primo, pegava uma punha na garupa do cavalo, ia pros baile, trazia, era longe, era assim. É hoje num tem isso.. E vê só... todos aqui são parentes. Todos parentes... E tem alguém da família que casou com gente que não é daqui... mais isso faz pouco tempo. Agora tem uns que saíram daqui, mais o que tinham de sair, que foi, já foram. Dos que tão aqui num tem ninguém mais pra sair. Agora quase ninguém sai, algum que sai assim, pra trabalhar né. Porque a área é pequena, o custo é pouco, então pessoa quer ter mais uma coisinha, quer arrumá seu futuro, então sai pra trabaiá prá fora, prá requerer as coisas. Mais a raiz mesmo já larga ai né? Já deixa fincada ai, pra hora que voltá já sabe aonde que ta né.</p>

Sujeito	2. Brinquedos/Brincadeiras
Adultos	<p>2.1 Brincadeira, que eu lembro é aquela de trocar cantinho, me dá meu cantinho vai pedir pro seu vizinho. Aí a gente ia, ficava correndo em círculo e aí um saí correndo do lugar ia pro outro, aí se aquele ficava perdido perdia o lugar, aí ele que saia pedindo o lugar, dá seu cantinho vai pedir pro seu vizinho. A gente brincava também de ciranda cirandinha.</p> <p>2.2 De boneca, boneca de barro, de fazer bolinho de barro, cumidinha.</p> <p>2.3 Não, só pique, esconde-esconde, subi em arve, balanga nu cipó na grota. Gostava das mesmas da Cida, aquela de trocar cantinho, ciranda cirandinha, pega- pega e subi em arve.</p> <p>2.4 Quando eu era pequena... agente fazia de tudo. montava em cavalo chucro, trabaiava na roça, chupava pitanga, levava as porcas pra bebê água no rio, sei que agente fazia de tudo, fazia um pouco de arte, trabaiava, e brincava de esconde, brincava de pega-pega - brincava de vagalupa...</p> <p>2.5 Sobe numa arve, e o outro bota no chão, aí cai de lá da arve...brincava também, ah eu esqueci o nome. Pegava um pau punha ali. Montava um de lá outro de cá. Quando injuava de ficá embaixo, o cavalo costumava negá e derrubava o companhero.</p> <p>2.6 Nós bricava de outras coisa, de bozinho de osso, também</p> <p>2.7 Ficava tudo encariado...se era home era só home. - Se era muié fica pra lá e os home frente a frente fica pra lá e as muié pra cá. - Aí eles, é ora dos verso, troca de lugar e bate palma.</p> <p>2.8 Que eu sei mesmo as de fazê arte, nós brincava de subi em árvore, esconde, esconde, amarrar capim pros outros cair, era assim.</p> <p>2.9 Gostava muito de montar em bezerro, às vezes caia mais tudo era farra. Outra brincadeira que a gente gostava muito era, às vezes quando o pessoal ia pegar lenha, ele gostava de amarrar capim, para quando os outros viesse com o fexinho de lenhas nas costas tropeçavam e caiam, e que fazia aquilo só para dar risada.</p> <p>2.10 Porque vai mudando, e surgiu esse negócio de boneca e carrinho... antigamente as meninas brincavam de bonecas de sabugo de milho. Faziam aquilo e brincavam com aquilo. E depois começou o pessoal fabricando boneca... outros brinquedos, vai mudando, vai descartando este tipo de brincadeira, vê ali, às vezes com a amiguinha e diz eu quero daquela lá. Então, com se diz, vai deixando, vai perdendo aquela raiz, aquelas brincadeiras antigas que tinham. A gente brincava bastante, também, de peteca e de futebol, aí já vai mudando... então, daí passou, a gente brincava de baralho e daí foi crescendo, a gente foi mexendo com violão.</p>

Sujeito	3. Musicas/versos
Adultos	<p>3.1 Terezinha de Jesus / Deu uma queda e foi ao chão / acudiu três cavaleiros / todos três chapéu na mão /o primeiro foi seu pai / o segundo seu ermão / o terceiro foi aquele / que a Tereza deu a mão...</p> <p>3.2 Marmelo é uma fruta gostosa,/ que dá na ponta da vara... / Mulher que chora por homem, / não tem vergonha na cara...</p> <p>3.3 Se eu tivesse uma faquinha,/ uma faquinha de morango... / Eu ia dá uma facada, / No peitinho do meu bem.</p> <p>3.4 Quando eu era piquinininha / A minha mãe sempre me dizia / O minha filha você num casa não ... / Se era pobre ninguém te queria / Mais eu amei uma flor e tão mimosa / Que parecia ser a luz do dia. / Menina de noiva... / Cabelo solto por debaixo do véu... / Mais é o povo que já está dizendo / Parece um anjinho quando vem do céu.</p> <p>3.5 Vou casar com uma veia./ Pra fazê uma porção de fi / Fazê uma cama bem alta / Pra quando ela subi, caí.</p> <p>3.6 Fui no meu passeio / Demorei cheguei agora / Quero que você me diz / O que foi minha demora / Número um é o avestruz / Que deu jogo na gaiola / Dois é a águia / Que está presa na gaiola / Três é o burro / Que tem já baixa caixola / Quatro é a borboleta / Dá um avô e vai embora... / Cinco é o cachorro / Que latiu fora de hora / Seis é a cabra / Que dá leite pra quem chora / Sete é o carneiro / Que levou anjo na glória / Oito é o camelo / Pega o peso e vai se embora / Nove é a cobra / Dá o bote e desembola / Dez é o cavalo / Que dá cela pra senhora / Onze é elefante / que na tromba usa argola / Doze é o coelho / Comendo capim angola / Treze é o galo / É pião e tem espora / Quatorze é o leão / Que outras fera mandam embora / Quinze é o gato / Pega o rato toda hora / Dezesseis é o jacaré / Nada com o lombo de fora / Dezessete é o macaco / Pulador de pau afora / Dezoito é o porco / Que chiou na caçarola / Dezenove é o pavão / Que olha pro pé e chora / Vinte é o tigre / Que pega o homem sem demora / Vinte um é o boi / Que chegou no pé da tora / Vinte e dois é o peru / Chegou na função agora / Vinte três é o urso / Lutou pra ganhar esmola / Vinte e quatro é o veado / Correndo campo afora / Vinte cinco é a vaca / Rebatendo o jogo agora.</p> <p>3.7 Lá em cima daquela serra / tem um copo de vidro. / Um bate outro responde / Meu amor tá mal comigo / Sete e sete são quatorze / Três vezes sete vinte e um / Eu danço nesse salão / sem interesse nenhum.</p> <p>3.8 O Sol envem saindo / vermelho que só um vintém / meu amor me dá um beijo / que eu num conto pra ninguém.</p> <p>3.9 Menina da saia verde / me diga quanto custou / eu quero gravar meu nome / no retalho que sobrou.</p> <p>3.10 Viola de cinco corda / Bem podia ser de seis / O amor que já foi seu / Bem podia ser traveis.</p> <p>3.11 Joguei meu lenço pra cima / De carabina eu atirei / Tô aqui na Boa Sorte / Só por causa dessa menina.</p> <p>3.12 Cachaça boa / Das água do cariri / eu bebo ela / mais é só pra divertir / deixa eu tombá / deixa eu caí / quando o caixão passar na sua porta / faça o favor de perguntar de quem que é / é dum rapaz que morreu embriagado / pelo amor dessa mulher.</p> <p>3.13 O coroa de moça velha / Da permeia e dá gibão /Pra me lidar com gado / Aqui dentro do meu sertão.</p> <p>3.14 Sai daqui franguim pelado / Pelado de crochê / Amando quem não te ama / Querendo quem não te quer.</p>

Sujeito	3. Musicas/versos
	<p>3.15 Bate sapatinho / Bate na porta do sapateiro / Assim faz moça bonita / quando vê rapaz solteiro.</p> <p>3.16 Eu amo moça solteira / Pra num amar mulher casada / Quem ama mulher casada / Não tem a vida segura / Sua vida está escrita / Na porta do cemitério.</p> <p>3.17 Da reta eu quero a curva / Do carro a direção / Do seu pai eu quero a palavra / E da mulher o coração.</p> <p>3.18 Cantigas são as que cantei na minha infância e que se canta para as crianças, como: ciranda, cirandinha, boi da cara preta, se esta rua fosse minha, Terezinha de Jesus e assim vai.</p> <p>3.19 Engenho novo / ta tremê / Bota cana menina / Deixa muê.</p> <p>3.20 A pinga é boa / A pinga é boa / da garrafinha / Tanto bebe eu / Como a moreninha.</p> <p>3.21 A pinga é boa / é a do garrafão / tanto bebe eu / como o meu patrão.</p> <p>3.22 Ciranda, cirandinha / Moça vamo cirandar / Vamo dar uma meia volta / Outra meia vamo dar / Quando dar outra meia / Vai pra frente e troca o par.</p> <p>3.23 Pisa, pisa, pisa criolinha / Pisa devagarinho criolinha / É aí...aí... / Pisa devagarinho criolinha.</p> <p>3.24 O cê me mandou cantá ai,ai,ai / Pensando que eu não sabia ai,ai,ai... / Eu sou como a cigarra... / e cantando eu passo o dia.</p> <p>3.25 Macaquinho / não quer dançar / chega o reio nele / que ele dança já.</p> <p>3.26 Na casa do meu Benzim / Comi um docinho bão / Azedo como açúcar / e doce como limão / Quando eu ponho ele na boca / Sinto o gosto na mão.</p>

Sujeitos	A - Músicas/versos
Crianças	<p>a.1 - A primeira vez que arapuca desabou./ Eu fui lá correndo / para ver o que ela pegou./ Pegou, pegou / Foi o amor querido / Que meu coração gelou / Gelou, gelou / A segunda vez que arapuca desabou./ Eu fui lá correndo / Para ver o que ela pegou./Pegou, pegou / Foi um baita dun negão / Que meu coração gelou...</p> <p>a.2 - Lá atrás daquela casa / tem um pé de rosa branca / Quem quiser casar comigo / trás o véu e a aliança.</p> <p>a.3 - A formiguinha corta folha e carrega / quando uma deixa, a outra pega / O que mistério glorioso... / A formiguinha ensinando o preguiçoso / Deus não quer preguiçoso em sua obra./ Deus não quer preguiçoso em sua obra. / Por que senão o tempo sobra./ Por que senão o tempo sobra.</p> <p>a.4 - Pedro, Tiago e João num barquinho... / Pedro, Tiago e João num barquinho.../ Pelo mar da Galiléia./ Jogaram a rede mais</p>



	<p>não pegaram peixe.../ Jogaram a rede mais não pegaram peixe... / No mar da Galiléia./ Cristo veio andando sobre as ondas.../ Cristo veio andando sobre as ondas.../ No mar da Galiléia./ Jogaram a rede cheia de peixinhos... / Jogaram a rede cheia de peixinhos... / No mar da Galiléia.</p> <p>a.5 - Sou um soldadinho, sou militar / De uniforme e bonézinho / Já sei marchar.../ Soldado não descansa... / Dorme no chão./ Na hora da partida / ele faz pliblon proropon pon.../ Não usamos espingarda.../ Nem espada nem canhão / Nossa força é a verdade, / Nosso reino é a salvação... / Proron pon pon / proron pon pon / Blibom</p> <p>a.6 - Um pastor que cuida de cada ovelhinha / Do seu rebanho é um bom pastor / Jesus também é um bom pastor / Somos ovelhinhas que ele cuida com amor / Ovelhinha travessa / Do rebanho ela se afastou... / La, la, ri, la, la... / La, la, ri, la, la... / Ai, ai, ai, ai / Mas o bom pastor / Sente falta da ovelhinha / Procurou, procurou, procurou / Até que a encontrou./ E feliz ficou.</p> <p>a.7 - De madrugada o galo canta / Anunciando a nova manhã / De manhãzinha os passarinhos [...] / Todos os bichos agradecem o rei leão / A galinha e os pintinhos / Se escondem do gavião / Eu louvo a Deus / Por você eu louvo a Deus / Eu louvo a Deus / Agradeço, eu louvo a Deus / Todo ser vivente foi Deus quem criou.</p> <p>a. 8 - Dança o engenho novo / Pato, mareco, galinha com piru,/ O besta de furnas e o birinho.</p> <p>a. 9 - Laá laê laê laua / Laá laê laê laua.</p> <p>a.10 - O pau rolou.. caiu / O pau rolou.. caiu.</p> <p>a.11 - O quê é berimbau? / A cabaça, o arame e um pedaço de pau / O quê é berimbau? / A cabaça, o arame e um pedaço de pau / Como é gostoso tocar berimbau / A cabaça, o arame e um pedaço de pau.</p> <p>a.12 - Olá, oláê, Olá, oláê / Joga bonito que mestre quer ver / Olá, oláê, Olá, oláê / Joga bonito que mestre quer ver.</p> <p>a.13 - Aché, aché / capoeira é pra homem, / menino e mulher / Aché, aché / capoeira é pra homem, / menino e mulher.</p> <p>a.14 - Eu não sou daqui / Marinheiro só / Eu não tenho amor / Marinheiro só / Eu sou da Bahia / Marinheiro só / De São Salvador / Ö marinheiro, marinheiro / Marinheiro só / Quem te ensinou a nadar? / Marinheiro só / Foi um tombo do navio? / Marinheiro só / Ou foi um balanço do mar? / Marinheiro só / Lá vem, lá vem / Marinheiro só / Lá vem ele vindo / Marinheiro só / Todo de branco / Marinheiro só / Com seu bonezinho / Marinheiro só.</p> <p>a.15 - Vamos embora ê / Vamos embora, camará / Vamos embora ê / Vamos embora, camará.</p> <p>a.16 - Eu pisei na folha seca / Vim fazer chuê-chuá / Eu pisei na folha seca / Vim fazer chuê-chuá / Chuê-chuê-chuê-chuá / Eu vim fazer chuê-chuá / Chuê-chuê-chuê-chuá / Eu vim fazer chuê-chuá.</p> <p>a.17 - Paranaúê, Paranaúê, Paraná / Paranaúê, Paranaúê, Paraná.</p> <p>a.18 - Nhe-nhe-nhê / Menino chorou / Nhe-nhe-nhê / Menino chorou / Nhe-nhe-nhê / Porque não mamou / Nhe-nhê-nhê / Sua</p>
--	--

	<p>mãe foi na feira / Nhe-nhe-nhê / Comprar rapadura / Nhe-nhe-nhê.</p> <p>a.19 - Zum, zum, zum, capoeira mata um / Zum, zum, zum, capoeira mata um / Zum, zum, zum, capoeira mata um / Zum, zum, zum, capoeira mata um / Olá, olâê / Olá, olâê / Quero ver cair / Quero ver bater / Onde tem marimbondo / É zum, zum, zum / Onde tem marimbondo / É zum, zum, zum / Olá, olâê / Olá, olâê / Quero ver cair / Quero ver bater.</p>
--	--

Os momentos descritos, acima, foram aqueles que selecionamos, por entender que eles foram os mais significativos das observações, conversas e análises realizadas. Fizemos, ainda, um rastreamento de modo a apresentar os aspectos essenciais das culturas das crianças quilombolas. Podemos afirmar que o ideal seria realizar muito mais contatos e observações, mas as duas comunidades, pois a cada novo encontro era possível perceber que todos iam ficando mais à vontade e querendo falar algo novo.

### 3.2 QUANDO AS IMAGENS FALAM MAIS QUE AS PALAVRAS: VIVÊNCIAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Em cada rosto uma expressão, em cada expressão um gesto, assim as crianças quilombolas vão constituindo cotidianamente suas vivências lúdicas. Ao estabelecerem as relações entre si, permitem-se explorar e transformar a realidade circundante em espaço de vida, alegria e descoberta.

Figura 10 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte.

Foto 32



Foto: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

À medida que íamos convivendo com as crianças e suas famílias, fomos percebendo que ficavam mais à vontade e agiam com mais naturalidade; isso nos permitiu acompanhar suas ações nos diversos espaços das comunidades. A dimensão lúdica desse espaço era dado pelas crianças, pois eram capazes de transformá-lo em um universo de significações culturais e sociais inerentes à infância e que explicitam os contextos de vida das crianças quilombolas.

As observações e os registros realizados por nós tiveram, portanto, o suporte da sociologia da infância, uma vez que a perspectiva adotada reconhece a criança como cidadã, o que significa analisar suas ações a partir do reconhecimento de que são atores sociais de pleno direito, reafirmando mais uma vez que são produtoras e produtos da cultura na qual estão inseridas. E, desse modo, considerá-la e reconhecê-la como categoria social implica analisar suas ações a partir delas mesmas. Nesse contexto teórico, as crianças são interpretadas considerando as relações sociais, culturais e simbólicas que estabelecem entre si e com os adultos. Sob essa ótica, Neri (2002) infere:

O significado das ações humanas e os sentidos produzidos nas práticas sociais são múltiplos e tornam-se significativos para os sujeitos, de acordo com as posições e os modos de participação deles nas relações sociais que estabelecem. Sendo assim, a apropriação destas práticas torna-se essencialmente uma questão de pertencer e participar das mesmas, onde o sujeito, na dependência e na diferenciação do outro, se constitui nas relações significativas com esse outro.

As crianças criam, em seu dia-a-dia, situações variadas de brincar, e assim, vão vivendo momentos de interação variada. Em algumas circunstâncias, a brincadeira solitária satisfaz, em outras, recorrem-se a processos interativos com outras crianças para a criação e vivência de momentos lúdicos. Ao andarmos pela comunidade, nos dias em que realizávamos as observações, deparamo-nos com várias situações interessantes, nas quais as crianças se deixavam fotografar. Procuramos não interferir com perguntas para não quebrar a naturalidade das ações empreendidas por elas.

Buscamos reconhecer em cada gesto e em cada imagem as marcas das culturas da infância, por entendermos que “constituem as culturas da infância as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças”. (SARMENTO, 2002)

Figura 11 - Criança da comunidade Furnas da Boa Sorte brincando de estilingue.

Foto 33



Foto 34



Foto 35



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Nossas observações levaram-nos a constatar que as crianças são capazes de criar brincadeiras variadas e, muitas vezes, não precisam de recursos materiais para desenvolvê-las, pois o próprio corpo é utilizado para o seu desenvolvimento.

Figura 12 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de estrelinha.

Foto 36



Foto 37



Foto 38



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

É muito interessante acompanhar o movimento das crianças, elas vão ocupando espaços variados e, ao explorá-los, vão criando novas possibilidades lúdicas. Diferentemente das crianças da cidade, elas são capazes de criar e inventar brincadeiras, elas não precisam de artefatos tecnológicos para interagir com os seus pares ou se envolver na brincadeira.

São os recursos apresentados pelo meio que as estimulam a criar a brincadeira. Isso pode ser constatado com a brincadeira criada por elas e que

consistia de um galho de árvore como suporte para o balanço do corpo de cabeça para baixo.

Figura 13 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de balanço.

Foto 39



Foto 40



Foto 41



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

As crianças divertem-se com as coisas mais simples e apesar das idades diferentes relacionam-se, nessas brincadeiras. Não há uma determinação de idade para participar. No caso da brincadeira acima, muitas crianças estavam presentes, mas algumas agiam, apenas, como observadoras, não se propondo a realizar a brincadeira. Mas nem por isso deixavam de participar, gritando, festejando a conquista do outro e até desafiando-se ao subir no pé da árvore.

O desenvolvimento da pesquisa, de modo especial, a recolha das imagens, levou-nos a resgatar aspectos teóricos da sociologia da infância que referendaram o que fomos coletando. A constatação de que as crianças afro-descendentes criam e recriam seus contextos de vida consolidam a idéia de que :

As culturas são o ponto de confluência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnia e género) e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e actor social (SARMENTO, 2002).

A compreensão de que os diversos espaços sociais propiciam a constituição do sujeito levou-nos a observar e realizar registros das atividades desenvolvidas nas instituições de educação das duas comunidades. Nosso olhar voltava-se para as interações e às atividades lúdicas.

Geralmente, nesse contexto, dava-se maior ênfase às atividades que privilegiavam os aspectos da “cultura escolar” (SARMENTO, 2002).

Figura 14 - Sala multisseriada da escola da comunidade Furnas da Boa Sorte.

Foto 42



Foto 43



Foto 44



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Apesar da diferença de idade e de tipos de tarefas, todos participam da correção da tarefa do outro. Há nesse momento um aprendizado coletivo. E a



professora, à medida que vai corrigindo as atividades das crianças, conversa com elas estabelecendo uma relação bastante afetiva.

Na hora do intervalo, as crianças reúnem-se no pátio coberto da escola e brincam juntas, independentemente da idade. Partilham dos mesmos momentos sem sentir a necessidade de se separarem por faixa etária, como geralmente vemos nas outras escolas. Aqui, mais uma vez, destacamos o valor das relações intergeracionais e intrageracionais para o desenvolvimento das aprendizagens infantis.

Figura 15 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte.

Foto 45



Foto: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

O processo de interação ocorre plenamente, também, nos momentos da brincadeira. Elas brincam de corre-cutia, uma atividade que sempre fez parte das brincadeiras tradicionais infantis.

Figura 16 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de corre-cutia.

Foto 46



Foto 47



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Brincam de chicotinho queimado... Nessa brincadeira, metade das crianças fecha os olhos e contam, e a outra metade vai esconder, cada uma das que contam precisa achar pelo menos um par; quem não encontra ninguém sai fora do jogo. Os que não querem participar da brincadeira ficam de fora, observando seus colegas. Há, nesse momento, muita gritaria, correria e gargalhada; eles se divertem muito.

Figura 17 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de chicotinho queimado.

Foto 48



Foto 49



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

As cantigas de roda também fazem parte do universo da criança quilombola, dentre elas, observamos Ciranda Cirandinha, A Linda Rosa Juvenil, Se Esta Rua

Fosse minha...entre outras. Essas cantigas são sempre resgatadas pelas crianças e vimos que são as mesmas lembradas pelos adultos quando falavam daquelas que marcaram a sua infância.

Ao finalizarem uma brincadeira, alguém sugeria uma nova sem a interferência dos adultos. Havia uma grande harmonia entre as crianças e, em algumas circunstâncias, as pequenas diziam às maiores qual era a brincadeira escolhida.

Figura 18 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de ciranda cirandinha.

Foto 50



Foto 51



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Todo espaço da escola é explorado e utilizado no momento da realização das brincadeiras. Vivo-morto é outra brincadeira presente no cotidiano das crianças. Observamos que à medida que tinham liberdade para criar suas brincadeiras, iam resgatando aquelas que também fizeram parte da infância dos seus avós, pais e de muitos de nós.

Isso nos remete, também, aos espaços das instituições educacionais das cidades. Em que medidas essas vivências lúdicas estão presentes no cotidiano das crianças que as freqüentam? Não temos respostas baseadas em observações, mas bem sabemos que as crianças dessas escolas, geralmente, não têm tempo para brincar, e em sua grande maioria, desconhecem essas brincadeiras.

Figura 19 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando de morto-vivo.

Foto 52



Foto 53



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Nós, adultos, temos que criar as circunstâncias necessárias para que as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental possam viver situações de experiência que lhes permitam conhecer as brincadeiras tradicionais da infância.

O Jogo de futebol, também, faz parte do cotidiano dessas crianças, quando meninos e meninas brincam livremente no pátio de suas casas.

Figura 20 - Crianças da comunidade Furnas da Boa Sorte, brincando com bola.

Foto 54



Foto 55



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Qualquer objeto serve para entretê-las, para viverem sua capacidade imaginativa e desenvolver sua criatividade. A palavra perigo parece não existir por

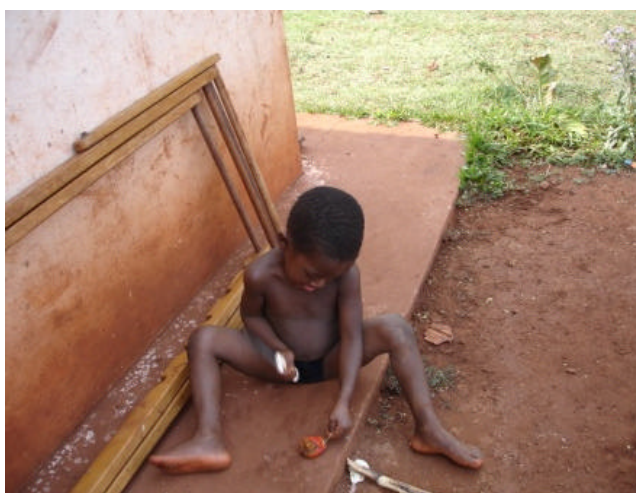
aqui, as crianças manuseiam objetos que, geralmente, as das cidades não podem usar, porque os adultos acham que correm muito risco. Vejam as crianças abaixo usando objetos diferentes para brincarem, em alguns casos supervisionados pelo olhar adulto, ou, às vezes, por seus próprios pares, que apreciam o que a criança faz, ao invés de proibi-la.

Figura 21 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, explorando os objetos do seu meio.

Foto 56



Foto 57



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Em cada gesto, uma descoberta...

Em cada objeto, um entretenimento...

Figura 22 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, explorando os objetos do seu meio.

Foto 58



Foto 59



Foto 60



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Os animais, também, são usados como brinquedos. A criança explora todo o seu meio e o transforma para satisfazer suas necessidades lúdicas. A brincadeira, que foi iniciada por uma criança, aos poucos vai chamando a atenção de outras, que vão se envolvendo no ato de brincar; e o que era uma brincadeira individual passa a ser coletiva.

Figura 23 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio fazem do porquinho o seu carrinho de mão.

Foto 61



Foto 62



Foto 63



Foto 64



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Ao andarmos, no decorrer dos dias pelas redondezas, descobríamos contextos variados. A música aparece como uma das linguagens exploradas pelas crianças quilombolas. Elas transformavam madeiras em violas e juntamente com outras crianças brincavam como se formassem um conjunto musical. Os instrumentos musicais artesanais eram misturados com os instrumentos industrializados, utilizados pelos adultos nos momentos de comemoração e realização de algumas festas da comunidade.

As crianças de Furnas do Dionísio tocavam violas de pedaços de madeira e envolviam as outras crianças em suas brincadeiras. Aos poucos mais crianças iam se aproximando e se envolviam na situação apresentada.

Figura 24 - Crianças brincando com violinhas de pedaço de pau e fio de *nylon*.

Foto 65



Foto 66



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Cada um trazia o que tinha para participar e decidiam juntos o que seria feito. Nesse dia, em especial, resolveram jogar capoeira. Algumas crianças iam tocar instrumentos e outras se dispuseram a jogar.

Figura 25 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, se preparando para uma luta de capoeira (A).

Foto 67



Foto 68



Foto 69



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

O envolvimento de todos é visível, pois, acostumados com nossa presença, já desinibidos, todos queriam dar a sua palhinha... A participação nesse momento era



grande, as crianças expressavam-se a sua maneira, sem a menor preocupação com os adultos que as observavam.

Figura 26 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, se preparando para uma luta de capoeira (B).

Foto 70



Foto 71



Foto 72



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola,  
2007.

Uma brincadeira era o estímulo necessário para o surgimento de outras. Ao ouvirem a música, as crianças começaram a dançar e logo em seguida a fazer uma disputa de quem conseguia ficar de ponta-cabeça (passos da capoeira) por um maior período, assim, e outros passos eram ensaiados.

Figura 27 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, ensaiando alguns passos da capoeira.

Foto 73



Foto 74



Foto 75



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Resgatamos um outro contexto educativo, em que a professora rodeada pelas crianças faz a correção das atividades desenvolvidas. Elas acompanham o que a professora está destacando na atividade de cada um. Esta é uma cena da Escola Furnas do Dionísio, também uma sala multisseriada, que utiliza estratégias metodológicas da Escola Ativa.

Figura 28 - Professora e crianças de Furnas do Dionísio, no momento da correção das atividades.

Foto 76



Foto: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Mais uma vez observamos que crianças em idades diferentes participam da mesma turma, em séries diferentes. Cabe a professora diversificar as atividades de acordo com a série de cada uma delas. Nesse contexto, como afirma Jeveau (2005), a criança “encontra-se na imagem do aluno visto sob o ângulo das competências cognitivas e comportamentais, entre outras, tais como são tomadas pela instituição escolar”. Exigem-se delas determinadas posturas que correspondam aos anseios criados pela sociedade para o cumprimento das normas estabelecidas para toda e qualquer instituição educativa, independentemente do espaço social em que ela se localiza.

Essa normalização pode ser quebrada se houver iniciativa dos professores, se eles buscarem compreender as necessidades próprias das crianças. No caso da sala observada, em alguns momentos, a professora realiza, após as atividades de desenvolvimento dos conteúdos escolares, atividades lúdicas em sala. Ela convida as crianças para participarem de uma dança típica chamada a “dança da cobrinha”. Quebra-se, portanto, aquele ritual escolar e as crianças alegres e bem dispostas participam.

Figura 29 - Professora e crianças da comunidade Furnas do Dionísio, dançando a dança da cobrinha.

Foto 77



Foto: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

As crianças brincam à vontade e participam sem o menor constrangimento de momentos em que precisam formar pares com crianças do sexo oposto, como foi o caso da brincadeira, dança da cobrinha, em que tinham que buscar um par para dançar. Essa dança parece muito com a quadrilha das festas juninas.

Figura 30 - Crianças da comunidade Furnas do Dionísio, dançando a dança da cobrinha.

Foto 78



Foto 79



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

Como tínhamos autorização para entrarmos em todos os espaços da comunidade e fazermos as observações e registros, alertamos, inicialmente, as professoras das duas comunidades de que não avisaríamos quando íamos fazer as observações e que no momento de nossa chegada era para continuarem a desenvolver suas atividades normalmente. Assim, conseguíamos registrar as atividades em curso.

Em outra brincadeira que aconteceu nesse dia “tá pronto seu lobo”; observamos que as crianças reagem normalmente à participação da professora, o que nos levou a inferir que era uma ação habitual, ou seja, que a professora sempre participava das brincadeiras realizadas na sala. Havia uma grande interação entre ela e as crianças. A professora interage com as crianças e seus pares, principalmente, nos momentos lúdicos, oportunidade criada para refletir sobre suas ações, isto é, pensar sobre o fazer pedagógico e promover a sociabilização e autonomia das crianças.

Figura 31 - Professora e crianças da comunidade Furnas do Dionísio, brincando na sala.

Foto 80



Foto 81



Fotos: Arilma Maria de Almeida Spindola, 2007.

As imagens registradas nos momentos de observação apresentam aspectos importantes da vida das crianças quilombolas. Constatamos que elas nos deixam conhecer o seu mundo, através de suas ações, ações que se transformam em vozes, vozes que revelam a riqueza de suas brincadeiras e de seus encontros. A sociologia da infância nos ensina que ao investigarmos devemos valorizar todas as linguagens infantis, que para as crianças não há limites determinados pelos processos definidos pelos adultos, e ainda, que temos que ter a capacidade de mudar percursos, caso o caminho traçado não nos permita revelar os modos de vida das crianças.

No processo de investigação, sentimos a necessidade de criar possibilidades de construir novos conhecimentos, pois muitas vezes os determinantes iniciais não nos permitem enxergar a realidade como ela se apresenta. No caso específico, a observação nos possibilitou-nos enxergar os modos de vida das crianças afrodescendentes e a compreender as condições sociais em que elas vivem, e que as mesmas são “seres sociais, e como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem”. E que “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa trajetória, vivida como educadores de crianças, deparamos com diversas situações e histórias diferentes. São histórias que elas trazem do convívio familiar, contadas pelos pais, tios, avós e primos. Percebemos que no dia a dia, elas fazem e interpretam suas histórias cotidianamente. Fomos motivados por isso a desenvolvermos esta pesquisa, que poderá servir de apoio aos profissionais que atuam junto à infância, e a levá-los a refletir sobre a importância de oportunizar às crianças a vivência de sua cultura. Isso implica deixar as crianças viverem contextos de liberdade em que possam criar brincadeiras, reviver outras e interagir de forma mais espontânea com os adultos.

Para sua realização, verificamos que vários autores contemporâneos estão escrevendo sobre a cultura dos afro-descendentes, no entanto poucos têm dado atenção à criança afro-descendente. Encontramos alguns títulos de literatura infanto-juvenil que nos levam a apropriar das histórias que valorizam as diferentes étnico-raciais e que oportunizam crianças, a partir dessas histórias, o conhecimento da história de sua gente e dos seus antepassados.

Apontamos alguns, como “A Flor do Quilombo”, Silva (2005), que conta a história de vida da autora, moradora em Furnas do Dionísio; o livro, “Menina Bonita do Laço de Fita”, Machado (1997) mostra que todos, indistintamente, nascemos com as características de nossas famílias. O menino Marron, de Ziraldo (1986), faz uma reflexão sobre a cor da pele, evidenciando que não existe só uma, mas várias cores. Tanto Tanto, de Cooke (2000), também, é um livro bastante interessante, nele temos a história de uma família de negros felizes, vivendo todos o seus direitos, o que antes lhes era negados.

Analisando as transformações da sociedade, podemos perceber que, de certa forma, as políticas públicas, em especial a que propõe a igualdade racial embora em algumas circunstâncias tenham caráter paternalista, têm sido reparados e têm contribuído para a formação de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

Na escola também não é fácil tratar dos preconceitos raciais, principalmente quando vivemos uma sociedade que vê e trata de forma desigual os negros e sua cultura. Via de regra, as crianças negras são vistas como “excluídas”, como se fossem

diferentes, devido à origem étnico/racial, e, por esse motivo, fadadas a carregar o estigma de crianças rebeldes, indisciplinadas e com dificuldades de aprendizagem. Existem, ainda, as práticas pedagógicas carregadas de preconceitos contra o negro, que resultam na introspecção das crianças, na baixa estima, na falta de estímulo e de motivação, o que fica bem aparente nas relações de animosidade que se criam no âmbito da escola. São essas práticas excludentes que levam as crianças negras a introjetarem o racismo e o preconceito racial.

Cabe a nós, professores, a tarefa de desnaturalizar as desigualdades raciais e dar um novo rumo à construção de uma representação positiva sobre o negro. Talvez, o primeiro passo a ser dado pelos professores esteja na articulação entre educação e identidade negra e, no contexto pedagógico, considerar sempre a cultura que trazem consigo. Se lembrarmos que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial, precisamos estar atentos e sensibilizados quanto as nossas ações e nosso modo de agir diante da diferença cultural histórica. Diferença que se transfigura nos gestos, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e de ver e viver no dia-a-dia. É a cultura negra vista e vivida como ela é e não como precisa ser.

O resgate do material das coletas, além de nos aproximar do universo simbólico e material que é a cultura do povo afro-descendente, inevitavelmente, levou-nos a refletir sobre a criança negra, enquanto sujeito, na luta contra o racismo, na preservação de suas tradições e na recriação da sua cultura. Refletir a identidade negra leva-nos a pensar em processos de democratização dos espaços coletivos e públicos, o que necessita ainda de muitas discussões e políticas públicas eficazes para tratar das relações raciais na sociedade.

Consideramos importante ressaltar as atividades desenvolvidas e os estudos feitos, principalmente, no sentido de que fosse percebida a necessidade de se resgatar a cultura das crianças quilombolas. O levantamento poderia ser mais extenso, no entanto, optamos por evidenciar alguns aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da dissertação.

A maioria do afro-descendentes brasileiros é originária das comunidades remanescentes de quilombolas, que, atualmente, vivem às margens da sociedade, sem assistência pública, como é o caso das Comunidades de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. Por falta de assistência, essas comunidades, em pleno século XXI, ainda não têm acesso à infra-estrutura, assistência médica e a outros serviços, como educação de qualidade, alimentação saudável, moradias com infra-estrutura

básica. Estas carências tornam as comunidades quilombolas alvo permanente de problemas sociais.

As comunidades que preservam a cultura do afro-descendentes, filhos de antigos escravos, são chamadas de quilombos e estão espalhadas em pelo menos 19 estados brasileiros. Muito da cultura afro-brasileira ainda é preservada por eles nas comemorações e nas festas, executadas, principalmente, nas épocas de plantios e das colheitas, um forma de demonstrar como vivem estas comunidades.

O governo, nos últimos anos, começou a implantar políticas fundamentais para a superação dos efeitos das desigualdades. As propostas de reforma do sistema político que estão sendo destacada têm como objetivo potencializar as perspectivas de inclusão.

A trajetória discutida mostra como a infância tem permanecido num mundo à parte, como num sonho que a sociedade moderna demorará ainda muito tempo para transformar. As políticas públicas educacionais, ainda, estão mais preocupadas em atender as necessidades básicas imediatas, por isso, o desenvolvimento intelectual infantil não faz parte das prioridades sociais.

Ao definir a trajetória metodológica e buscar colocá-la em prática fomos constatando que é no processo de pesquisa que podemos construir novos conhecimentos e que, só através do desenvolvimento de processos de pesquisas, vamos desvelando realidades existentes e que, muitas vezes, ficam no anonimato, porque nunca se tem certeza de qual caminho deve ser percorrido. Em se tratando de pesquisas que envolvem crianças nunca se tem a certeza de que os processos culturais vividos pelas crianças serão exatamente os desejados pelos adultos.

Procuramos, no decorrer das análises, não perder de vista nosso objeto de pesquisa: existem culturas infantis constituídas entre as crianças quilombolas de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte?

A análise dos dados aponta para o entendimento de que entre as comunidades estudadas existe o predomínio de uma cultura construída empiricamente na relação das crianças com os adultos e das crianças com seus pares. Valorizamos os processos sociais das crianças observadas como aqueles que compõem a cultura das crianças, própria das crianças quilombolas.

Os dados fornecidos pelos entrevistados demonstram que a maioria dos adultos não conta histórias para as crianças, mas interage com elas nas conversas do cotidiano; resgatando as lembranças da infância, contam os causos ouvidos quando



eram crianças, que eram contados pelo pais e avós. E assim fomos percebendo que eles não se davam conta de a história da qual falávamos, também, podiam ser os causos ouvidos.

Verificamos que eles brincavam com os brinquedos criados por eles, como jogar no rio, pular do alto em lugar fundo, subir em árvores, de esconde-esconde, de coziadinho - o mesmo que fazer comida na casinha (as mulheres), cavalinho de pau, de roda e de boca de forno.

Conforme o que foi expresso pela maioria, muitos aprenderam a brincar sozinhos, outros, que viram os irmãos mais velhos e os primos brincarem e aprenderam com eles.

Em relação às músicas, vimos que as músicas tradicionais infantis e as brincadeiras de rodas ainda são exploradas pelas crianças quilombolas, tais como Ciranda Cirandinha, Bicho Papão, Terezinha de Jesus, Atirei o Pau no Gato, e Esta Rua Fosse Minha, e também os versos de catira e da dança Engenho Novo (danças do folclore).

Isso nos leva a compreender que os processos e produtos das culturas das crianças quilombolas se constituem e se expressam no próprio contexto de vida das crianças, em seu cotidiano. É no convívio com os adultos que elas assimilam valores, crenças e conhecimentos e cultura, e é no decorrer desse convívio que eles produzem suas culturas, a partir do que vivem com os adultos, mas também das influências que recebem da televisão.

A cultura escolar é transmitida pelas pessoas do próprio meio, o que lhes permite assegurar alguns valores próprios do seu povo, no entanto há informações advindas do meio externo, propagadas pelo principal recurso tecnológico de que dispõem, a televisão.

Mas, foi possível verificar que, apesar das crianças assistirem televisão, as suas brincadeiras, como vimos nas imagens do capítulo três revelaram a influência dos seus familiares na constituição de seus processos culturais e que as próprias crianças, explorando o recursos do meio, criam novas brincadeiras, interagindo com seus pares e expressando novas culturas infantis.

Mesmo sabendo que as culturas infantis não se limitam às brincadeiras, histórias, músicas e brinquedos, foi possível verificar que os elementos da cultura dos adultos surgem nas culturas infantis. Como parte da cultura quilombola destacam-se as brincadeiras tradicionais infantis, elemento folclórico da duas

comunidades; é nelas que se guarda a maior parte da produção cultural das crianças, transmitida oralmente por seus familiares, numa perspectiva intergeracional, e da qual, lamentavelmente, não se tem, no caso específico das comunidade Furnas do Dionísio e Furna da Boa Sorte registros.

Vemos, agora, com mais clareza, a necessidade de garantir e dar continuidade à pesquisa, para não perder a possibilidade de projetar, de sonhar e, quem sabe, de assegurar a permanência da cultura da criança quilombola ao longo do tempo. Os estudos realizados são indispensáveis, embora insuficientes para a abrangência e complexidade da vida dos afro-descendentes, no entanto podem contribuir para o propósito de novas pesquisas, se não na totalidade, pelo menos em parte, como sustentáculo para o desencadeamento de novas reflexões.

Por outro lado, a realização desta pesquisa foi de extrema relevância para nossa formação, o seu desenvolvimento permitiu-nos resgatar momentos importantes da nossa infância, além da nossa trajetória de formação profissional. Ao realizá-la desenvolvemos estudos dos referenciais teóricos que consolidam os estudos já realizados e, também, possibilitaram a construção de bases teóricas que nos levam a abrir novos horizontes profissionais.

Desejamos que o trabalho aqui apresentado contribua para a construção de um acervo que garanta a manutenção da cultura dos povos quilombolas, povos que trouxeram contribuições valiosas para a constituição das demais culturas brasileiras.

Hoje, poderíamos afirmar que se fossemos começar esta pesquisa novamente, começaríamos de forma diferente, pois muito há por se fazer e se resgatar. É possível afirmar que houve um aprendizado teórico-metodológico no próprio processo de pesquisa. Fica evidente que a cultura quilombola está se perdendo, precisamos que mais pessoas se interessem em resgatá-la, para que possamos buscar registrá-la, senão em sua totalidade, pelo mesmo parcialmente, pois para o resgate da história do povo brasileiro, esse fenômeno social é imprescindível. Quando buscamos interagir com a nossa história, encontramos uma lacuna, pois cada vez mais temos perdido nossas referências. As nossas crianças ficarão muito pouco ou quase nada do foi vivido pelos nossos antepassados.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. Coimbra-Portugal: Quarteto, 2007.
- ANDRÉ, M.E.D. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil - 1990-1998**. Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa. São Paulo: editora DP&A, 2000.
- ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna (Org.) **O Tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. Cultura, socialismo e democracia. **Teoria e Debate**, nº 8, out./nov./dez., 1989.
- COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Il. Helen Oxenbury. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- CORSARO, W. A., EDER, D. Children.s peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n.16, 1990.
- CORSARO, W.A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood: Ablex, 1985.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. In: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, nº 91, v. 26, Mai./Ago. 2005.

DARWIN, Charles. **A origem do homem e a selecção sexual**. S. Découverte, Paris: Edit. Hemus, 1974.

DELGADO, Ana C.; MULLER, Fernanda (Orgs.). Dossiê: sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, v. 26, nº 91, ago., 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas? Mimeo, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIAS, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T.T. da (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARIAS, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil Nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política, Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

FERNANDES, Natália, TOMÁS, Catarina. **A participação Infantil**: discussões teórico-metodológicas. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga/Portugal, 2007. (mimeo).

FROTA, Zilah; LÚCIO, João. **O livro de violeta**. Minas Gerais, 1955.

GALZERANI, Maria C. B. Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: Faria, Ana Lúcia G. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIDDENS Anthony. **Sociologia**. Tradução de Pedro Silva, 2.ed. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1997.

- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIAS, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, cap. 4.
- GOÉS, Carlos. **Histórias da terra mineira**. Belo Horizonte: Oficinas Graphics de Oliveira, Costa & Comp. 1929.
- GRAUE, M. Elizabeth, WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Cultura: um conceito reacionário? In: **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Rev. Educação e sociedade**, n. 91, v. 26, 2005.
- KOHAN, W. O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. (org.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. (org.) **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. Cortez/ USF - IFAN, 1997.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão In: \_\_\_\_\_ e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e história**. In: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural [1952], vol. L, 1978.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1997.
- MAUSS, Marcel. **Représentations collectives et diversité des civilisations**. Paris, Ed. Minuit. 1969.
- MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia cultural** - iniciação, teoria e temas. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLES, Abraham A. **Sociodinâmica da cultura**. São Paulo: Perspectiva, Ed. USP, 1974.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica, 1994. In: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: **Revistas Educação Sociedade**, nº 91, vol. 26, Maio/Ago., 2005.

NERI, Vera Lúcia. **As interações sociais e a formação da identidade da criança**. Universidade federal Fluminense - UFF: Rio de Janeiro, 2002.

NJOH-NOVELLE, Ébénéger. Qu'est-ce que la culture? In: AZAMBO-MENDA, S.; KOSSO, M. ENOBO. **Lês philosophes africains par lês textes**. Paris, Nathan, 1978, p.160-161.

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. **O estado da questão**: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. In: Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa, 1, 2004. Taubaté, SP. *Anais...* São Paulo: Cibrapeq, 2004. 1 CD-ROM.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense. 1985

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A.L.G.; PRADO, P.D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou a Educação**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ROWLAND, R. **População, família, sociedade**. Portugal - séculos XIX-XX. Oeiras: Celta, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M.J. *et alii*. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ.** Fae/UFPeI, Pelotas n. 21, p. 51-59, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Sirlene, Jacque de Paula. **Flor do Quilombo**. Campo Grande Mato Grosso do Sul. Letra Livre, 2005.

SUTHERLAND, P. **O desenvolvimento cognitivo actual**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Tradução de Marie-Anne Henriette Jeanne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A**  
**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

**ESPAÇO OBSERVADO:**  
**SITUAÇÃO OBSERVADA:**  
**NÚMERO DE CRIANÇA ENVOLVIDAS:**  
**FAIXA ETÁRIA:**

**FOCOS DA OBSERVAÇÃO:**

**O Episódio:**

- a) O cenário (o espaço no qual se dá o evento);
- b) Os participantes (atores presentes em cena e seus diversos papéis);
- c) As atividades (as ações representadas pelos atores);
- d) Os agrupamentos ou modalidade sociais de desenvolvimento da atividade (os modos como os atores e agrupam para representar as ações);
- e) As modalidades de gestão, ou seja, as modalidades mais ou menos obrigatórias com que o diretor dirige a representação do atores;
- f) A duração (determinados episódios são longos, outros curtos);
- g) A posição na seqüência temporal (um episódio ocorre no primeiro ou no segundo tempo, antes ou depois de um determinado acontecimento).

## **APENDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ADULTOS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

#### **Adultos**

1. Que histórias você conta para as crianças?
2. Que histórias vocês ouviram dos seus pais e hoje contam para as crianças?
3. Você conhece algum caso de assombração? Quem lhe contou?
4. De quais brincadeiras você mais gostou de brincar?
5. Quem lhe ensinou essas brincadeiras?
6. Que músicas infantis você conhece?
7. Que músicas seus pais lhe ensinaram de quando eram pequenos?
8. Tem alguma história, brincadeira, música e dança que fazem parte das tradições dos povos quilombolas?

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - CRIANÇAS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Crianças**

1. Que histórias você ouve dos seus pais, tios e avós?
2. Que histórias vocês ouve na escola?
3. Você conhece algum caso de assombração? Quem lhe contou?
4. De quais brincadeiras você mais gosto de brincar?
5. Quem lhe ensinou essas brincadeiras?
6. Que músicas infantis você conhece?
7. Que músicas seus pais lhe ensinaram de quando eram pequenos?
8. Tem alguma história, brincadeira, música e dança que fazem parte das tradições dos povos quilombolas?

## **ANEXOS**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**Termo de Autorização**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 COORDENADORIA DE PESQUISA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, ARILMA MARIA DE ALMEIDA SPINDOLA, aluna do curso de Mestrado em Educação da UFMS, estou realizando a pesquisa A CULTURA DA CRIANÇA QUILOMBOLA: LEITURA REFERENCIADA EM ESTUDO, PESQUISAS E RELATOS ORAIS. O objetivo deste trabalho é realizar estudos que me possibilitem resgatar aspectos da cultura infantil, de modo especial, da cultura da criança quilombola. Para atingir meu objetivo, pretendo desenvolver estudos sobre a cultura das crianças a fim de promover maior compreensão do espaço social ocupado por elas.

Por se tratar de uma pesquisa que fará uso da coleta de dados, pretendo realizar entrevistas semi-estruturadas com crianças e seus familiares, registrar episódios de conversas e brincadeiras de crianças. Desse modo, solicito aos pais e responsáveis, das comunidades Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte-MS, a autorização para realizar as entrevistas e observações.

Um estudo científico desta envergadura contribuirá, significativamente, para uma maior valorização da cultura das crianças quilombolas e, ao mesmo tempo, nos permitirá registrar aspectos do contexto de vida da crianças, importantes para a preservação da cultura quilombola. Os atores que se dispuserem a participar, contribuindo com a pesquisa, não receberão qualquer tipo de remuneração e terão a garantia de que somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos registros das entrevistas e observações.

Comprometo-me ao finalizar a pesquisa, disponibilizar os resultados, encaminhando cópia para análise e apreciação dos moradores das comunidades. A contribuição dar-se-á mediante o consentimento e expressa autorização dos representantes das comunidades e pais das crianças, através da assinatura deste termo. Em caso de dúvida poderão fazer contato comigo no telefones (67) 3341-6030 (residência) - 3341-1013 (OMEP/BR/MS) ou com a Profª Drª Ordália Alves Almeida no telefone (67) 3341-1417 (residência) - 3345-7583 (UFMS) – 9985-2444 (celular).

Declaro que autorizamos a realização das entrevistas e observações para o desenvolvimento da pesquisa A CULTURA DA CRIANÇA QUILOMBOLA: LEITURA REFERENCIADA EM ESTUDOS, PESQUISAS E RELATOS ORAIS.

Assinatura do responsável legal \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo Presente instrumento eu, abaixo identificado(a), autorizo, a mestranda Arilma Maria de Almeida Spindola, brasileira, residente em Campo Grande,MS, RG 105180/SSP-MS, utilizar e transcrever os depoimentos e histórias contadas por mim e pelo meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_, assim como nos fotografar e fazer uso das fotos em sua dissertação, denominada "A CULTURA DA CRIANÇA QUILOMBOLA: LEITURA REFERENCIADA EM ESTUDOS, PESQUISA E RELATOS ORAIS" e ainda utilizar em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela pesquisadora, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual da autoria da mestranda, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma, bem como sua divulgação em qualquer veículo de comunicação, por tempo indeterminado.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora da monografia e de seus anexos, a mestranda professora Arilma Maria de Almeida Spindola, poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização e a terceiros por ela autorizados. Depois de assinada esta autorização, não caberá a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2007.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_